

## **Evoluția actului grafic exprimată prin desenul infantil**

**Magdalena Dumitrana**, conf.univ., dr. Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației  
**Introducere**

Utilizarea instrumentelor de scris este un act de civilizație, derivat dintr-o ambianță minim stimulativă; se poate observa deci actul grafic numai la copiii ce cresc într-un context de activitate grafică. De aici, s-ar putea ușor conchide că trăsătura grafică, cu regularitățile și neregularitățile sale, se raportează numai la acești copii. Studiile abordând acest domeniu, pe copiii aparținând unor perioade și spații diferite, unor civilizații diferite și unor grade diferite de instrucție în cadrul aceleiași culturi, au revelat existența unor conduite similare în interiorul aceluiași etape de vârstă. Mai mult, chiar în cazuri de deprivare (de pildă, instituționalizare), copiii, aflați în posesia materialului grafic, par să refacă în mod rapid etapele actului grafic, deși performanța propriu zisă poate să nu ajungă la nivelul celei a unui copil crescut într-un mediu normal, obișnuit.

În mod clar, una din primele acțiuni ale unui copil ce primește un instrument cu utilizare grafică (poate fi vorba de un simplu bețișor căruia i se descoperă calitatea de a trasa pe un material), este de a lăsa o urmă pe un suport. Această trăsătură grafică urmează apoi o evoluție ce însoțește dezvoltarea copilului, ajutându-l să își explice lumea și pe sine însuși. Pe de altă parte, producția sa grafică se îmbogățește pe măsura maturizării și dezvoltării psihomotrice și intelectuale, pe măsura conștientizării propriei ființe și a reprezentării schemei corporale.

Interrelația dintre conduita grafică și dezvoltare determină în cele din urmă apariția desenului ca element al funcției semiotice. Desenul sau imaginea grafică, afirmă Jean Piaget, este la început, un intermediar între joc și imaginea mintală. Desenul este o formă a funcției semiotice, care se aseamănă cu jocul simbolic prin oferirea unei aceleiași plăceri funcționale; el se aseamănă cu imaginea mintală prin faptul că prin amândouă are loc un efort de imitare a realului. (J.Piaget, B. Inhelder).

Cercetătorii actului grafic și-au pus, în legătură cu aceste modificări ale desenului întrebări privind existența unei stadializări a desenului. Răspunsurile la aceste întrebări au venit relativ târziu: figurile cele mai importante în acest domeniu, în ceea ce privește reprezentările grafice la copil, sunt G.H. Luquet și L. Lurçat, D. Widlöcher, H. Wallon și Ph. Wallon, V. Lowenfeld, P.Osterrieth. Mai nou, Serge Tisseron consacră o mare atenție primelor trasări grafice ale copilului, poziția sa fiind declarat psihanalitică. (Serge Tisseron, 1997). Evident, cunoașterea etapelor desenului infantil a determinat utilizarea informațiilor în psihoterapie (D.W.Winnicott, , D.Widlöcher, Ph. Wallon, D. Engelhart) și educație (A. Stern, D. Widllöcher, Ph. Wallon)

### **Etaple evoluției desenului**

Dintre toți autorii care au identificat o stadializare a desenului infantil, Georges H. Luquet este cel pe deplin acceptat. În timp, au fost aduse unele elaborări în cadrul diferitelor etape luquetiene; cu toate acestea, el rămâne fără îndoială, cel mai aproape de o realitate recunoscută de toți cercetătorii. Specialist în

istorie și filozofie, el se îndreaptă către psihologia copilului, în mod specific spre desenul infantil. Astfel, în 1913 el publică *Les Dessins d'un Enfant*, un fel de monografie în care prezintă ansamblul producției grafice a fiicei sale, într-o atitudine nouă, de abordare dinamică a desenului infantil. În 1927 apare lucrarea sa, devenită clasică, *Le Dessin Infantin*.

Începând cu G. H. Luquet, se vorbește de trei faze principale ale desenului, anume: etapa mâzgălelii, etapa realismului infantil (cu subetapele: realismul fortuit, realismul neizbutit, realismul intelectual); realismul vizual. Aceste etape au fost reabordate mai ales de Widlöcher, care a rezumat în acest sens și cercetările extinse și profunde ale Lilianeii Lurçat și ale lui Henri Wallon. Expunerea următoare este ghidată de sinteza lui Daniel Widlöcher.

#### *Etapa mâzgălelii - debutul exprimării grafice.*

La început, spune Widlöcher, există un gest și o suprafață care îl înregistrează, aflate într-o întâlnire (relativ) întâmplătoare. Afirmăția consideră punctul de vedere al copilului, care întâmplător trasează o urmă pe o suprafață. Copilul conștientizează relația cauză-efect existentă între mișcarea (gestul) și urma respectivă și încearcă să reproducă această urmă. Pe măsură ce autocontrolul său motric se perfecționează, el încearcă sistematic și intenționat, să reproducă o anumită formă.

În jurul vârstei de un an, copilul începe să se intereseze de reproducerea liniilor pe care le trasează întâmplător și treptat, stăpânește din ce în ce mai bine mișcărilor. Pe de altă parte, caracteristic este faptul că, în această etapă, copilul nu manifestă intenția de a reprezenta ceva anume. Este ceea ce Luquet numește "realism fortuit"- faza mâzgălelii cu o semnificație ce se descoperă în cursul desenării. (Piaget/Inhelder, p.55, Widlöcher, p34)

În jurul vârstei de doi ani copilul e capabil să traseze linia orizontală și linia verticală și de asemenea, poate trasa bucle cu o configurație relativ regulată. În acest moment, accentuează D. Widlöcher, copilul face o descoperire importantă: el observă o asemănare între linia orizontală ondulată pe care el o desenează pe de-o parte și scrisul pe care el îl percepe, evident, fără a-i cunoaște sensul și organizarea. El încearcă să îl imite și se amuză să traseze o linie orizontală pe toată lungimea foii. (Widlöcher, p.36)

Copilul învață apoi să își controleze punctul de plecare și punctul de oprire a trăsăturii grafice, ceea ce îi permite să traseze linii scurte și mici linii buclate, ca o hașurare, ceea ce este interpretat ca fiind o încercare de a limita.

Un alt element al dezvoltării este încetinirea gestului - controlul vitezei.

Se poate face trecerea acum de la trăsătura continuă, amplă, necontrolat – explozivă, la o linie discontinuă, scurtă, repetată, liniară sau curbă. Această perfecționare a controlului motor va determina dezvoltarea controlului vizual. Urmează alte momente de perfecționare în tehnica actului grafic ce țin de sporirea autocontrolului motric și de progresul în integrarea datelor vizuale cu acest control al motricității, dezvoltându-se scheme integratoare a factorilor vizuali și motori.

În această etapă, nu se poate vorbi de o paralelă între dezvoltarea intelectuală și progresul actului grafic. Copii dotați intelectual pot manifesta un retard al capacităților grafice. De asemenea, nu se poate indica o vârstă precisă la care trebuie să se treacă la una sau alta din subetapele dezvoltării. (Widlöcher , p.40)

#### *Intenția de a reprezenta*

În cursul celui de-al treilea an apare la copil desenul propriu zis. Copilul realizează un traseu grafic căruia îi atribuie o identitate, un nume; această conduită reprezintă debutul intenției de a reprezenta un obiect. Nu este vorba de un desen propriu zis ci de o “mâzgălitură” pe care o trasează și în care copilul recunoaște o asemănare mai mult sau mai puțin vagă între linia trasată și obiectul real; semnificația se descoperă astfel în cursul desenării. (Piaget/Inhelder, p.55; D.Engelhart, p.14) Este vorba de ceea ce G. Luquet numește *realismul fortuit*.

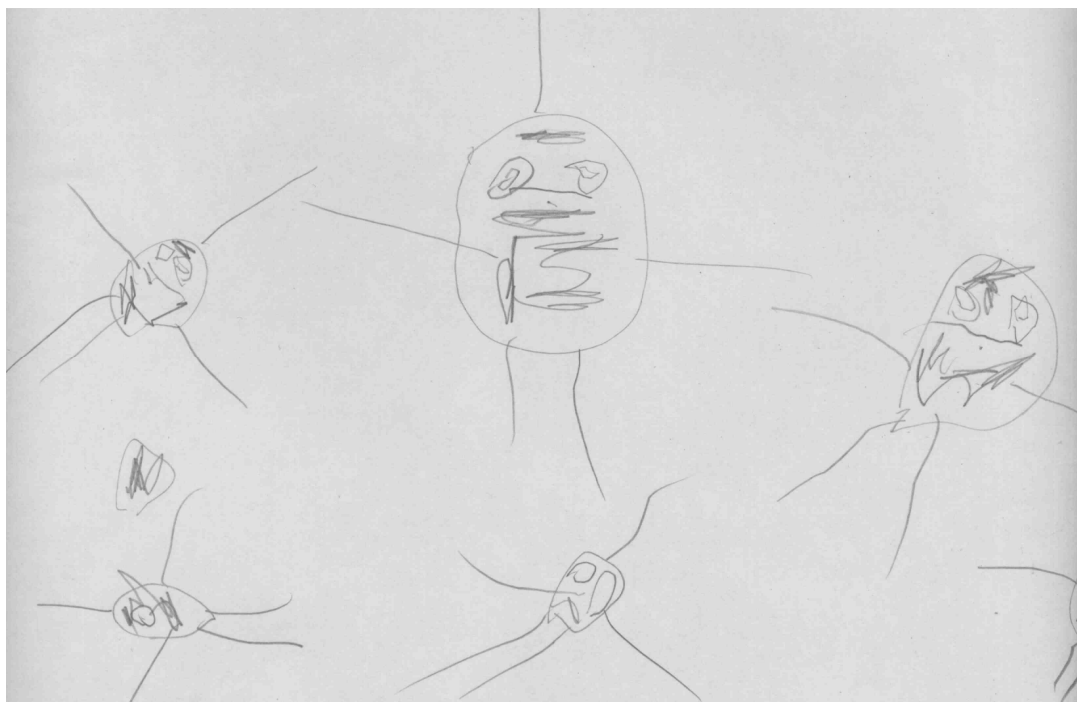
Între trei ani și jumătate și patru ani începe să înțeleagă noțiunea de a reproduce un model, de a respecta o asemănare. Cu alte cuvinte, el începe să execute desene având un anumit model/obiect pe care dorește să îl reprezinte. În termenii lui Luquet, la această vârstă el achiziționează “capacitate grafică totală”, care înseamnă existența intenției, a execuției și a interpretării corespunzătoare intenției.

Ultima subetapă a realismului fortuit, fază ce face tranziția spre următorul stadiu important, este ceea ce Luquet numește *realism nereușit* (*réalisme manquée*). Tendința spre realism a copilului se lovește de un obstacol pur fizic: din punct de vedere motric, copilul nu își poate ghida mișcările pentru a realiza traseul dorit. Mai specific, așa cum sumarizează Piaget, este vorba de o “incapacitate sintetică în care elementele copiei sunt juxtapuse în loc să fie coordonate într-un tot: o pălărie apare mult deasupra capului sau nasturii apar lângă corp. Omulețul, care este unul dintre modelele dominante la început, trece de altfel printr-un stadiu de mare interes: acela al ‘omulețului mormoloc’ care nu are decât un cap prevăzut cu niște apendici filiformi, care sunt picioarele, sau cu brațe și picioare dar fără trunchi”. (Piaget/Inhelder, pp.55-56)

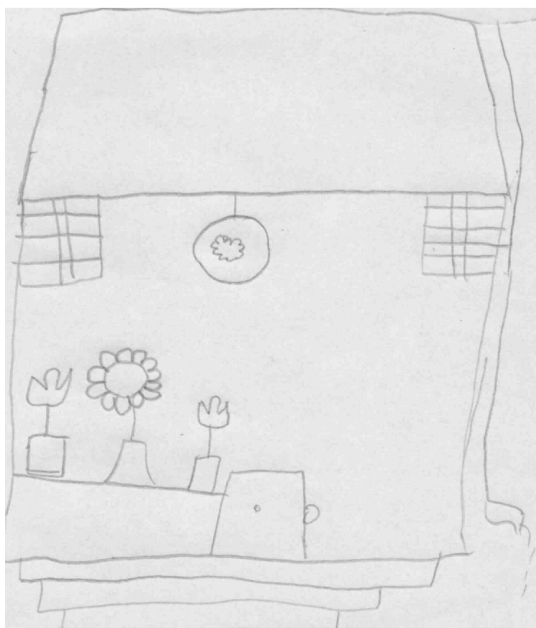
*Stadiul realismului intelectual.* În jurul vârstei de 4 ani desenul infantil intră în etapa numită a “realismului intelectual”; în acest moment copilul utilizează schemele grafice pe care le posedă pentru a reprezenta în mod intenționat, realitatea exterioară. Desenul cuprinde elementele obiectului real, fără a exista însă o preocupare pentru perspectiva vizuală. O față văzută din profil va avea doi ochi pentru că modelul are doi ochi (Piaget/Inhelder, p.56); cele două laturi ale unei străzi cu fațadele caselor apar înclinate pe orizontală, ca și cum ar fi în același plan cu strada, (Engelhart, p.15).

Un alt element apare aici ca distinctiv și anume “transparența”. Sunt figurate elementele invizibile ale modelului: “...călărețul va avea ambele picioare vizibile ca și cum calul ar fi transparent. De asemenea, vedem cartofii îngropați în pământ pe câmp, dacă nu au fost încă recoltați, sau în stomacul unui om,” (Piaget/Inhelder, p.56) .Ori “copilul nu va ezita ca, în interiorul unei case căreia i-a desenat fațada, să reprezinte și interiorul camerelor care o compun, locatarii desfășurându-și sarcinile obișnuite, mobilele, etc. (Widlöcher, p.52)

## Omulețul-mormoloc



Spațiul și proporțiile sunt dificil de stăpânit: casele, personajele, copacii au relativ aceeași mărime. Fetița din al doilea desen unește practic, cerul cu pământul. Acestui fenomen de transparență i se adaugă, conform observațiilor lui Luquet și reîntărit de studiile ulterioare, fenomenul amestecului punctelor de vedere. Luquet citează ca exemplu, desenul unei fete de 7 ani și 7 luni: ea reprezintă o căruță și un cal văzute din profil, având roțile în plan orizontal, iar căruța este văzută de sus. (Luquet, p.139).



Ceea ce caracterizează în general desenul copilului în etapa realismului intelectual este schematismul reprezentărilor și grija de a le da o formă astfel ca obiectul să fie recognoscibil, identificabil. Fenomenul de transparență: prin pereții casei se văd lampa și florile.

Tot în această perioadă se constituie, ceea ce Luquet numește “tipuri”. Tipul este “reprezentarea pe care un copil anumit o dă unui anumit obiect sau motiv, de-a lungul diferitelor sale desene în succesiune, reprezentare care prezintă o evoluție gradată” Tipul tinde să se conserve , ca un fel de rutină; un exemplu foarte clar este oferit de primii omuleți desenați, care, pentru o perioadă mai lungă sau mai scurtă rămân în același tipar, caracterizat în special prin absența trunchiului ceea ce face ca brațele, atunci când există, să se insereze direct în cap.

Pe de altă parte, tipul are tendința de a evolua. Este o etapă ce aduce inovații, respinse de multe ori datorită tendinței de conservare. Inovația este însă susținută de progresul capacității de sinteză; copilul achiziționează de asemenea, un vocabular privind diversele forme, mai bogat. Apare adăugarea de noi detalii, deși uneori acestea sunt ireconciliabile cu restul desenului.

Stadiul realismului vizual. Către 5-6 ani, copilul știe să deseneze și posedă o tehnică grafică; în această tehnică se regăsesc scheme achiziționate prin imitația adultului (uneori prin predarea de către adult-părinte sau educator); aceste scheme ajung în cele din urmă să domine reprezentarea grafică infantilă. Se maturizează capacitățile de atenție; se dezvoltă un anumit simț critic, pe care copilul le aplică la propriile desene, astfel că el nu mai este mulțumit cu vechile scheme, aparținând etapei anterioare, cea a realismului intelectual. În acest sens, Luquet afirmă: “Dacă se ia drept criteriu al realismului vizual, reprezentarea unui singur ochi pe capetele în profil, substituirea realismului intelectual cu realismul vizual se constată cel mai adesea între 8 și 9 ani”. Tot el, nuanțează afirmația, pentru a-i atenua eventualul dogmatism:” Dar în această privință există în mod sigur mari diferențe individuale între copii: este posibil să se manifeste o intenție de realism vizual la vârste mult mai mici”, dând și exemple: „...o micuță americană de 4 ani și 3 luni desenează o pisică având o singură ureche și precizează: 'Numai o ureche. Cealaltă nu se poate vedea.' Un băiețel californian de 4 ani și 7 luni arată un desen al unei albine; întrebat fiind unde sunt picioarele, el întreabă la rândul său: 'Se pot vedea picioarele albinelor atunci când zboară?'. Un băiețel german de 4 ani și 8 luni desenează un domn văzut din profil spate, astfel încât nu se vedea decât spatele capului și un ochi așezat pe linia feței. Când părinții săi, necunoscându-i intenția, au spus: 'Sărmanul om! Nu are nici gură, nici nas', copilul s-a așezat astfel încât aproape le-a întors spatele și a întrebat: 'Când el (omulețul) merge așa, îi vezi gura? Dar ochiul se vede'. (Luquet, p.154).



Trecerea spre realismul vizual. Fetița este desenată din față, dar are un singur ochi, pentru că este văzută din profil, mergând spre casă. Pisica se mișcă în aceeași direcție: corpul este desenat din profil, dar capul din față.

Apariția realismului vizual înseamnă, pe de altă parte, declinul desenului ca modalitate privilegiată de expresie. Realismul vizual corespunde unui progres în reprezentarea lucrurilor. Pentru a percepe/înțelege dintr-un punct de vedere unic realitatea obiectului, este necesar să existe la copil o conștiință clară a identității obiectului sub toate aspectele sale. (Widlöcher, p.60)

Realismul vizual exprimă, într-o formă specifică, încheierea unei etape în maturizarea copilului. Până acum, desenul a fost una din principalele instrumente de cunoaștere, autocunoaștere și exprimare. De acum, copilul posedă alte instrumente, mai potrivite pentru noua sa etapă de dezvoltare. Este și momentul în care testelor de desen nu li se mai cunoaște valoarea cognitivă, dar li se acceptă valența proiectivă. Din viața celor mai mulți copii desenul dispare, rămânând motivant numai pentru cei cu aptitudini sau pentru cei cărora o educație conștientă le dezvăluie existența domeniului fabulos al esteticii.

### **Rezumatul stadializării**

G. H. Luquet distinge deci, în evoluția grafismului infantil, cinci etape:

**a) ”mâzgăleala”:** copilul descoperă întâmplător (după vârsta de 1 an), manipulând un instrument (de scris, bețișor), că acesta lasă urme pe o suprafață (aptă pentru trasare); este vorba de un act pur motric.

**b) realismul fortuit** (întâmplător): începe între doi și trei ani, spre sfârșitul fazei mâzgălelii. Trasând, fără intenția de a reprezenta ceva, copilul descoperă din întâmplare, o asemănare formală între linia sa și un obiect. (Această asemănare nu este obiectivă, nu e nevoie ca ea să existe în realitate). Retrospectiv, copilul numește traseul său, după acel obiect.

**c) realismul nereușit** (neizbutit/manqué): debutează între trei și patru ani. Apare o “defazare” între intențiile copilului și capacitățile sale grafo-motrice și de reprezentare. Elementele desenului apar juxtapuse datorită unei incapacități sintetice.

**d) realismul intelectual:** începe în jurul vârstei de 4 ani și se manifestă până la 10-12 ani. Copilul desenează obiectul, nu cum se vede acesta, ci pe baza a ceea ce știe despre acest obiect. Se manifestă: fenomenul de transparență (elementele dinăuntru sunt reprezentate simultan cu elementele exterioare-de exemplu, copilul desenează fațada casei, dar și mobilierul dinăuntru; profilul unei ființe are doi ochi, deși în mod obiectiv nu se vede decât unul - copilul însă știe că acea ființă are doi ochi); fenomenul de aplecare/culcare/orizontalizare ( de pildă, pomii aflați de-o parte și de alta a unei alei sunt desenați culcat, în același plan orizontal cu aleea). Se observă : utilizarea detaliului reprezentativ; acumularea de detalii; utilizarea simultană a mai multor perspective.

**e) realismul vizual:** apare în jurul vârstei de 7-8 ani și se instalează în mod dominant pe la 9-10 ani, uneori mai târziu (12 ani). Copilul descoperă perspectiva și elimină schemele grafice anterioare

(transparență, orizontalizare, aglomerare de detalii, simultaneitatea punctelor de vedere). El desenează obiectul așa cum îl vede.

Din acest moment interesul pentru desen scade mult la copil; desenul propriu zis nu mai suferă modificări importante.

Autorii moderni reduc cele cinci etape luquetiene la trei: mângăleala; realismul intelectual, cu câteva subetape; realismul vizual. De asemenea, există numeroși cercetători care își exprimă rezerva față de terminologia creată de G.H. Luquet pentru a exprima esența fiecărei etape și subetape. Cu toate acestea, nimeni nu a reușit să înlocuiască acești termeni, astfel că ei au rămas ca o referință generală în studiile consacrate desenului infantil.

### **Desen și psihopedagogie**

Aplicarea primară a desenului în psihologie se referă la *teste*. În acest context există mai multe clasificări ale testelor bazate pe desen. Se va prelua aici schematizarea realizată de Daniel Widlöcher, specialist în analiza desenului infantil. (Widlöcher pp. 196-270). Pentru aceasta el avansează trei criterii cărora le subsumează diferitele categorii de teste:

#### **I. Testele de desen și studierea maturizării intelectuale**

Pe baza constatării că există un raport de determinare parțială între progresul produselor grafice și dezvoltarea inteligenței, s-a emis ipoteza (confirmată, deși cu rezerve), că desenul este un mijloc adecvat de explorare a acestei dezvoltări.

Metoda cea mai la îndemână este compararea, în interiorul aceleiași vârste, producțiile grafice ale unui copil cu cele ale altuia, având ca punct de reper diferitele stadii de dezvoltare a desenului. Dar așa cum observă Widlöcher, este vorba de o evaluare relativă, întrucât există și alți factori perturbatori ai dezvoltării: întârzierea în maturizarea psihomotrică, tulburări ale schemei corporale, tulburări afective. De acești factori au ținut seama studiile ce au urmat, căutând să construiască sarcini mai puțin sensibile la alți factori decât cei legați direct de dezvoltarea inteligenței. Testele de acest tip sunt:

##### 1. Teste de desen geometric

Studiile și cercetările mai multor autori de teste au stabilit cu aproximație etapele genetice parcurse de copil în actul grafic: la 18 luni: mângăleli; la 2 ani: imitarea liniilor verticale; la 2 ani și 6 luni: imitarea liniilor orizontale, verticale paralele, închiderea unui semicerc executat în fața copilului; la 3 ani: curbe, cerc, liniile întrerupte de până acum devin continue; la 3 ani și 6 luni: imitarea liniilor oblice crucea; la 4 ani: execută un pătrat figuri închise; la 5 ani: reușește să facă o stea din trei încercări; triunghi; dreptunghi cu diagonale; la 6 ani: romb; încrucișarea unor linii ondulate; după 6 ani se observă dispariția buclilor și progresul în precizia liniilor oblice.

Fiind mai ușor de urmărit în desenul infantil de început, formele geometrice au constituit punctul de sprijin pentru testele bazate pe desen geometric. Cele mai vechi teste de acest tip sunt:



- probele de desen din cadrul *testului Binet-Simon*: la cinci ani copilul poate să copieze un pătrat, la șase ani-un romb, la zece ani poate reproduce un desen din memorie ( o secțiune din prismă).

- *Scala de dezvoltare a lui Gesell*, în care se notează și dezvoltarea funcției grafice: la 1 an și 4 luni , copilul mâzgălește viguros, prin imitație; la 2 ani apare linia verticală, la 2 ani și 6 luni-linia orizontală, la 3 ani apare desenul intenționat. Gesell abordează desenul mai ales din punctul de vedere al motricității

- *Testul Lauretta Bender*: copilului i se prezintă nouă figuri geometrice care trebuie reproduse; pentru a reuși, copilul trebuie să înțeleagă structura formei. Se observă un progres în execuție, pornind de la vârsta de 3 ani și care se completează până la 11 ani. Dincolo de această vârstă nu se mai obțin alte performanțe, mai bune, ci se observă doar o creștere a abilității motrice

- *Figura complexă a lui Rey*: i se prezintă copilului o figură compusă din mai multe figuri geometrice; într-o primă etapă i se cere să o copieze și într-o a doua etapă i se cere să o reproducă din memorie. Este un test aplicabil copiilor de peste 8 ani.

## 2. Teste de desen figurativ

Cele mai cunoscute sunt testele care utilizează reprezentarea personajului uman. S-a constatat că reprezentarea grafică a omulețului trece prin stadii ușor de identificat. Între 2 și 3 ani apare doar, după expresia lui Prudhommeau, o trăsătură amorfă, o suprafață îngrădită de o linie; practic, omulețul nu există decât în stadiu de intenție. Între 3 și 4 ani , copilul reprezintă un cerc, acesta fiind atât capul cât și corpul. Este omulețul “mormoloc”: o linie curbă închisă la care sunt atașate câteva fire, care figurează picioarele. În interiorul cercului apar puncte sau mici rondoale ce reprezintă ochii, nasul, gura. Apoi copilul începe să reprezinte brațele - linii atașate de picioare sau de cercul – cap. Spre 4 ani, mormolocul este îmbogățit cu detalii: ochi, gură, nas, buric. Uneori copilul reprezintă sexul sau părul. Între 4 și 5 ani tipul de omuleț-momoloc este abandonat, făcându-se tranziția spre omulețul tipic. Schema cuprinde : două ovale de mărimi diferite – capul și trunchiul, brațele sunt inserate în partea superioară a ovalului corp, iar picioarele, în partea inferioară a lui. Spre 7 ani, omulețul este complet și articulat, uneori îmbrăcat; membrele au contur dublu ; mâinile au degete. Spre 8 ani apare și gâtul. Omulețul se perfecționează prin adăugarea de detalii.

Între testele de desen figurativ mai cunoscute sunt:

- *testul omulețului creat de Florence Goodenough (1920)*: tehnica testului este simplă , de aceea aplicarea acestuia poate fi și colectivă. Copilul primește o foaie de hârtie și un creion; i se cere: “Desenează un omuleț din față, cât de bine poți tu.”Nu se dau lămuriri la întrebări, ci se repetă: ”Fă cât poți tu mai bine”. Nu există limită de timp, lăsând copilul să facă un desen cât mai complet. Sistemul de cotare constă în acordarea câte unui punct pentru fiecare element prezent și fiecare modalitate de reprezentare a elementului respectiv. De pildă: nas prezent: 1punct; gură prezentă: 1 punct; nas și gură reprezentate prin două linii:1 punct; nări reprezentate: 1 punct. Suma tuturor punctelor obținute este de 52. Baremul de vârstă pe baza punctelor este: la 3 ani scorul este de 2 puncte; la 7 ani scorul este de 18 puncte, la 13 ani, copilul obține de obicei 42 de puncte.

Dezvoltarea rapidă a utilizării testului se datorează numeroaselor sale avantaje: corelație satisfăcătoare cu alte probe de inteligență, facilitate de administrare, favorizarea contactului cu copiii. De asemenea, stabilitatea emoțională a copilului între 5 și 12 ani este un factor favorizant și care explică și corelarea rezultatelor la “Omuleț” cu cele ale altor teste de inteligență.

Prima revizuire a testului omulețului a fost făcută de *Harris* (1963) . El a modificat consemnul și a separat personajul masculin de personajul feminin (grila Goodenough avantaja personajul feminin). A mărit numărul de itemi și a furnizat ilustrații schematice. Mai recent, *Jaqueline Royer* (1977) a propus o nouă revizuire a testului omulețului. Scala ei de evaluare cuprinde un număr mare de elemente particulare, clasificate și cuantificate în funcție de vârstă. Testul cuprinde o scală globală, divizată în trei scale parțiale: capul (23 itemi), schema corporală (33 itemi) și veșmintele (14 itemi).Există separat o scală referitoare la utilizarea culorilor. Dincolo de dimensiunea cantitativă, J. Royer abordează studiul afectivității exprimată prin desen și analiza calitativă a acestuia.

- *testul lui Fay* (1927/1934) : se încearcă stabilirea unei scale măsurând dezvoltarea aptitudinilor grafice în corelație cu dezvoltarea intelectuală. Instrucțiunile sunt: „Desenează : o femeie se plimbă și plouă.” .Sunt considerate cinci elemente: femeia; se plimbă; într-un peisaj; se protejează de ploaie, fiecare dintre aceste elemente generând detalii care sunt cotate. (Widlöcher, pp. 210-211)

3. Desenul după natură. A fost propus de *A. Rey*: se aranjează în scară șase cuburi, care sunt așezate în fața copilului întâi din profil apoi din față și se cere acestuia să le deseneze. Performanțele copiilor, după studiile lui Rey, concordă cu cele obținute la testul Fay și Goodenough. (Widlöcher , p.213)

4.Testele cu sarcini mixte se adresează copiilor de vârstă școlară. Se aplică grupurilor. Copilului i se prezintă o foaie de hârtie, identică în dimensiuni cu o foaie de caiet ,obișnuită, pe care sunt dispuse în coloane, desene geometrice ( cerc, pătrat, romb, etc.) și figurative (om din față, din profil, biserică, pom, pește din profil, etc.). Sunt optsprezece desene care trebuie copiate într-o oră.

## **II.Testele de desen și studierea personalității**

Studierea simbolismului desenului infantil precum și analiza comportamentului celui care desenează, au dus în mod logic la descoperirea și utilizarea valențelor proiective ale desenului și căutarea unor criterii stabile de cunoaștere a personalității desenatorului. Testele de acest tip sunt numeroase. Iată câteva din ele:

- *testul HFD (Human Figure Drawing) al lui Karen Machover* (1949); ea pune la punct acest tip de utilizare, pe baza valențelor “omulețului “ lui Florence Goodenough. Aplicarea testului se face în două etape. Prima etapă este non verbală: copilului i se dă o foaie de hârtie A4, un creion negru și o gumă; i se cere să “ deseneze o persoană”. Sunt notate: timpul de executare a desenului, comentariile spontane ale subiectului, ordinea în care desenează diferitele părți. După ce este terminat primul desen, copilului i se dă o a doua foaie de hârtie, cerându-i-se să “deseneze o persoană de celălalt sex”. A doua parte a probei este verbală. Pentru fiecare personaj desenat, experimentatorul aplică un chestionar, prin care se cere copilului

să spună (invențe) o poveste despre personajul respectiv. Există și un chestionar pentru copii și un alt chestionar pentru adulți.

- *testul casei* al F.Minkowska (1948).Autoarea consideră că o casă este un Eu deghizat, casa fiind adesea reprezentată în mod antropomorfic: cele două ferestre reprezintă ochii, ușa reprezintă gura.; de asemenea, casa simbolizează căminul familial, care respinge sau primește. Se cere copilului să deseneze o casă. El are la dispoziție o foaie de hârtie și culori.

- *testul arborelui* al lui Karl Koch (1958) . Se cere subiectului să deseneze "un copac" (pom), "dar nu un brad". Tehnica sa de interpretare se sprijină pe date grafologice. De asemenea, în interpretare, Koch dă spațiului grafic o semnificație simbolică bazată pe schema lui Max Pulver cu cele patru spații simbolice(sus: spațiul spiritual și desfășurarea în mediul ambiant; jos: tendințe erotice, pulsuni biologice, apartenența la lumea colectivă; stânga: trecutul, introversia, fixațiile infantile; dreapta: viitorul, extraversia, autoritatea) (Widlöcher,p. 223).

- *testul familiei* al lui Corman; *testul H.T.P. (House, Tree, Personnage)* al lui J. Buck; *testul Stele-Valuri* al Ursulei Avè-Lallemant sunt alte câteva dintre cele mai cunoscute teste de desen utilizate pentru valoarea lor proiectivă. De asemenea, multe dintre testele aplicate în scopul aprecierii maturizării intelectuale, sunt acum utilizate mai ales pentru semnificațiile lor proiective.

Scurta trecere în revistă a potențialului conținut în desenul infantil demonstrează, pe lângă importanța actului grafic în dezvoltarea normală a persoanei și necesitatea utilizării lui în educație și terapie în vederea obținerii unor informații specifice, inaccesibile altor instrumente de cunoaștere.

## Summary

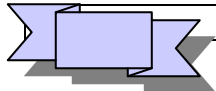
The present paper overviews the main phases of child's development of drawing. The main accent is put on G. Luquet's work, author of which studies remain reliable even today. Also, it is mentioned the importance of child's drawing study from a psychopedagogical point of view.

## Bibliografie

- 1.Anastasi , A., *Psychological Testing*, New York: Macmillan Publishing Company, 1990, Sixth edition
- 2.Anzieu,D., Chabert,C., *Les methodes projectives*, Paris: Puf, 1992, 9e edition
- 3.Bourgès, S., *Approche génétique et psychanalytique de l' enfant*.Tome 1. Choix et interpretation des épreuves, Paris: Delachaux & Niestlé ,1991
- 4.Boutonier,J., *Les dessins des enfants*, Paris: Éditions de Scarabée, 1953
- 5.Dumitrana, M., Cunoașterea copilului-etapele evoluției desenului infantil, în M.Dumitrana, *Studii de psihopedagogie*, Craiova, Ed. Reprograph, 2006
- 6.Enăchescu, C.,*Elemente de psihologie proiectivă*, București: Editura Științifică, 1973
- 7.Enăchescu, C.,*Expresia plastică a personalității*, București; Editura Științifică, 1975
- 8.Engelhart,D., *Dessin et personnalité chez l'enfant*. Monographies Françaises de psychologie, no.52, Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1980
- 9.Fay, H.M., *L'intelligence et le caractère:leur anomalies chez l'enfant*, Paris, 1934
- 10.Fay, H.M., *Inteligența și caracterul*, București:Editura "Cultura Românească"-S.A.R., 1941

11. Gesell, A. et al., *The first five years of life*, New York: Harper&Brothers Publishers, 1940
12. Gesell, A., Ilg, F.L., et al., *The child from five to ten*, New York: Harper&Brothers Publishers, 1946
13. Luquet, G.-H., *Le dessin enfantin*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1967
14. Lurçat, L., Rôle de l'axe du corps dans le départ du mouvement, *Psychologie française*, no.2, 1964)
15. Meredieu de, F., *Le dessin d'enfant*, Paris: Éditions Universitaires, 1974
16. Navarro, A., *Le dessin du bonhomme chez l'enfant*, Inspection de l'Éducation Nationale, , <http://www.ac-amiens.fr/inspections/amiens5>
17. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, București :E.D.P.(fără an)
18. Rey, A., Epreuve de dessins témoins du développement mental, *Archives de psychologie*, XXXI, 1945, pp.369-380
19. Stern, A., *Aspects et technique de la peinture d'enfants*, Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1956
20. Wallon, Ph., Cambier, A., Engelhart, D., *Le dessin de l'enfant*, Paris: Puf, 1990
21. Widlöcher, D., *L'interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles: Charles Dessart, 1965

Primit 12.05.08



## PREVENȚIA ȘI TERAPIA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA COPILUL CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ

*Valentina Olărescu*, conf. univ., dr. în psihologie

### Asistența logopedică în perioada preverbală a dezvoltării limbajului copilului

Deși nu toți copiii diagnosticați cu paralizie cerebrală infantilă (PCI) suferă și de tulburări de limbaj, ei necesită asistență logopedică încă din primii ani de viață. Anume în perioada preverbală, terapia logopedică este direcționată spre formarea premiselor dezvoltării limbajului – crearea de condiții optime; dezvoltarea și normalizarea sferei senzorio-motore ce stă la baza articulării. Tot la această etapă trebuie create și condiții sociale optime pentru dezvoltarea limbajului copilului, părinții trebuind familiarizați cu problemele și cu posibilele consecințe ce pot apărea în perioada structurării vorbirii. În mod obligatoriu, părinții trebuie determinați să conștientizeze importanța aplicării sistematice a recomandărilor logopedice și, preveniți că se pot obține nu tocmai rezultatele la care se așteaptă. De regulă, speranțele părinților sunt orientate spre o recuperare definitivă și completă a copiilor încă din primii ani de viață; alții nu au nici cea mai mică speranță. Și în primul și în al doilea caz, logopedul trebuie să acționeze și ca un psiholog. Una din recomandările generale include crearea în familie a unui climat psihologic cald, tolerant și benefic. În cele mai multe cazuri, părinții nu sunt pregătiți pentru o viață alături de un copil invalid, care are nevoie atât de o terapie complexă și îndelungată, cât și de o instruire specială. Mulți dintre părinți, în special ales cei tineri, atunci când progresele activității logopedice li se par minore, consideră fie că logopedul este incompetent, fie că aceste activități sunt inutile pentru copilul lor. În acest sens, logopedul trebuie, neapărat, să țină cont de particularitățile psihice ale părinților, și să le explice în permanență cu ce scop sunt aplicate anumite metode și ce rezultate se pot obține datorită lor. O altă problemă care îi preocupă frecvent pe părinți sunt întrebările de genul: “Din ce cauză copilul meu s-a născut bolnav?”, “Cine e vinovatul?”. În asemenea situații, părinților trebuie să li se explice că e inutil să caute vina și că trecutul nu poate fi schimbat. Copilul bolnav poate și trebuie să fie veriga ce întărește relația dintre adulții puși în fața datoriei de a soluționa o problemă comună. Ei trebuie convinși că un copil bolnav nu este doar o nefericire, ci și un om care are nevoie mai mult ajutor decât mulți alții – și că una din marile lui necesități este anume dragostea părintească.

Pentru părinții – cei tineri în special – atitudinea societății față de copiii lor este o problemă majoră; unii își ascund chiar copiii de ochii lumii, se tem (se rușinează) de faptul că unii dintre cunoscuții lor ar putea observa handicapul odraslei lor. Asemenea atitudine e provocată, întâi de toate, de interesul sporit față de problemele ce țin de dezvoltarea copilului și creează extrem de

multă anxietate și nervozitate. Evident, în asemenea cazuri este nevoie de ajutorul unui psiholog, însă logopedul trebuie și el să se implice.

Se recomandă ca activitățile logopedice din perioada preverbală să aibă loc în prezența părinților, pentru ca aceștia să însușească metode corecte de comunicare cu copilul lor și să le poată utiliza în mod independent. În acest context, E. Arhipov a formulat câteva din principiile psihocorecționale importante ce vizează prevenția și terapia limbajului copiilor cu PCI în perioada preverbală:

- 1) debutul timpuriu al terapiei logopedice;
- 2) dezvoltarea pe etape a funcțiilor psihice, ținând cont de consecutivitatea dezvoltării acestora în ontogeneză;
- 3) stimularea kinestezică a funcțiilor motore, senzoriale și verbale, în vederea dezvoltării lor;
- 4) aplicarea creativă a principiilor: abordarea individuală, principiul sistemic, principiul consecutivității, activității pe cont propriu, participării, al caracterului intuitiv;
- 5) structurarea activităților terapeutice în concordanță cu activitatea dominantă a copilului, aptitudinile, interesele lui;
- 6) influență medico-psihopedagogică plus implicarea părinților.

E. Arhipov sugerează ca activitățile logopedice cu copiii să se realizeze zilnic, în prezența medicilor și părinților care, pe parcursul zilei, își pot consolida abilitățile. Autoarea recomandă așa-numitele “poziții reflex interzise”, printre care:

- 1) poziția embrionului (culcat pe spate) – capul și genunchii flexați spre piept; copilul este legănat în această poziție;
- 2) poziția embrionului (culcat lateral);
- 3) culcat pe burtă (sub piept se pune o pernă-sul (rulou), iar bazinul este apăsat /presat cu ajutorul unui săculeț cu nisip).
- 4) culcat pe spate (sub gât se pune o pernă-sul, astfel încât capul să atârne în spate; picioarele sunt flexate în genunchi);
- 5) culcat pe spate (capul copilului este fixat lateral, din ambele părți);
- 6) în poziție semiculcată, în fotoliul-balansoar (hamac);
- 7) în interiorul unui “colac de salvare” umplut cu aer.

La ședințele logopedice cu copii de vârstă timpurie, se lucrează în baza următoarelor obiective:

- 1 – dezvoltarea sferei comunicative; 2 – stimularea dezvoltării senzoriale;
- 3 – dezvoltarea premiselor senzorio-motore de articulare.

### ***Dezvoltarea comunicării copilului***

M. Lisin menționează că necesitatea de comunicare nu este înnăscută, ci se formează pe parcursul vieții și că în realizarea acestei necesități se evidențiază patru etape:

- apariția atenției și interesului față de adulți;
- apariția emoțiilor în prezența adulților;
- acțiuni de inițiativă pentru captarea atenției adulților;
- reacții emoționale din partea copilului atunci când i se adresează adulții.

În dezvoltarea normală, procesul de formare a comunicării se evidențiază în primele două luni de viață, iar în caz de depravare socială, această necesitate nu se formează nici până la vârsta de patru ani. Inițial, comunicarea cu adulții derivă din necesitățile biologice și din tendința spre noi senzații. Anume adultul satisface aceste necesități și, în același timp, devine un stimul important, ales de copil din mediul înconjurător. Adultul este cel care începe formarea primului tip de activitate a copilului – comunicarea. Deoarece la baza însușirii oricărui tip de activitate stă imitarea, adultul se prezintă în fața copilului în calitate de model pentru conduita comunicării. Copilul este perceput și el ca subiect al comunicării (intersubiectivitate): adultul trebuie să atribuie valoare socială mișcărilor necondiționate ale copilului, modelând astfel procesul de comunicare. În acest mod, acțiunile sociale ale adulților capătă rol decisiv în apariția și dezvoltarea necesității de comunicare a copilului.

În a doua lună de viață, copilul – ce se dezvoltă în mod normal – e deja capabil să aprecieze atitudinea maturilor față de el; motivația comunicării primare devine pentru el personală, iar motivele acestei comunicări personale reies din necesitatea copiilor de a fi susținuți în a-și exprima recunoștința față de grija și dragostea mamei.

În prima jumătate de an, copiii reacționează mai mult la faptul că adulții le acordă atenție, decât la fondul emoțional al comunicării. Neatenția adulților alarmează copilul. La această vârstă, copiii încă nu deosebesc persoanele și exprimă bucuria față de orice adult și orice formă în care acesta își exprimă atenția față de el. Și pentru copiii cu paralizie cerebrală, necesitatea de a comunica trebuie cultivată din primele zile de viață, utilizând diverse mijloace de comunicare. Ontogenetic, cele mai timpurii mijloace de comunicare sunt expresia mimică: privirea, mimica, gesturile, vocalizările emoționale. Prin intermediul acestor mijloace, adulții își exprimă atenția și interesul, bunăvoința și atitudinea față de copil.

Comunicarea personal-situațională devine o activitate dominantă în prima jumătate de an și este prioritară în dezvoltarea psihologică a pruncului. Copiii cu paralizie cerebrală necesită o comunicare personal-situațională specifică, complicată de faptul că, în rezultatul mișcărilor reflectorii patologice, copilului îi este greu să întoarcă capul în direcția adultului, să fixeze privirea asupra feței acestuia, să-i observe mimica și gesturile. În asemenea cazuri, adultul trebuie să stea în câmpul vizual al copilului; chiar și atunci când copilul cu paralizie cerebrală nu privește la adult, el percepe vorbirea adresată lui.

La copiii cu paralizie cerebrală, mijloacele de comunicare mimico-expressive apar, de obicei, mai târziu decât la copii cu dezvoltarea normală, fapt ce creează impresia unei atitudini indiferente a copilului față de comunicare, unei neimplicări totale. În realitate, acești copii sunt mult mai emoționali decât par, însă reacțiile lor emoționale nu se manifestă prin mimică, gesturi, vocalizări, ci prin intensificarea reflexelor tonice, prin excitabilitate motoră. Vorbirea calmă, netezirile ușoare, legănarea copilului, așezarea corpului în pozițiile reflex interzise facilitează comunicarea personal-situatională.

La copil, apariția comunicării mimice este stimulată de reacțiile mimice ale maturului și prin tehnicile de masaj facial. Adultul vorbește cu copilul când îl masează, însoțește masajul feței cu vorbirea, producând expresii mimice corespunzătoare și pe fața copilului. De exemplu, în procesul masajului, mușchiul de pe fruntea copilului poate fi mișcat încet cu degetele, provocând încrețirea sprâncenelor, ridicarea lor – “uimire”; strângerea buzelor – “insatisfacție”; întinderea buzelor – “zâmbet”. În același timp, trebuie stimulată dezvoltarea senzorială: maturul se plasează în câmpul vizual al copilului, îl mângâie, îi orientează atenția asupra unor jucării colorate, asupra celor care emit sunete.

Dezvoltarea reacției de orientare are loc prin jocul tradițional *De-a v-ați ascunselea*, de căutare și găsim a obiectelor, însoțite de mici cuvinte și exclamări. Într-un anumit sens, adultul atrage copilul prin reacțiile sale emoționale, producând o anumită legătură între emoții și evidențierea obiectelor concrete din mediul înconjurător. În rezultat, copilul începe să recunoască obiectele. (Până în clipa în care copilul începe să recunoască obiectele în realitate, nu se recomandă a utiliza cărți și imagini).

În a doua jumătate a primului an, copilul poate manipula deja obiectele, acțiune care devine dominantă. În această perioadă, comunicarea cu adulții ia forma de conlucrare situativă, în cadrul căreia sunt deseori utilizate acțiuni obiectuale, locomoții și poziții statice. Acest tip de comunicare apare în activități comune cu maturul. Copilul imită elementele acelei activități în care dorește să se implice alături de adult. Copiii ocupă poziția din care, de obicei, adulții îi iau în brațe, se întind spre obiecte, însoțind această acțiune cu strigăte.

La copiii cu paralizie cerebrală, din cauza insuficienței funcției de apucare cu mâna, apariția acțiunilor de manipulare cu obiectele are loc mai târziu. Pentru dezvoltarea coordonării senzoro-motorii, atenția acestor copii trebuie atrasă asupra propriilor mâini, utilizând jucării-degetare. Se recomandă să se dezvolte în mod sistematic abilitatea de manipulare a obiectelor pe un fundal emoțional pozitiv. În primul rând, copilul trebuie luat mai des în brațe, trebuie îndreptate palmele (pentru înlăturarea spasmelor se poate utiliza vibrația-scuturări ușoare ale mâinilor), adultul poate manipula cu mâinile în câmpul vizual al copilului. Ulterior, în mâna copilului trebuie plasate obiecte de diferite forme, dezvoltând inițial apucarea lor pasivă, cu indexul și degetul mare, apoi cu



degetul mic, apoi cu toată mâna. Manipularea trebuie efectuată în activitățile cu obiectele, însoțită de o vorbire elementară, iar activitatea practică cu obiectele trebuie realizată sub formă de joc.

Trecerea copilului la o nouă formă de comunicare trebuie determinată nu de manipularea cu obiectele, ci de apariția necesității de colaborare cu maturul. Deoarece printre motivele comunicării de conlucrare situativă (colaborare) se numără și necesitatea de noi impresii, de mișcare și de sprijin psihologic, pentru dezvoltarea continuă a necesităților de comunicare se pot utiliza următoarele forme de interacționare cu copilul:

- Copilul trebuie luat în brațe și dus la fereastră, unde să i se arate diferite obiecte ce pot să-l intereseze; dacă e necesar, trebuie să i se ia mâna atingându-se cu ea obiectele ce-l atrag, chiar dacă el nu încearcă pe cont propriu să le atingă.

- Se recomandă a organiza, pe covor, un spațiu cu obiecte atractive pentru copil: aici poate fi dispusă o pernă mică, de culori vii; o minge rotundă, pe care copilul se poate legăna ușor, stând pe burtă; 2-3 jucării de aceeași culoare, înlocuite una câte una. Adultul duce copilul în acest spațiu și se joacă cu el. Cu timpul, adultul pregătește spațiul pentru joacă și în prezența copilului, dar îl ia să se joace doar atunci când acesta manifestă dorința să ajungă pe covoraș. În cazul în care copilul nu este interesat, adultul poate încerca să-i capteze atenția cu o jucărie care emite sunete.

- Pe copiii mici îi atrag în special obiectele ce emit lumină sau sunete. Ei se întind singuri să aprindă lumina, fapt care poate fi utilizat atât pentru stimularea comunicării, cât și pentru dezvoltarea mișcărilor mâinii. Dacă un anumit obiect, cum ar fi lampa de masă, veioza, se aprinde cu ajutorul unui buton, copilul poate fi învățat să apese pe buton cu pumnul sau cu palma; ulterior, butonul poate fi astupat cu un filtru, astfel încât copilul să-l poată apăsa doar cu un singur deget, exercițiu foarte important pentru funcția de apucare. Apăsarea cu alte degete presupune dezvoltarea motricității fine.

- Pentru copiii care nu se tem de întuneric, sunt adecvate jocurile cu lanterna. Ele îl vor interesa pe copil și-l vor ajuta la dezvoltarea fixării atenției vizuale și urmării obiectelor în spațiu.

- Manipularea cu obiectele ce emit sunete. Adultul face diferite mișcări, acțiuni cu jucăria în câmpul vizual al copilului. Atrăgându-l cu jucăriile, adultul îl ajută să se atingă de jucării, să le netezească, să lovească, să respingă, să le legene, să le scuture. În timpul acestor acțiuni adultul vorbește, exprimând reacții emoționale.

- Adultul ține copilul în brațe și imită comunicarea, aparent din partea copilului, dar adresată altcuiva – ca și cum ar vorbi din perspectiva copilului. De exemplu: *Unde este Ion. Hai să-l chemăm. Mergi. Ion este bun* (e mângâiat cu mâna copilului). *Ion, dă ursulețul* (adultul arată mișcări de apucare, îndreaptă mâna copilului spre obiect). *Ursulețul este bun* (mângâie ursulețul). *Și Ion este bun* (îl mângâie pe Ion). *Ah!* (îl cuprinde pe Ion). *Ah!* (cuprinde pe ursuleț). *Ursulețul a plecat. La revedere* (gestul de despărțire). *Ion pleacă. La revedere* (gestul de despărțire). Treptat,

copilul începe să facă legături dintre gesturi, obiecte și cuvintele adulților, începe să perceapă vorbirea.

Mijloacele comunicării apar în ontogeneză atunci când copilul a asimilat deja expresivitatea mimicală și manipularea cu obiectele, de aceea, pentru formarea vorbirii, trebuie dezvoltate inițial formele timpurii ale comunicării, bazate pe contacte emoționale și activități comune între adult și copil. În funcție de modul în care copilul începe să diferențieze și să recunoască obiectele din spațiul înconjurător, devine posibilă recunoașterea acestor obiecte în imagini. Cele mai potrivite sunt cărțile pliante, în care pe fiecare pagină sunt reprezentate obiecte separate sau acțiuni (de exemplu: pisica doarme, pisica zâmbește, pisica bea lapte). Adulții mai includ și cuvinte-onomatopee, întărindu-le cu intonații emoționale și provocând o reacție analogică din partea copilului. Această variantă de activitate susținută de cărți reprezintă și ea pentru copil o activitate practică de lucru cu obiectele; în cazul în care copilul nu încearcă în mod spontan să-și miște mâinile, adultul trebuie să-l învețe să arate imaginea. Copiii cu paralizie cerebrală trebuie învățați să se joace cu jucăriile. Jucăriile trebuie să ofere copilului posibilitate maximă de manipulare cu ele. O importanță deosebită o au mașinile și păpușile. Cele mai utile sunt păpușile mobile, care permit modelarea diferitor mișcări, îndoirea și dezdoirea mâinilor, picioarelor, aplecarea capului, mersul.

În a doua jumătate de an, în cele mai multe cazuri, copilul tinde să se joace cu toate obiectele ce le are la îndemână. Pentru dezvoltarea activității de joc, el trebuie asigurat cu toate cele necesare, mobilă de jucărie, veselă, obiecte medicinale și altele. Jocul cu mașina poate fi completat cu jocuri gen LEGO, care-i dau copilului posibilitatea de a-și crea situația de joc pe care și-o dorește. Pe măsură asimilării vocabularului, devine posibilă modificarea identității obiectului în joc, mai departe – modificarea absolută a cuvintelor. Acest proces se află în interdependență strictă cu dezvoltarea gândirii abstracte și formarea lexicului. Pentru stimularea acestui proces trebuie create situații de absență a unor obiecte-jucării, pentru a trezi în copil intenția de a le substitui.

#### ***Stimularea dezvoltării senzorio-motorii***

Dezvoltarea comunicării și a motricității reprezintă un factor important în dezvoltarea senzorio-motoră a copilului. În procesul comunicării personal situaționale, diferiți stimuli din mediul înconjurător capătă pentru copil o semnificație socială. În legătură cu aceasta, se dezvoltă procesul de percepție și se formează legături asociate cu senzații auditive, vizuale, tactile și gustative iritante. Percepția devine integră și generalizată, necesară pentru dezvoltarea funcțiilor nominativă, iar mai apoi și semnificativă a limbajului. Pentru stimularea dezvoltării senzoriale se utilizează diverse metode. E. Arhipov recomandă ca dezvoltarea senzorio-motorie să înceapă de la posibilitatea copilului de a privi adultul de la o distanță de 1-1,5 m; ulterior, se pot utiliza jucării atractive, care emit sunete.

Dezvoltarea percepției vizuale este permisă de jocurile amuzante, bazate pe fixarea unor cunoștințe. Poate fi utilizat unul dintre jocurile ce dezvoltă cel mai bine abilitățile de orientare în spațiu – *Cu-Cu*. Un obiect (jucărie, persoană) se ascunde, apoi reapare, cu expresia stereotipică – *cu-cu-cu, a-a-a iată-l...* și exprimarea unor emoții pozitive de către adult. În cazul în care copilul cu PCI nu se implică în joc, adultul trebuie să încerce să-i producă o reacție prin mișcări pasive, îndreptându-i capul în direcția obiectului (jucăriei, persoanei).

Pentru dezvoltarea percepției vizuale și diferențierea culorilor, se utilizează un set de jucării cu accesorii de diferite culori. De exemplu: pentru 4 păpuși se aleg seturi de îmbrăcăminte de culoare roșie, verde, albastră și galbenă. În același mod se pot utiliza și alte obiecte: veselă, genți, mobilă, căsuțe etc. În timpul jocurilor se formează capacitatea de diferențiere a culorilor și denumire a obiectelor. Desigur, în mediul înconjurător copilul observă și alte obiecte de aceeași culoare, pe care le învață mai apoi.

Un alt aspect este cercetarea vizuală și tactilă a dimensiunilor obiectelor. E. Arhipov recomandă, pentru dezvoltarea percepției tactile, masajul cu o perie moale și așezarea în palma copilului a unor obiecte din diferite materiale și de diferite mărimi. Important este să-l învățăm pe copil să poată lua și ține un obiect în mână, proces în timpul căruia se dezvoltă motricitatea fină a mâinilor și coordonarea vizual-motrice. I. Filipeac menționează că, la prunci, se formează inițial mișcările capului, ulterior mișcările de apucare ale mâinii. La 3-4 luni, copilul trece de la manipularea reflexă la cea voluntară. Atunci el poate ține un obiect în mână timp de câteva secunde; la această ținere participă doar degetele 3-5 și o parte din palmă. De la 4-5 luni, începe o perioadă îndelungată de însușire a acțiunii de manipulare a obiectelor. Mișcarea fundamentală constă din întinderea mâinii în direcția obiectului. La 5 luni, copilul utilizează pentru manipularea obiectului palma și degetele 2-5, însă degetul mare abia atinge obiectul. Palma se închide spre încheietura mâinii. La 6 luni, manipularea se caracterizează prin faptul că, la închiderea palmei spre încheietura mâinii, degetele 2-5 împing obiectul spre degetul mare. În cele din urmă, palma nu se mai închide spre încheietura mâinii și, cu toate că degetul mare încă nu participă la mișcarea de apucare, activitatea lui crește. La 7 luni se pot observa unele încercări de a manipula obiecte mici. Copilul strânge obiectul în mijlocul palmei cu degetele 1-5 (2-3 degete sunt parțial îndoite). La 8 luni, manipularea obiectelor se face cu degetele 2-5 și cu degetul mare, care se află în opoziție față de celelalte. La această etapă, mișcările degetului mare evoluează, fapt ce permite manipularea cu obiecte mici. La 9 luni, manipularea cu obiectele se perfecționează, se dezvoltă și mișcările izolate ale arătătorului, necesar pentru ținerea obiectului cu 3 degete. Încercările de a ține obiectul cu 3 degete se observă la manipularea obiectelor mici, dar mișcările sunt neîndemânatică, deoarece se realizează cu degetele drepte, rigide.

Pentru dezvoltarea capacității de manipulare a obiectelor trebuie să se lucreze intens cu copilul cu PCI. Se începe prin încercarea de a-i așeza în palmă obiecte de diferite dimensiuni și structuri și de a-i forma pasiv forma mâinii, necesară pentru a ține ceva în ea. Aceste acțiuni trebuie desfășurate sub formă de joc, micșorând treptat ajutorul din partea adultului. Rolul principal îl au dezvoltarea vizuală și tactilă, determinarea materialului din care este confecționat obiectul: *neted – pufoș; dur – elastic; uscat – umed.*

Pentru dezvoltarea reflexului de orientare în direcția sunetului, se recomandă jocul clasic *Clopoțelul*. Se știe că sunetul clopoțelului îi va îndrepta copilului privirea și atenția spre locul de unde s-a auzit acesta.

### ***Formarea premiselor senzorio-motore pentru dezvoltarea articulării***

Formarea premiselor senzorio-motore pentru dezvoltarea articulării include exerciții pentru exersarea respirației, stimularea reacțiilor vocale, masajul logopedic, gimnastica articulatorie. Evident, în procesul alimentației sunt utilizate aceleași organe, care participă și la articulare. Prin urmare, o atenție deosebită se acordă învățării de către părinți a modului corect de a alimenta copilul.

#### *Exerciții pentru dezvoltarea respirației*

Încă la vârsta timpurie se execută exerciții care vizează, în primul rând, creșterea volumului respirației. Exercițiile de mai jos sunt preluate din lucrările autoarelor G. Levin și E. Arhipov, care recomandă ca, după ce i se mângâie corpul, mâinile și picioarele, copilul să fie luat de palme, palmele scuturate ușor și duse în părți, în sus; în acest timp, copilul inspiră; apoi mâinile trebuie coborâte pe piept, apăsându-le ușor – copilul expiră. În continuare, concomitent cu întoarcerea capului copilului într-o parte, îi conducem și mânuța, scuturând-o ușor – inspirație. Întoarcerea capului și mâinii în poziția inițială – expirație. Exercițiile se fac întâi în partea dreapta, apoi în stânga.

Copilul sta pe spate cu genunchii flexați: i se îndreaptă picioarele, scuturându-se ușor – expirație, se îndoaie – inspirație. Dacă este posibil, mâinile copilului se plasează sub cap.

Copilul este culcat pe burta, mâinile – pe masa. Ridicarea capului și umerilor copilului produce inspirația, coborârea facilitează expirația intensivă. Copilul poate fi stimulat pentru expirație activă și cu ajutorul jucăriilor.

#### *Stimularea reacțiilor vocale*

E. Arhipov recomandă următorul exercițiu pentru stimularea primelor reacții vocale: copilul este culcat pe spate, sub gât i se pune o pernuță mică, astfel încât capul să-i fie înclinat puțin în jos. Mâinile și picioarele trebuie să fie lipite de corp. În această poziție, pe fondalul comunicării emoțional pozitive se produce vibrația cutiei toracice și laringelui.

Pentru stimularea gânguriturii se realizează următoarele exerciții. Copilul este culcat în poziția “reflex-interzisă” pentru a vedea doar fața maturului care comunica cu el. Logopedul gângurește, netezind ușor buzele copilului, și le deschide. Suplimentar, se poate produce vibrația cutiei toracice, laringelui, regiunea sub-maxilară inferioară. La stimularea gânguriturii contribuie benefic și muzica.

Deși gânguritul și lalația, în ontogeneza normală, nu sunt reacții imitative, în ședințele logopedice cu copiii cu PCI se recomandă provocarea lalației prin imitare. Logopedul stabilește contactul emoțional cu copilul și, în procesul comunicării emoționale, lalalizează. În cazul în care copilul pronunță sunete sau silabe după logoped, acesta trebuie să le repete de mai multe ori, stimulându-l să le repete. În timpul reacțiilor vocale, logopedul manipulează cu buzele copilului, obținând silabe cu diferite vocale.

Când copilul începe să pronunțe activ sunete și silabe, acestea capătă semnificații concrete (*mu* - vaca, *u* - trenul).

#### Masajul logopedic

Masajul logopedic începe cu masajul general al feței, apoi se trece la masajul buzelor și se fac manipulări cu organele fono-articulatorii chiar și în gură. Trebuie luat în calcul faptul că nu toți copiii reacționează pozitiv la manipulări în gură, deoarece organele fono-articulatorii sunt foarte sensibile. În timpul masajului logopedic, copilul trebuie să simtă doar senzații plăcute! În caz contrar, crește tonusul și hipersensibilitatea regiunii orale. Acțiunile neadecvate pot duce la excitarea reflexelor de greață și de mușcare. Masajul facial contribuie nu doar la dezvoltarea mijloacelor mimicale ale comunicării, dar și la dezvoltarea zonei orale, aspect necesar pentru alimentarea normală și dezvoltarea vorbirii. Se recomandă ca masajul facial să se efectueze zilnic, timp de trei minute. Este necesar ca anturajul să fie confortabil și igienic. Masajul nu trebuie efectuat de o persoană cu boli somatice sau dermatologice.

În procesul masajului, se recomandă ca logopedul să comunice activ cu copilul, să se joace cu el, să-i spună povești, să-i recite poezii, să cânte. În masaj se includ netezirea, fricțiunea, frământarea și vibrarea ușoară a corpului, fapt ce contribuie la relaxarea mușchilor. În timpul netezirii, mâna trebuie să lunece ușor, fără a strânge pielea și a provoca disconfort.

Masajul zonei orale poate fi realizat conform recomandărilor propuse de M. Borkovski, G. Levin și E. Arhipov. Astfel, pentru diminuarea hipersensibilității, înainte de hrănire, se fac exerciții: atingeri gingașe ale umerilor, gâtului, frunții, obrajilor, logopedul apropiindu-se încet de cavitatea bucală.

*Masajul facial* se desfășoară în felul următor:

- de la mijlocul frunții spre tâmples;
- de la sprâncene spre tâmples;

- de la colțul intern al ochiului spre cel extern, netezind pleoapa de sus apoi cea de jos;
- de la nas spre tâmples;
- de la comisura bucală spre urechi;
- de la mijlocul bărbiei spre lobii urechii;
- pe partea anterioară a gâtului se efectuează mișcări de jos în sus, pe cele laterale – de sus în jos.

G. Levin propune masajul special al părții de jos a feței:

- netezirea concomitentă a obrazilor, de la nas spre urechi, cu degetele 2, 3, 4 și 5, puțin îndepărtate;
- netezirea ușoară cu degetele arătătoare a pliurilor mimicale, de la nas spre gură;
- netezirea bărbiei, dinspre mijloc spre lobii urechii, cu degetele 2 și 3 ale ambelor mâini;
- masaj în jurul gurii: de la mijlocul buzei de sus spre mijlocul buzei de jos, pe cerc, cu degetele 2 și 3 ale ambelor mâini;
- netezirea gâtului, de la mijloc spre lobii urechii.

Pentru relaxarea mușchilor *gâtului* se recomandă exerciții speciale. Logopedul își pune mâna dreaptă sub capul copilului și, cu mișcări lente, îl întoarce într-o parte, apoi în alta, înainte - înapoi. Relaxarea mușchilor gâtului contribuie într-o oarecare măsură la relaxarea rădăcinii limbii. Apoi se poate trece la masajul în regiunea buzelor, lăsându-le închise.

Masajul pentru relaxarea mușchilor *buzelor* cuprinde:

- netezirea pliului mimical, de la nas spre comisurile bucale;
- netezirea buzei de sus, de la comisurile bucale spre mijloc;
- netezirea buzei de jos;
- vibrarea buzelor;
- bătăi ușoare cu degetele peste buze.

Masajul *gingiilor* (alveolelor) începe cu mișcări orizontale pe partea externă, fapt ce provoacă hipersalivație; de aceea, după 2-3 neteziri relaxante, copilului i se dă posibilitatea să înghită saliva. Apoi, analogic, se face masajul părții interne a alveolelor. În continuare, gingiile se masează prin mișcări verticale.

*Palatul dur* (bolta) se masează cu degetul pe linia de mijloc, începând de la dinți spre palatul moale care se ridică ușor. Acest exercițiu se repetă de 10-15 ori. În timpul masajului, copilul poate să pronunțe vocale **a** și **ă**.

*Limba* se masează de la vârful spre zona de apariție a reflexului de vomă. Se netezește, se fac bătăi ușoare, vibrații timp de 15 secunde.

Se poate realiza și masajul pe puncte. Mai întâi se masează punctele care contribuie la îmbunătățirea masticăției: (0,5-1 cm anterior de orificiul extern auricular și perpendicular în jos la

nivelul lobului urechii), apoi a deglutiției (punctul submandibular lateral și pe gât lateral exact la mijloc), apoi se masează mușchiul din jurul gurii (median între nas și buza superioară; colțurile gurii; partea inferioară a pliului mimical bilateral, mijlocul dintre buza de jos și linia mandibulei; central sub buza de jos). M. Borkovski afirmă că asupra acestor puncte se poate acționa și termic, cu ajutorul unui obiect cald sau rece.

E. Arhipov recomandă următorul masaj pentru diminuarea *hipertonusului mușchilor limbii* (spasticitate):

- masajul punctiform-incrucisat în jurul gurii. Arătătorul mâinii stângi se plasează la mijloc, pe pliul mimical stâng al buzei superioare, iar arătătorul mâinii drepte – sub comisura bucală dreaptă.

Pe ambele puncte se fac concomitent mișcări circulare, apoi se masează părțile opuse;

- arătătorul mâinii stângi rămâne în aceeași poziție, pe când cel al mâinii drepte e plasat sub maxilarul de jos în partea dreaptă ; se face același gen de mișcări circulare;

- arătătorul mâinii stângi este plasat sub colțul comisural bucal sting, iar cel drept – după urechea dreapta. Se face același gen de mișcări circulare.

În prezența hiperkineziilor pronunțate se recomandă masajul pe puncte al întregului corp:

- 1) degetul mâinii stângi se fixează sub comisura bucală stângă, dar cel drept - sub omoplatul drept, mai aproape de coloana vertebrală;

- 2) punctul de pe pliul mimical (din jurul gurii) și alt punct sub genunchi.

Aceste exerciții nu trebuie să provoace disconfort sau senzații de durere. Fiecare exercițiu se repetă de 3-4 ori. Sunt necesare probe prealabile pentru a alege exercițiile individual pentru fiecare copil, deoarece la unii copii ele pot să intensifice hipertonusul muscular.

### ***Gimnastica articulatorie***

Gimnastica articulatorie se rezumă la procedee cu ajutorul cărora logopedul manipulează, foarte atent, prin netezire, cu organele copilului.

Exerciții pentru *buze*:

- deschiderea și închiderea gurii;
- rotunjirea buzelor în forma unei pâlnii;
- vibrarea buzelor;
- poziționarea buzelor în formă de tubușor și întinderea lor în zâmbet;
- mișcarea colțurilor buzelor pe orizontală;
- ridicarea buzei de sus, cu dezgolirea gingiilor;
- coborârea buzei de jos, cu dezgolirea gingiilor.

Exerciții pentru dezvoltarea *mobilității limbii*:

- scoaterea limbii din gură și deplasarea vârfului limbii în poziție orizontală;
- lipirea vârfului limbii, alternativ de buza de jos și de sus;

- fixarea vârfului limbii către adâncul gurii;
- ridicarea vârfului limbii.

Mișcările active ale limbii se fac cu ajutorul hranei tari. De exemplu, spre buzele copilului se duce o bomboană *chupa-chups* și i se propune s-o lingă. Bomboana este consumată prin lingerea ei cu limba, cu ajutorul unor mișcări laterale. Copilului i se propune să realizeze acest lucru, prin imitare, mișcările sărutului, suflatului, tusei, zâmbetului etc.

### ***Dezvoltarea motoriciei orale în timpul mâncării***

Dezvoltarea și corectarea motricității orale la vârstă mică este legată în mod direct de normalizarea procesului de hrănire. După datele lui Edin Rudolf, dezvoltarea deprinderii de hrănire corelează cu dezvoltarea deprinderilor motorii.

#### ***Dezvoltarea motoriciei și deprinderii procesului de hrănire***

<b>Vârsta (luni)</b>	<b>Tipul mâncării</b>	<b>Dezvoltarea orală</b>	<b>Dezvoltarea motrică</b>
0 – 4	Laptele mamei sau preparate lichide (din sticlă)	Mișcări de întindere-extindere a limbii. Sugerea.	Reflexul de sugere. Dezvoltarea susținerii capului.
4 – 6	Mâncare fărâmițată (piure) din linguriță. Se continuă hrănirea la piept sau cu biberonul.	Mișcarea bucății de hrană din partea din față spre adâncul gurii.	Deprinderea de a ține obiectul cu ambele mâini. Șezutul cu susținere.
6 – 8	Mâncare fărâmițată. Băutul din cană.	Apariția masticației.	Transmiterea din mână în mână. Șezutul fără ajutor (susținerea)
8 – 12	Mâncare concentrată și densă.	Mestecarea bucățiilor de mâncare cu ajutorul limbii.	Menținerea bună a capului (de sine stătător). Hrănirea de sine stătătoare. Ține singur cana.
12 – 18	Mâncare moale.	Mestecarea cu lateralizare îmbunătățită.	Mers și șezut de sine stătător. Mișcări hotărâtoare a mâinilor spre gură gură.
18 – 24	Carne, fructe și legume proaspete.	Mestecare circulară.	Hrănire de sine stătătoare.
de la 24	Orice tip de hrană.	Formarea actului de a mesteca și a bea e format.	Aleargă. Mănâncă singur. Ține cana cu o mână.

Pentru normalizarea (dozarea) consumului alimentar sunt eficiente recomandările propuse de Ch. Morris, M. Klein, M. Borkovski, G. Levin, care afirmă că dificultățile privind consumul de alimente de către copii poartă atât caracter fiziologic, cât și psihologic. Întâi de toate, e necesar să se aleagă corect poziția copilului în procesul hrănirii. G. Levin susține necesitatea stimulării reflexelor – înainte de a începe hrănirea – în primele 2-3 luni de viață ale copilului, recomandând:

- să se atingă buzele copilului de pieptul mamei sau cu biberonul cald;
- să se miște încet biberonul pe suprafața buzelor, formându-se reflexul, ca reacție de răspuns;
- în timpul zilei, să se pipăie de câteva ori obrații copilului;
- să se stimuleze deschiderea gurii cu ajutorul atingerii fine a buzelor.

În procesul hrănirii cu sân, mama va găsi o poziție în care mâinile să-i fie disponibile. Cu o mână ea va ajuta copilului să găsească cu buzele mamelonul, cu alta își va apăsa ușor pieptul, ca să împingă laptele. În cazul în care copilul realizează actul de sugere, dar laptele se scurge pe alături,



mama va lipi buzele copilului de piept sau va susține doar partea gurii solicitată pentru supt. Treptat, ajutorul oferit de mamă ca stimul pentru activitatea copilului trebuie limitat. Copiilor care nu apucă sânul mamei cu gura trebuie să li se dea mâncare lichidă și învățați să sugă. În lipsa reflexului de sugere, trebuie stimulată crearea acestuia. Înainte de fiecare masă, trebuie realizată o ușoară atingere a buzelor și a vârfului limbii cu biberonul, susținând cu mâna buzele copilului. I se pot picura în gură câțiva stropi de lapte. Se netezește cu degetul fața copilului, împrejurul guriței și pe părțile laterale ale nasului (după inspirație). Biberonul trebuie înclinat treptat, astfel încât lichidul să curgă încet din el. Treptat să trece de la poziția semiculcată la hrănirea cu biberonul în poziția așezată. Actul de sugere trebuie realizat simultan cu menținerea /susținerea capului. Uneori, pentru a învăța copilul să sugă e necesară participarea a două persoane. Dacă reflexul de sugere persistă prea mult, el trebuie stopat. În acest scop, se ating buzele și vârful limbii copilului înainte de blocarea mișcării lor. Paralel, trebuie să se lucreze asupra stopării reflexului de mușcat și se trece la hrănirea copilului cu mâncare mai uscată: o chiflă înmuiată în lapte, la început mai moale, apoi mai uscată.

De la 4-5 luni, copilul trebuie învățat să mănânce cu lingurița, capul copilului trebuind puțin înclinat înainte. Lingura se va ține la nivelul buzelor copilului și, cu ușoare atingeri pe buze, adultul îl va stimula să consume hrana în mod activ. Copilul trebuie deprins să-și întindă singur buzele spre lingură. E necesar ca gura să-i fie închisă până când va înghiți mâncarea.

M. Borkovski atenționează că pruncul trebuie să ia mâncarea din lingură anume cu buzele, nu cu dinții. Lingura trebuie așezată la mijlocul gurii, în partea din față, dar hrana trebuie să se împrăștie în părțile laterale ale gurii, pentru a stimula masticția. Hrănirea e cu atât mai ușoară, cu cât mai puțină mâncare e în linguriță. În cazul în care copilul nu poate ține lingura de coadă, suprafața acesteia poate fi mărită, înfășurând-o în material textil. Dacă copilul nu-și susține capul, atunci se alege poziția optimă pentru hrănirea lui cu ajutorul lingurii. M. Borkovski propune următoarele situații și metode:

- maturul stă pe scaun la o masă înaltă. Copilul stă pe genunchii lui. Brațele copilului stau pe masă. Maturul susține cu o mână capul copilului în regiunea gurii, cu alta îl hrănește;
- copilul e așezat într-un fotoliu special. Acest fotoliu poate fi pus pe genunchii maturului;
- atunci când copilul nu poate sta singur în poziție așezată, maturul îl ține pe genunchii lui, cu fața spre sine – cu o mână susține capul copilului, cu alta îl hrănește;

Pentru a deprinde copilul să se hrănească, se folosesc produse moi: ou fiert, cartofi fierți, banane etc. La început, maturul îi demonstrează copilului cum trebuie să muște și să mănânce.

Între mese se propun biscuiți, mere curățate, mâncarea pe care copilul nu o mușcă ci o roade cu dinții. Astfel, copilul este învățat să muște mâncare tare și să mestece mâncarea cu limba. Pentru dezvoltarea mișcărilor laterale ale limbii se recomandă să se pună în gura copilului bucățele de

mâncare gustoasă și să se observe cum mestecă și înghite. Aceasta se poate face prin joc. Mărirea volumului hrănilor poate conduce la apariția negativismului față de alimentele tari.

La vârsta de 6-9 luni, copilul trebuie învățat să bea lichidul din ceașcă. Înghițirea este o acțiune dificilă pentru copii cu PCI: în actul de a ține ceașca; de a o duce spre gură, în schimbarea mișcărilor buzelor și limbii la trecerea de la actul de sugere la actul de a bea din ceașcă. În acest context, se recomandă, pentru început, învățarea copilului să bea prin pai. Inițial, se toarnă în ceașcă cantități mici de lichid, nu mai mult de  $\frac{1}{4}$  din volumul vasului. Copilului i se dă să bea ceea ce îi place foarte mult. Copilul trebuie învățat să coordoneze înghițirea lichidului cu respirația. De exemplu: 2 înghițituri – o pauză pentru respirație. Treptat, se mărește volumul lichidului. Dacă copilul poate să bea din ceașcă, dar nu o poate ține, maturul îl ajută, stând în spatele lui. Maturul îi va ține cu o mână ceașca, cu cealaltă susținându-i maxilarul de jos, astfel încât copilul să poată bea. Pentru a preveni iritarea cavității bucale, copilul poate fi învățat de timpuriu să se spele pe dinți. La început se poate face prin imitare cu degetul, utilizând un burete moale, apoi perișta de dinți. Se pot picura și câțiva stropi de sirop dulce. Corecția sferei motricității orale se face întâi de toate în procesul de alimentare a copilului. Acesta reprezintă mijlocul de antrenare a organelor periferice, care contribuie la vorbire. De aceea, e foarte important a normaliza și dezvolta coordonarea mișcărilor în timpul alimentației.

Toate remediile indicate, și altele existente, neapărat contribuie atât la prevenția și dezvoltarea limbajului în perioadele timpurii ale dezvoltării, cât și la terapia posibilelor tulburări de limbaj

### **Summary**

*Starting from the pre-verbal stage of the ontogenesis, the language development is essential. The author presents in this article models of psychological speech therapy for children with cerebral palsy in order to prevent it and facilitate the speech development. In addition, breath and voice development and massage techniques are presented.*

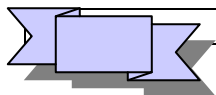
### **Bibliografie**

Arhipova E.F. Korrekcionnaya rabota s detimi s DTP. Dorecevoi period. Moskva, 1989

Lisina M.I. Problemi ontogeneza obshcenia. Moskva, 1986

Olarescu V. Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic. Chisinau, 2008

Primit 20.05.08



## **Tendențe ale educației inclusive**

*Lapoșina Emilia*, conf. univ., dr. în pedagogie, Univ. Pedag.de Stat „I.Creangă” din Chișinău

Asistența psihopedagogică și socială acordată persoanelor cu cerințe speciale (persons with special needs) constituie un ansamblu de măsuri de natura psihologică, pedagogică și socială în vederea depistării, diagnosticării, recuperării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă o serie de deficiențe de natura psiho-fizică, precum și a persoanelor aflate în situații de risc din cauza mediului în care trăiesc, resurselor insuficiente de subzistență sau prezenței unor boli cronice ori a unor fenomene degenerative care afectează integritatea lor biologică, fiziologică sau psihică. Obiectivul central axat pe intervenția instructiv-educativă și de recuperare a persoanelor cu diferite tipuri de deficiențe sau aflate în incapacitate de acțiune este determinat de o trăsătură comună a vieții acestor persoane: instabilitatea, dezechilibrul sau chiar ruperea totală a raportului individ – societate.

Viața contemporană tinde să accelereze ritmurile sale: tehnice, informatice, sociale, politice, psihice, etc. iar pe de altă parte, tocmai din această cauză, involuntar, prin ridicarea nivelului minim intelectual, tinde să excludă din activitatea socială o bună parte din populație, care înregistrează, îndeosebi pe parcursul ultimilor ani, o creștere semnificativă, incluzând și persoane cu dizabilități și necesități speciale. Experiența recentă a arătat necesitatea preocupării sporite a organismelor și a instanțelor de decizie față de asigurarea unor condiții și a unor șanse egale persoanelor aflate în diferite situații de handicap.

Segmente importante ale populației riscă, datorită unui complex de factori economici și sociali, să fie împinse la marginea societății, să fie caracterizate prin limitarea cronică a accesului la oportunitățile pe care societatea le-a creat pentru majoritatea membrilor săi. S-a conturat o nouă orientare a societății: construirea societății coezive, în care toți membrii săi să ducă o viață socială prosperă, vor fi eliminate mecanismele care limitează accesul la oportunități și afectează distructiv persoana umană în diferite modalități. Desigur, se pune întrebarea în ce măsură un asemenea obiectiv este posibil de atins, în ce condiții ar putea fi realizat? Pentru a combate excluziunea socială, nu este suficient doar suportul financiar, ci trebuie dezvoltate diverse forme de suport pentru a evita excluziunea și pentru a recupera social persoanele împinse la marginea societății.

Creșterea economică înregistrată în ultimii ani în Republica Moldova a avut efecte pozitive și asupra creșterii nivelului de trai al cetățenilor. Politica socială promovată în ultimul deceniu, deși contribuie substanțial la limitarea fenomenului marginalizării sociale sub toate formele ei, este departe de a oferi o soluție satisfăcătoare în acest domeniu. Însă, sistemul de protecție socială a oferit soluții mult mai adecvate nevoilor identificate de societate, punându-se accent în special pe integrarea socială a persoanelor cu handicap.

Problematika dizabilității, a handicapului a fost și este abordată, în principal, din perspectiva a două modele: cel individual, de inspirație medicală (care consideră că dificultățile persoanelor cu handicap sunt datorate inferiorității biologice și psihologice a acestora) și modelul social, care pune accentul pe mediul social neadaptat, considerat generator al dificultăților persoanelor cu deficiențe (Manea L., 2006).

Modelul dominant a fost (și, din păcate, uneori continuă să fie) cel individual, care accentuează asupra pierderilor sau incapacităților individuale, considerate generatoare de dependență. Astfel, s-a ajuns la utilizarea unor etichete care au legitimat acest model medical individual, la anumite perspective negative asupra dizabilității și la neglijarea perspectivei proprii persoanelor cu handicap. Modelul individual postulează că problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități nu sunt altceva decât consecințele directe ale deficiențelor lor specifice. Modelul social pune accentul pe modul în care anumite caracteristici necorespunzătoare ale mediului fizic și social determină constrângeri la nivelul unei categorii de persoane. Toate persoanele cu handicap se confruntă cu experiența dizabilității ca restricție socială, dacă asemenea restricții apar drept consecințe ale inaccesibilității mediului construit, noțiunilor discutabile privind inteligența și competența lor socială, incapacității publicului general privind utilizarea limbajului semnelor, utilizarea alfabetului Braille sau atitudinilor ostile ale celor fără dizabilități vizibile. Din perspectiva modelului social, intervențiile se concentrează asupra mediului, urmărindu-se eliminarea restricțiilor, a barierelor care împiedică participarea persoanelor cu deficiențe la diferitele aspecte ale vieții sociale (Livius Manea, 2006).

Integrarea socială ca concept a fost introdusă de sociologul E. Durkheim în secolul al XIX-lea. Este definită în Dicționarul de Sociologie ca fiind “procesualitatea interacțiunilor dintre individ sau grup și mediul social, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcțional al părților.” Integrarea socială are trei caracteristici :

- membrii grupului împărtășesc aceleași credințe, sentimente, valori, practice, au deci o cultură comună;
- membrii grupului interacționează unii cu alții, se află în interdependență;
- membrii grupului împărtășesc scopuri comune.

Este vizibil că integrarea socială îl determină pe individ să aibă propriul loc în societate. Accentuăm, ca individul este «bine» integrat social când, datorită procesului de socializare (procesul prin care indivizii dobândesc normele și valorile valabile în societatea în care trăiesc), a dobândit această cultură comună și împărtășește scopurile societății integratoare. În viziune sistemică, integrarea (în general) este o relație sau o interacțiune dinamică între sistemul care se integrează și sistemul care integrează. În cursul acestui proces au loc transformări atât în sistemul care integrează, cât și în sistemul care se integrează – deci la fiecare nivel trebuie să se producă modificări care să

favorizeze, în final, echilibrul funcțional al părților. Particularizând această viziune sistemică la integrarea socială a persoanelor cu handicap, putem analiza procesul punând în evidență:

- Transformările care se produc / trebuie să se producă la nivelul mediului social – considerat sistem care integrează. La acest nivel prezintă interes studierea componentelor specifice care influențează procesul de integrare – respectiv mediul fizic (accesibilitățile), sistemul de sănătate, sistemul de educație, protecția socială, informarea, piața muncii și stabilirea indicatorilor care permit monitorizarea “adaptării” societății la problematica persoanei cu handicap.

- Transformările care se produc / trebuie să se producă la nivelul persoanei cu handicap ca individ / grupului persoanelor cu handicap – considerat sistem care se integrează. Măsura în care fiecare persoană este pregătită să se integreze în societate, rezultată din evaluarea personalizată și participativă a acesteia, evidențiază acele componente ale proiectului individualizat de integrare care trebuie să devină obiective prioritare de intervenție. Indicatorii referitori la gradul de integrare al persoanei permit monitorizarea rezultatelor. Astfel, sistemul social trebuie să fie pregătit să ofere condiții de integrare persoanelor cu handicap. Grupul persoanelor cu handicap și fiecare persoană în mod individual face la rândul său eforturi de adaptare, participare și integrare propriu-zisă. Pe lângă efortul direct al persoanelor cu handicap trebuie menționat și cel indirect al familiilor acestora, al asociațiilor reprezentative și al profesioniștilor care le au în îngrijire.

Integrarea în societate a copiilor cu cerințe educaționale speciale face obiectul unor discuții aprinse pe marginea perfecționării sistemului de învățământ special. Pe de o parte, ea este privită ca rezultat sau scop final al instruirii speciale, ce presupune includerea individului în viața societății, ca pregătire de muncă care să-l facă pe invalid competitiv pe piața muncii; pe de alta - ca proces de educație și instruire a copiilor cu cerințe educaționale speciale împreună cu toți copiii.

În această interpretare sintagma „cerințe educative speciale” (CES) desemnează:

- necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului;
- educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare;
- intervenție specifică (prin reabilitare/recuperare).

Scopul educației copiilor cu cerințe educative speciale (CES) este integrarea, care previne și înlătură segregarea în plan școlar, profesional, social sau societal. Copii cu CES sunt prezenți în instituțiile din sistemul de învățământ general, convențional, ei pot fi împărțiți cel puțin în patru grupe:

1) Copii cu posibilități limitate de sănătate cărora nu le-au fost depistate abaterile în dezvoltare. Ei se instruiesc într-o instituție generală, dar nici părinții, nici pedagogii nu bănuiesc că ei au cerințe educaționale speciale.

2) Copii, părinții cărora știu despre problemele pe care le au, dar, cu toate acestea, îi înscriu la instituțiile de învățământ general. Se întâmplă ca unii să poată învăța în aceste instituții, dar

majoritatea, după câțiva ani de instruire neadecvată (mai bine zis de „chinuri”), se transferă în instituțiile speciale sau părăsesc sistemul de învățământ.

3) Copii care, datorită unei munci îndelungate de corecție, efectuate de psihopedagogi speciali și de părinți, au reușit să se pregătească pentru învățământul în mediul semenilor din școli de cultură generală. Ulterior, ei apelează de regulă la asistența corecțională doar episodic, legătura dintre psihopedagogii speciali și pedagogii de la grădiniță sau școală menținându-se prin intermediul părinților.

4) Copii din grupele speciale preșcolare și din clasele speciale ale grădinițelor și școlilor de masă, instruirea și educația cărora se face ținându-se cont de deficiențele pe care le au, dar grupele și clasele se pomenesc adesea izolate.

Integrarea persoanelor cu CES este un proces complex, de durată, dificilă, în care trebuie să regăsim într-o îmbinare flexibilă mai multe nivele: integrarea fizică (exprimată doar de prezența copiilor/tinerilor cu CES alături de ceilalți, folosirea comună a spațiilor, resurselor, dar o comunicare și o relaționare minimă sau chiar absentă), integrarea pedagogică/funcțională ce duce spre demersuri didactice comune, învățare și participare la activitatea școlară în condiții asemănătoare pentru toți copiii, integrarea socială (care absoarbe copilul cu CES în grupul de elevi, în activitatea clasei, a școlii, atât în plan școlar, cât și extrașcolar, sunt exprimate acceptarea, participarea, legăturile interpersonale, suporturi afectiv-pozitive), integrarea societală (care va asigura participarea la viața comunității, asumarea de responsabilități, exprimarea sentimentului apartenenței, consolidarea stimei de sine, a respectului față de semenii, dar și față de propria persoană) (E.Vrașmaș, 2001).

În Republica Moldova procesul integraționist a căpătat amploare la începutul anilor 90 ai secolului trecut datorită reformelor din instituțiile politice și transformărilor democratice din societate, care au condus la o schimbare în conștiința socială în ceea ce privește recunoașterea valorii în sine a personalității, a dreptului său la libera alegere și autorealizare.

Tot atunci a devenit posibilă familiarizarea cu versiunile străine ale integrării (începută în Occident cu două decenii mai înainte), ceea ce a permis - întâi de toate părinților copiilor cu dizabilități - să observe un șir de trăsături atractive ale acestui mod de abordare. Cu efortul părinților au fost inițiate mai multe încercări de integrare a copiilor în instituțiile de învățământ general. Dar modelele occidentale nu puteau fi copiate. Deosebirile social-culturale făceau acest lucru imposibil, iar adesea nerațional (Malofeev N., 2001).

Pe parcursul ultimilor ani a avut loc o schimbare de orientare a problematicii dizabilităților din domeniul medical spre cel social. Astăzi se pune mai mult accentul pe barierele sociale și fizice ale individului decât pe “defectele lui”. Atitudinile negative față de persoanele cu dizabilități au început să dispară și în același timp se urmărește cu atenție ce pot face aceste persoane, nu ce nu pot face.

Noua interpretare a scopurilor, sarcinilor, formelor de organizare a învățământului special e legată de reevaluarea atitudinii statului și a societății față de persoanele defavorizate, însoțită de recunoașterea drepturilor lor la posibilități egale cu ale celorlalți cetățeni în toate domeniile vieții, inclusiv în cel al învățământului (Bucun N., 2003). Instruirea integrată e o etapă firească a dezvoltării sistemului de învățământ special în orice țară din lume, R Moldova nu face excepție în acest sens (Racu A., 2006). În virtutea faptului că țara noastră s-a orientat spre integrarea socială și instruirea integrată relativ nu demult, iar anterior a reușit să creeze un sistem destul de productiv de învățământ special, modelul integraționist propus pentru realizare nu poate să nu aibă deosebiri specifice, determinate de situația economică, procesele sociale, gradul de maturitate al instituțiilor democratice, tradițiile culturale și pedagogice, nivelul de dezvoltare morală a societății, atitudinea față de copiii invalizi înrădăcinată în conștiința publică etc. Bazându-se pe practicile pozitive din străinătate și pe cercetările experimentale ale savanților din țară, concepția în cauză trebuie să determine calea pe care să se dezvolte sistemul național de instruire specială în pas cu procesului mondial.

Finele anilor 80 și debutul anilor 90 a adus în centrul atenției comunității internaționale decalajele foarte mari în realizarea accesului la educație pentru anumite categorii de populație, printre care și copiii cu handicap. Acces la educație de calitate, concept lansat în 1990 la Jomtien, Thailanda, cu ocazia Conferinței Mondiale a miniștrilor educației organizate de UNESCO, UNICEF, PNUD și Banca Mondială, vizează realizarea accesului la educație de bază a tuturor copiilor din lume, date fiind tocmai numeroasele diferențe de ordin geografic, social, de resurse, de religie, de sex, de incapacitate, etc. Anul 1990 a fost primul semn prin care excluderea de la educație – ca o formă de excludere socială și culturală – a fost luată în serios de liderii mondiali. S-a conturat în scurtă vreme și sintagma de educație / școală incluzivă.

Conceptul de Educație Incluzivă a fost adoptat la nivel mondial cu ocazia Declarației de la Salamanca de către participanții de nivel înalt de la Conferința Mondială din 1994 cu tema “Educația specială - acces și calitate”, organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania: “Ne adresăm tuturor guvernelor și le cerem să adopte la nivel legislativ principiile educației incluzive pentru înscrierea tuturor copiilor în școli obișnuite, cu excepția situațiilor în care se impune altă soluție.” Cu aceeași ocazie a fost declarat și faptul că: "Tendința politicilor sociale în ultimele două decenii a fost de a promova integrarea și participarea și de a combate excluderea. Incluziunea și participarea sunt esențiale pentru demnitatea umană și pentru a beneficia de drepturi. În cadrul domeniului educației, acest aspect este reflectat în dezvoltarea strategiilor care urmăresc să asigure egalitatea oportunităților. Experiența din multe țări demonstrează faptul că integrarea copiilor și tinerilor cu nevoi educaționale speciale este cel mai bine realizată în cadrul școlilor incluzive care ajută pe toți copiii din comunitate. Doar în acest context cei care au nevoi educaționale speciale pot atinge progres educațional și integrare socială “

Politica de incluziune în domeniul educației (Evans, J., 1998) are la bază principiul asigurării egalității de șanse și își propune evitarea excluderii sociale a copiilor cu cerințe educative speciale, ca și a altor grupuri vulnerabile, prin socializarea comună a acestora cu restul indivizilor, promovează procesul prin care toți copiii să participe în toate programele de educație. Educația incluzivă a apărut din convingerea că educația este un drept fundamental al omului și că ea constituie temelia pentru o societate mai justă. Toți oamenii au dreptul la educație, indiferent de caracteristicile sau dificultățile individuale.

Educația incluzivă a apărut ca răspuns la neajunsurile educației integrate, care nu a reușit să împiedice marginalizarea copiilor care prezentau diferențe față de “norma” generală a populației școlare. Educația integrată pune accentul pe efortul copilului cu CES (familia acestuia) de a se adapta la condițiile instituțiilor generale și propune copilului (familiei acestuia) un sistem de servicii pentru sprijin și recuperare a dificultăților și obstacolelor în această cale. Astfel, din situația respectivă reeșă că atât succesul cât și insuccesul integrării copilului este foarte „costisitor” pentru cel care se integrează. Dinpotrivă, incluziunea și “educația incluzivă” pun accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și școlile / grădinițele să se schimbe și să se adapteze continuu pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din acestea. Educația incluzivă presupune ca învățămîntul, în calitate de prestator de servicii, să se adapteze cerințelor copiilor (nu invers) și ca toți copiii trebuie să învețe împreună, atunci când este posibil, indiferent de dificultățile ce le întâmpină aceștia, de diferențele dintre ei. Învățămîntul trebuie să fie flexibil și structurat cât mai mult pe nevoile copilului și mai puțin invers (Popovici D., 1999).

Incluziunea școlară poate fi înțeleasă ca o mișcare de extindere a scopului și rolului școlii obișnuite, pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii. Incluziunea țintește să asigure ca toți copiii să aibă acces la o educație în cadrul comunității, educație care să fie adecvată, relevantă și eficientă. Această educație începe acasă în familie și include educația formală și orice tip de inițiative educaționale bazate pe comunitate. Succesul incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități, ca parte dintr-un grup întreg (comunitate, grup) poate fi atins dacă:

- potențiază sentimentul de apartenență, prin relațiile reciproce, spontane, regulate ce se stabilesc cu ceilalți membri;
- asigură o reală participare egală și activă, atât în procesul de învățare, cât și în cel al comunicării;
- facilitează asumarea de roluri sociale proprii în comunitate, care se exprimă fie prin valorizarea imaginii sociale a persoanei (prin mijloace fizice, regrupări, activități de folosire a timpului, limbaj și simboluri, fie prin creșterea competențelor în aceleași medii ambiante (mediul fizic, regrupării, activități de folosire a timpului).



Accepția UNESCO asupra educației inclusive implică două procese intercorelate: procesul de reducere a excluderii unor elevi din formele de învățare obișnuite, locale și procesul de creștere a participării celor care învață în cadrul culturii, curriculum-ului și comunităților din formele obișnuite, locale de învățare (UNESCO, Special Needs Education, 1999). Succesul procesului de incluziune socială depinde de aplicarea principiilor incluziunii (principiul drepturilor egale, principiul nondiscriminării, principiul egalizării șanselor în educație, principiul centrării pe copil, principiul intervenției timpurii, principiul educației de bază pentru toți copiii, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul cooperării și parteneriatului), punere în aplicare a unei pedagogii incluzive, pedagogii a diversității, elaborarea unui curriculum “incluziv”, care să se definescă prin flexibilitate și diversitate: curriculum-ul adaptat la nevoile copilului; diversitatea situațiilor de învățare și a materialelor suportive; metodologie didactică diversificată, interactivă, adecvată stilurilor și tipurilor de învățare diferite ale elevilor; diversitate în evaluare: forme, metode, instrumente, crearea și funcționarea unui sistem de servicii de sprijin la toate nivelurile învățământului: asistență psihopedagogică (psiholog, logoped), asistență socială, medicală, sprijin în învățare (învățător/profesor de sprijin) (Vrășmaș, T., 2001).

Instituția incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale copiilor, să armonizeze diferențele de stiluri de învățare, diferențele între grade de reușită școlară, să asigure o educație de calitate pentru toți. Instituția incluzivă se deosebește prin următoarele particularități: susține și confirmă că toți copiii pot învăța și au nevoie de o formă de sprijin pentru învățare; urmărește să identifice și să minimizeze barierele învățării; este mai cuprinzătoare decât educația formală obișnuită cuprinzând: educația pentru familie, pentru comunitate, alte oportunități de educație în afara școlii presupune schimbare de atitudini, comportamente, curriculum, care să satisfacă diversitatea copiilor, inclusiv a celor cu CES; este un proces dinamic, care se dezvoltă continuu în funcție de cultură și context; este parte a strategiei de dezvoltare a unei societăți incluzive (Vrășmaș, T., 2001). Analizată sub acest unghi, educația incluzivă implică o restructurare a școlii / grădinițe în mod deosebit în domeniul curricular:

- programe analitice elaborate de manieră în care să răspundă la cerințele tuturor copiilor în raport cu posibilitățile reale;
- tehnologii educaționale adaptate fiecăruia;
- organizarea învățării pe principiile învățării active, participative, de cooperare, de ajutor reciproc;
- valorizarea socială a fiecărui copil; diferența este respectată și valorificată;

Guvernul Republicii Moldova prin hotărârea sa N410 din 4.04.2003 a aprobat Strategia națională “Educația pentru toți” și Planul național de acțiuni, în care sau propus un complex de obiective și activități orientate spre accesul la educație de bază de calitate pentru toți copiii, în special

al copiilor aflați în situații deosebit de dificile. Orice copil are nevoie în anumite perioade ale vieții lui de atenție specială și sprijin special. Copiii care sunt diferiți și au cerințe educative speciale (în continuare vezi CES), cer atenție specială și necesită sprijin pe tot parcursul dezvoltării lor. Întreaga problematica a copiilor cu CES este privită ca o înțelegere a diferențelor extrem de variate între nivelurile, ritmurile și particularitățile lor de creștere, învățare și dezvoltare. Problemele menționate prezintă situații de risc pentru dezvoltarea lor ulterioară (Bucun N., 2003, Vrașmaș T., 2000).

În Republica Moldova a început să activeze Consiliul Național de Experți pentru promovarea educației incluzive. Noul grup de lucru a întrunit specialiști din structuri de stat și neguvernamentale care vor contribui la realizarea incluziunii copiilor cu dizabilități în învățământul general din întreaga republică. Consiliul a fost creat la inițiativa societății civile, lansată de Centrul de Zi "Speranța" din Chișinău. În activitatea consiliului sunt implicați specialiști ai Ministerului Educației și Tineretului, Direcției Generale Educație, Tineret și Sport din Chișinău, Institutului de Științe ale Educației, Universitatea de Stat "Aleco Russo" din Balti, Gimnaziul "Pro Succes" din Chișinău, Centrul "Speranța", școala-grădinița nr.120 din Chișinău, școala-grădinița nr.152 s.a. În sarcina consiliului sta analiza modelelor de incluziune școlară și a etapelor de realizare a educației incluzive, lansarea propunerilor de eficientizare a procesului de incluziune, precum și efectuarea unui lobby în plan legislativ. Până în prezent, mai multe instituții educaționale din capitală și întreaga republică au acceptat copii cu dizabilități, inclusiv Centrul de zi "Speranța" împreună cu Școala-grădinița nr.120 (ciclul primar), Școala-grădinița nr.152 (ciclul prescolar) și Gimnaziul "Pro Succes" (ciclul gimnazial) în Chișinău. Activitatea instituțiilor de educație incluzivă a avut și o relevanță aplicativă, din 1800 de copii cu dizabilități din Chișinău, luați la evidență de Consiliul Național de Experți pentru promovarea educației incluzive, circa 273 dintre aceștia sunt instruiți la domiciliu în cadrul învățământului general.

Aplicarea filosofiei incluziunii în programul de educație timpurie presupune ca obiectiv central elaborarea unui program eficient, care să cuprindă toți copiii, fără deosebire, care au nevoie de sprijin ca să crească, să se dezvolte și să fie educați. Evaluarea timpurie a dificultăților copilului este o parte importantă a procesului de educație. Datorită diagnosticării și intervenției de corecție pedagogică timpurie este posibil de ajutat copilul cu probleme în dezvoltare în exploatarea mediului înconjurător și de limitat influența dăunătoare a deficienței primare asupra dezvoltării copilului, prevenit apariția unor trăsături specifice secundare determinante în formarea stilului lui de colaborare cu mediul social și de a veni în ajutor acestor copii într-un mod mai concret, mai eficient. Rezultatele investigației experimentale au arătat că asistența precoce și complexă de corecție pedagogică acordată copiilor a condus la normalizarea evoluției psihice a 28 la sută din copii cu probleme în dezvoltare determinate precoce și la obținerea unor schimbări pozitive în ritmul de dezvoltare a celorlalți micuți spre sfârșitul primului an de viață (I.A. Razenkova, 2003). Au fost propuse căi de realizare a conținutului

programului în ceea ce privește munca de corecție cu copiii de această vârstă prin intermediul activităților individuale.

În baza unor cercetări efectuate a fost demonstrată posibilitatea și necesitatea de a varia conținutul, tactica și structura activităților individuale, durata lor în funcție de caracterul tulburării, de starea actuală de sănătate a copilului, de reacțiile comportamentale și de posibilitățile individuale. Este cert, că evaluarea și intervenția timpurie minimizează impactul oricăror dificultăți, reduce necesitatea programelor costisitoare de reabilitare și recuperare și mărește probabilitatea ca necesitățile elevului să fie satisfăcute în sistemul general de educație, însă tactica nu este determinată științific, este aplicată în mare parte haotic și neeficient. Modalitățile de sprijin trebuie să aibă un caracter natural și flexibil, în raport cu diferiți factori care privesc necesitățile elevului, cadrului didactic, condițiile și resursele din școală, dar mai ales trebuie să fie articulate între ele, să fie organizate într-o abordare unitară.

Educația incluzivă timpurie mai cu seamă în perioada recentă de dezvoltare a științelor psiho-pedagogice și sociale, este un subiect important de preocupare. Corecția și ameliorarea dezvoltării copiilor cu diverse probleme în dezvoltare, mai ales a celor în vârstă timpurie, poate constitui preocuparea prioritară nu doar a specialiștilor înguști, fie psihologi, pedagogi sau medici, ci trebuie să-și facă loc printre prioritățile de investigație a întregului spectru al universului științific. Ajutorul și asistența psiho-pedagogică și medicală acordată cât mai precoce, chiar în primii ani de viață, poate salva excluderea socială și educațională și este necesar să devină prioritară printre multitudinea de resurse de ameliorare a stării persoanelor cu CES. În acest context, dezvoltarea comportamentelor psihice de bază la copiii cu CES trebuie efectuată începând cu cele mai timpurii stadii ontogenetice, utilizând diferite resurse. O problemă majoră pentru investigațiile continue a specialiștilor este determinarea condițiilor stimulative pentru dezvoltarea copiilor cu CES împreună cu toți copiii și crearea un mediu incluziv, care poate fi caracterizat prin acceptare, cooperare și susținere reciprocă.

Bazele teoretico-metodologice ale educației incluzive timpurii constituie o temă de o deosebită actualitate pentru pedagogia specială contemporană atât de la noi din țară, precum și de peste hotare și reprezintă un subiect de studiu științific extrem de valoros. În această ordine de idei menționăm că în știința psiho-pedagogică, în practica educațională din Republica Moldova s-a creat situația în care problema educației incluzive a copiilor cu diverse probleme în dezvoltare și adaptare de vârsta timpurie, determinarea condițiilor, conținutului și tehnologiilor educaționale în vederea susținerii lor, începând cu cele mai timpurii stadii ontogenetice, este insuficient cercetată.

Se evidențiază tot mai clar nevoia unei alte abordări, mai flexibile, care să ofere și alte alternative față de educația specială, care să determine necesitățile speciale și educaționale a diverselor categorii de copii cu CES, să perfecționeze curriculumul și tehnologiile educaționale pentru a înțelege

și sprijini dezvoltarea copiilor, pentru a elimina riscurile și a rezolva problemele în cadrul mediului stimulativ educațional.

Argumentele aduse în favoarea abordării bazelor teoretico-metodologice ale educației incluzive a copiilor în perioada primilor ani de viață și în special a celor cu CES, generează necesitatea cercetării lor mai profunde. Actualitatea investigației poate fi determinată nu numai de considerente pur teoretice, dar accentuat din cele aplicative.

În perioada ultimelor decenii problema incluziunii a fost abordată și pe larg discutată în comunitățile psiho-pedagogice, dar mai puțin argumentată teoretic în cadrul științei pedagogice. Pentru atingerea incluziunii totale este necesară înlăturarea respingerii sociale, la diferite niveluri ale învățământului, necesitând modalitățile specifice de rezolvare și în primul rând în cadrul educației timpurii. Mai ales, printre factorii, a căror implementare poate să asigure buna desfășurare a educației incluzive menționăm cei care constată condițiile creării mediului incluziv, sugestiile referitor la metodologia educației timpurii pentru toți copiii etc. Activitatea practică înaintea privind identificarea corectă a riscurilor, determinarea condițiilor și dezvoltarea tuturor resurselor, direcțiilor și metodelor de abilitare/ameliorare a stării copiilor cu CES, privind depistarea și evidențierea tuturor factorilor determinanți pentru educația lor incluzivă. Căile cele mai favorabile în a promova cu succes educația incluzivă treptat, începând cu vârsta timpurie pot fi și direcționarea familiilor acestora, crearea parteneriatului educațional, mobilizarea comunității psihologilor și pedagogilor, a societății în genere.

Problematica dată nu reprezintă o sferă necunoscută. În linii mari problema bazelor teoretico-metodologice ale educației incluzive timpurii a fost tangențial abordată în diverse cercetări științifice. Incluziunea ca drept fundamental, fiind notificat relațional, este tratată de savanții John O'Brien, Conny Lyle O'Brien, Perske, Stive Taylor, Phil Bayliss, Phyllips Magrab, Karen Dust, Paolo Freire, S.J.Pilj (1997), J.T.Hall (1992), Ritchie (1998), Rutter (1997), Mel Ainscow (1991), Steva McCall (1990), Roz McConkey (2003) etc.

O importantă școală de conceptualizare a problematicii educației timpurii a copiilor cu diverse probleme în dezvoltare ne oferă savanții, precum: Păunescu C. (1976, 1977, 1997), Vrașmaș E. (1997, 1999), Mitrofan N. (1992, 1997, 2001), Șhiopu U. (1976,1997,1995), Bacus A., Cherguț A. (2000), Verza E. (2002) etc. Educația integrată, diagnosticarea timpurie a deficiențelor în dezvoltarea copiilor, noile forme de educație a copiilor cu CES a fost abordată de mai mulți cercetători în lucrări științifice, precum: Malofeev N. (2001,2002,2007), Șipișina L. (1996,1998,2002), Șmatko N. (2002, 2003), Razencova Iu. (2003), Strebeleva E. (1998), Baienckaia E. (2001) etc.

În cadrul școlii psihopedagogice naționale cercetarea problematicii integrării sociale a persoanelor cu disabilități, reabilitării și corecției copiilor cu necesități speciale în primii ani de viață a constituit obiectul de investigație pentru savanți precum: Bucun N.(2002, 2003 etc.), Cemortan S.

(1997), Racu A.(2000, 2006), Andronachi N. (2002), Cuznețov L. (2000, 2002), Bolboceanu A. (1990), Stratan V. (2006), Gînu D. (2003) etc. Cercetările acestora au dezvăluit unele particularități ale copiilor cu diferite deficiențe, metodologiile de ameliorare a procesului lor de dezvoltare. Ținem să subliniem că, deși în unele din cercetările menționate problema incluziunii copiilor cu CES este abordată, totuși ea nu a constituit obiectiv central de investigație, ci doar tangențial, secvențial fără a prezenta argumentări teoretico-metodologice și modele de aplicație practică. Este cert că problematica bazelor teoretico-metodologice a educației incluzive timpurii este puțin cercetată și pentru implementarea reușită a noilor strategii de educație se necesită o aprofundare mai amplă.

Concluzionăm, că în contextul actual național, educația incluzivă devine tipul de educație responsabil de asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, fără nici o discriminare și, mai ales, de asigurarea unei educații de calitate. Educația incluzivă exprimă extinderea scopului educativ, în mare măsură, transformarea acesteia pentru a putea răspunde unei diversități mai mari de copii, în special copiilor marginalizați, defavorizați și/sau excluși de la educație, pentru a menține participarea la procesul de învățare a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Transpunerea în realitate a paradigmei „educației pentru toți” presupune comunicare eficientă, colaborare și cooperare, inițierea unor noi dezvoltări și procese și mai ales implementarea schimbărilor în instituțiile de învățământ general.

Este evident că educația integrată este un demers extrem de complex, de perspective psihologice, pedagogice, sociologice, medicale. Strategiile trebuie să atragă eforturile conjugate ale copiilor / tinerilor cu CES, familiilor lor, comunității, alături de serviciile de sănătate, educație/învățământ, protecție socială. Acești copii integrați în învățământul de cultură generală vor fi antrenați și stimulați de un mediu competițional favorabil dezvoltării și recuperării lor. Se va realiza acest lucru prin serviciile de sprijin specifice educației integrate (prestații didactice ale specialiștilor în asistența psihopedagogică, psihodiagnoză, logopedie, consiliere educațională și vocațională, cadru de sprijin, itinerant, etc.). Serviciile sunt centrate pe diagnoză, stimulare, compensare, dezvoltare, recuperare și impun abordări diferențiate prin programe de intervenție de tip personalizat, curriculum adaptat, evaluări, inițiale, curente, sumative, posibilități de identificare a potențialului real, a progresului sau stagnerii și în consecință mecanisme de autoreglare de proces. Eliminarea izolării sau autoizolării copilului cu CES va reduce, în același timp, gama atitudinilor negative, de respingere din partea celorlalți copii, contribuind la educația populației școlare în sensul acceptării, sprijinirii copiilor cu CES. Treptat se va ajunge la egalizarea șanselor de instruire și educație, la o societate incluzivă.

### **Summary**

*A dimension of educational inclusion children with special needs in present is one of the most important problems of special pedagogy. Theoretical and methodological basis of educational including, of the children in their first years of life, especially for those with special educational requirement, is a very important and actual theme which represents also a scientific study.*

*Actually investigations of this problem is determinate not only by theoretic considerate, but also is accentuated on practice one. Looking by extend of this investigation and the actuality of these theme, it is necessary to determinate theoretic and scientist basis of educational including and to elaborate psycho-pedagogical methodic to efficient this program.*

*To have good results in including process, it is necessary to eliminate the social repulse and refuse opposite the children with special educational requirement, using specific methodic in resolving this problem.*

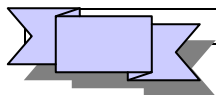
*It is important to mention that in educational practice in Republic of Moldova is created a situation where the problem of educational including, necessary conditions, educational technologies to support this children is not enough investigated.*

*One of the important factors in including process of children with special educational requirement is to create a inclusive medium, to give suggestions about educational methodology for all children.*

#### **Bibliografie:**

1. CRIPS - Studiul "Elemente majore de evaluare a gradului de integrare/participare socială a persoanei cu handicap", (2005).
2. Educație pentru toți: modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, (2003), resp. de ediție: Larisa Vîrtosu, ONU Moldova, Chișinău.
3. Manea Livius, (2000), Protecția persoanelor cu handicap, Casa de Editură și Presă "Șansa" SRL, București.
4. Musu Ionel, Traian Vrașmaș, (2000), Copii cu dezabilități. - Un deceniu de tranziție. Situația copilului și a familiei în România UNICEF, București, p.107-117.
5. Strategia națională "Educație pentru toți" 2004-2015 / Guvernul Republicii Moldova, (2003), resp. de ediție: Larisa Vîrtosu, ONU Moldova, Chișinău.
6. UNESCO, (1994), Integrarea școlară a copiilor și adolescenților handicapați: teorie și practică, Paris.
7. Verza E., Păun E. (coord), (1998), Educația integrată a copiilor cu handicap, UNICEF, București.
8. Vrașmaș Ecaterina, (2001) Școala pentru toți. Învățământul integrat și/sau incluziv, București.
9. Vrașmaș T., Daunt P. Mușu I., (1996), Integrare în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale. București.
10. Zamfir Cătălin, Lazăr Vlăsceanu (coord.), (1993), Dicționar de Sociologie. Editura Babel, București, pag . 304.
11. Zamfir Cătălin., Zamfir Elena, (coord.), (1997), Pentru o societate centrală pe copil. București.

Primit 21.05.08



## Problema debutului școlar la copiii cu cecitate

*Guzun Olesea* – lector universitar, catedra de Psihologie Aplicată și Asistență Socială

În ultimile decenii în multe țări s-a modificat cantitativ și calitativ contingentul copiilor cu deficiențe de vedere. Se observă o creștere stabilă a numărului de copii cu deficiențe de vedere profunde. **Copii cu cecitate sau nevăzători** sunt acei copii care nu percep sub nici o formă lumina, aici se include și incapacitatea de a se deplasa într-un mediu necunoscut, precum și imposibilitatea de a percepe, de la distanța de 1 metru, numărul de degete aflate în mișcare. Perceperea formelor și a culorilor poate fi de asemenea alterată. Lipsa capacității analizatorului vizual de a percepe lumina a fost încadrată, după Bourdier, în categoria cecității absolute.

Există însă posibilitatea existenței unui rest de vedere, de diferite grade, la unul din ochi sau chiar la ambii care poate fi utilizat în cadrul unor activități de educație și stimulare vizuală ce au ca efect îmbunătățirea comportamentului vizual (de exemplu folosirea unor jucării sau obiecte cu culori strălucitoare, respectarea contrastului culorii astfel încât perceperea mediului înconjurător apropiat și depărtat să se realizeze în condiții optime). Educarea acestor persoane se va axa pe dezvoltarea sensibilității tactil-kinestezice, a sensibilității auditive, gustative și olfactive și pe învățarea alfabetului Braille.

Cercetarea copiilor cu deficiențe vizuale severe e de o valoare deosebită, atât din punct de vedere practic cât și din punct de vedere teoretic, cunoscut fiind faptul că psihologia dezvoltării relevă faptul că informația vizuală este indispensabilă unei dezvoltări armonioase și complete, în lipsa vederii anumite achiziții în dezvoltare fiind întârziate sau chiar absente. În cercetările tiflopedagogice și tiflopsihologice este reflectată influența cecității asupra dezvoltării sferei cognitive, emoțional-volitivă și asupra personalității copilului, ce limitează integrarea lor naturală în societatea văzătorilor (M.I. Zemțova 1956, A. V. Kaplan, M.C. Pevzner 1967, L.I. Solnțeva 1980, 1991, 1997, A.G. Litvac 1985, 1998).

Schimbările radicale, care au loc în societate noastră, influențează imens asupra sistemului de instruire, stabilind în fața școlilor un obiectiv prioritar- trecerea la învățământul integrat a copiilor cu deficiențe de vedere, socializarea și reabilitarea lor (V.Z. Cantor, G.V. Niculina, L.I. Solnțeva, E.M. Sternina, V.A. Feoctisova ș.a.). Unul din factorii decisivi de atingere a acestui obiectiv este nivelul calificat de pregătire către procesul de instruire a copiilor cu handicap de vedere severe ținând cont de particularitățile de vârstă și capacitățile lor potențiale. La etapa modernă de dezvoltare a psihologiei și pedagogiei, vârsta preșcolară mare este abordată ca o perioadă de dezvoltare psihică intensă a copilului. Anume la această vârstă se produc modificări radicale în toate sferile începând cu perfectarea funcțiilor psihofizice și finalizând cu apariția structurilor complexe de personalitate.

Este cert că începutul vieții școlare reprezintă o perioadă de criză în viața fiecărui copil, se schimbă radical modul de viață și tipul de activitate. Pentru preșcolarii cu cecitate intrarea în școală foarte frecvent este resimțită ca un izvor de emoții negative din cauza deficienței pe care o posedă.

La vârsta preșcolară copilul începe activ să se familiarizeze cu mediul înconjurător, la copii cu cecitate familiarizarea realității este resimțită prin prisma defectului acesta, în consecință lăsând amprenta asupra relației lui cu cei din jur și, în particular, asupra comunicării lui cu cei de seama sa și cu adulții.

Deci, una dintre problemele specifice cu care se confruntă copilul cu cecitate - **comunicarea**. Cecitatea împiedică cunoașterea lumii înconjurătoare, influențează asupra dezvoltării abilităților de comunicare cu semenii și maturii. Este important de creat condiții ce vor contribui la dezvoltarea comunicării și în care copilul cu cecitate se va simți confortabil, trebuie ajutat copilul să-și creeze un cerc mare de relații necesar pentru o adaptare socială reușită și pentru o încadrare școlară eficientă.

Cercetările savanților (T.P. Golovina, L.G. Ermolovici, M.I. Zemțova, N.S. Costiuc, L.I. Morgailic, L.I. Placsina, L.N Rudacov, L.I. Solnțeva, T.P. Sveridiuc, V.I. Feoctisova ș.a) dedicate pregătirii copiilor cu sfera senzorială redusă către școală au arătat că la preșcolari suferă mult comunicarea care contribuie la scăderea asimilării materialului școlar și creează greutăți în activitatea de instruire a clasei.

Rolul și importanța comunicării în dezvoltarea preșcolarului cu cecitate au fost bine elucidate în lucrările cercetătorilor ruși și anume G.V. Grigorieva(2001), A.G. Litvac(1998), L.I. Placsina(1998), L.I.Solnțeva (1997,2000). Ei au relevat în studiile lor faptul că cecitatea are impact nefast asupra dezvoltării actului comunicativ. Analiza cercetărilor de ultimă oră a actului comunicării ne relevă despre lacunele existente ale lui în procesul pregătirii către școala de masă a copilului văzător (A.S.Belchin, A.A.Bodaliiov, V.A.Labunsciaia ) atît și în procesul școlarizării copilului orb către instituții speciale( O.C.Agavelian, G.V.Grigorieva, T.P. Golovina, V.S. Deniscaia, L.I. Solnțeva, L.I. Placsina).

O mare importanță trebuie acordată diagnosticării **nivelului de comunicare a copiilor** cu cecitate cu semenii și cu maturii care poate ajuta la împiedicarea formării defectelor secundare. Dar e de menționat faptul că regulile actului comunicării are tangențe cu normele etice în baza căror stau principii morale ca bunăvoința, delicateța, grija față de cei din jur ș.a (N.A. Cupina, N.E. Boguslovsciaia1997) ceia ce poate contribui la atitudini pozitive în relații și facilita procesul de adaptare școlară a copiilor cu deficiență de vedere severă.

L.S. Vîgotski susținea ideia: copilul trebuie să vrea să învețe adică să posede o **motivație școlară**. Copiii cu cecitate mai frecvent decât copiii văzători au o reprezentare greșită despre școală. Ei vin la școală în așteptarea unui eveniment vesel și interesant. Când așteptările nu coincid cu realitatea la ei apare decepția și interesul către instruire dispare. Preșcolarii cu cecitate care nu



frecventează grupe de pregătire sau alte instituții preșcolare, merg la școală chiar cu anxietate și frică. Deci o altă problemă privind pregătirea către instruire ține de factorul motivației școlare. R.D. Mastiucova în cercetările sale confirmă faptul că preșcolarii cu cecitate au de regulă o motivație școlară scăzută din cauza inerției, orientării slabe în spațiu, mișcărilor motrice reduse și a reprezentărilor sărace din mediul înconjurător. Prezența unei motivații pozitive către școală, iar în viitor către activitatea de muncă, formează o atitudine pozitivă față de viață, ceea ce este foarte important pentru copii cu deficiențe severe de văz.

Un alt impediment în formarea școlară la copii cu cecitate **sunt capacitățile reduse de joc**. Așa savanți ca V.A. Feoctisova, N.N. Zaițeva, V.M. Sorochin, L.S. Volcova, în studiile sale au scos în evidență faptul că copiii cu ambliopie și cei cu cecitate întâmpină mari greutăți în joc. Jocurile lor foarte frecvent sunt primitive după conținut și se desfășoară fără jucării sau obiecte ce le pot substitui. Cauzele incapacității de a se juca la copiii orbi sunt diferite. În primul rând aceasta poate fi legat cu faptul că copiii cu cecitate nu pot însuși acțiunile maturilor prin imitare, din acest motiv ei au material de viață redus pentru joc. Din această cauză copii cu cecitate venind la școală dau dovadă de un nivel scăzut de dezvoltare generală, sunt lipsiți de inițiativă și pasivitate. E nevoie să remarcăm faptul că jocul pe de o parte e un indicator de dezvoltare a copilului iar pe de alta este un mijloc de dezvoltare a lui.

O mare parte din copii cu cecitate au probleme odată cu intrarea lor în școală din cauză că **nu pot să trăiască în colectiv, să se supună interesului colectiv, să colaboreze și să se coopereze**. Aceasta este cauzat în mare parte de faptul că părinții copiilor orbi își însușesc mai întotdeauna și funcțiile pe care ar trebui să le facă copilul făcând apel la deficiența lui. Preșcolarul cu cecitate este binevenit din contra să colaboreze în permanență cu familia sa în toate treburile casnice, ca să se simtă membru activ al colectivului familial, ca pe viitor să poată să se încadreze în viața școlară.

Pregătirea pentru școală vizează deopotrivă nivelul de dezvoltare fizică și neurofizică, nivelul proceselor cognitive, dezvoltarea afectivității și a capacității de socializare a copiilor. Factorii principali răspunzători de dificultate trebuie căutați în interiorul instituției preșcolare, în familie, în stilul și în modul de educare a copilului, într-o anumită măsură și în deficiența prezentă.

Esențială, în educarea copiilor de vârsta preșcolară, e realizarea premiselor favorabile pentru înfăptuirea continuității învățământului preșcolar cu cel primar.

În urma prezentării problemelor specifice ce țin de pregătirea copiilor cu cecitate către școală trebuie de menționat cuvintele vestitului savant L.S.Vîgotski – dacă copilul văzător însușește mult prin imitare în experiența naturală de viață atunci copilul orb trebuie special instruit pentru aceasta. Constatarea că valorizarea potențialului individual al copilului cu cecitate și dezvoltarea generală a aptitudinilor intelectuale se realizează în cea mai mare parte în perioada preșcolară, determină ca această activitate să se realizeze prin acțiuni psihopedagogice strict determinate și individualizate,

prin strategii educaționale care să propulseze receptivitatea asimilării conținuturilor informaționale și lărgirea sistemului interrelațional al copiilor. Este de importanță majoră crearea unor modele psihopedagogice de formare școlară pentru copii cu cecitate care vor împiedica apariția problemelor specifice în pregătirea către școală a lor și vor crea o cale eficientă spre pregătire către procesul de instruire.

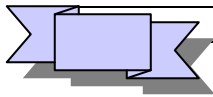
## **Summary**

Visually impaired children have unique educational and development needs that are direct results of their inability, or limited ability, to observe the environment and respond accordingly. This article defines the problems of visual loss that result in unique educational needs and details how knowledge of the impact of the loss of vision is essential for the provision of meaningful services to blind and visually impaired children.

## **Bibliografie**

1. Н. Круглова (2004) „Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника,, Москва
2. Ж.Раку(1996) „Влияние общения ребенка со взрослыми на развитие познавательной мотивации на начальном этапе обучения,, Кишинев
3. Лисина М. Н. Капчеля Г.И ( 1997) „Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе,, Кишинев, Штиинца.
4. A. Bolboceanu, M. Vrînceanu(1996) „Ghid psihologic. Preșcolarul.,, Chișinău
5. Preda.V.( 1999) Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali ,Cluj Napoca Presa Universitară Clujană

Primit 22.05.08



## Проблема самоуважения в психологии личности

*Людмила Кер*, преподаватель Комратского Государственного  
Университета, докторантка КГПУ им. И.Крянгэ

Взаимодействуя и общаясь с людьми, человек выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов. Он выступает для самого себя как «Я», которое противостоит другим и, вместе с тем, неразрывно с ними связан. Субъективно переживание собственного «Я» выражается, прежде всего, в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. Реальное «Я», при всех возможных изменениях собственного положения, в любых новых и неожиданных ситуациях, при любых перестройках его личной жизни, сознания, взглядов и установок, – это «Я» того же самого человека, какой существовал вчера и каким он будет, вступив в завтрашний день.

Способность видеть себя отличным от окружающих людей, обладающих определёнными свойствами, составляет «образ Я». «Образ Я» – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, но переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе, которой, он строит своё взаимодействие с другими. В «образ Я» встраивается и отношение к самому себе [6, с. 360]. Представление индивида о себе или субъективный «образ «Я» складывается под влиянием оценочного отношения других людей. При этом соотносятся мотивы, цели и результаты собственных поступков и действий человека с канонами и социальными нормами поведения, принятыми в обществе [1].

Общепризнанно, что Я-концепция является сложным психическим образованием, состоящим из целого ряда структурных единиц. Например, в работах И.С. Кона сформулирована уровневая концепция «образа Я», в которой используется понятие установки. Данный феномен автор понимает как установочную систему из трех компонентов: когнитивного, аффективного и производного от первых двух – поведенческого, т.е. готовность к действиям в отношении субъекта (3, 4). По И.С. Кону, отдельными компонентами «образа Я» являются устойчивость (стабильность или изменчивость представления индивида о себе), уверенность в себе (ощущение возможности достигать поставленные цели), самоуважение (принятие себя как личности, признание собственной социальной и человеческой ценности), «кристаллизацию» (легкость или трудность изменения индивидом представления о себе) [3, с.72-73].

И.И.Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и другого человека. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в контексте «Я и Я». Человек оперирует уже готовыми, сформированными знаниями о себе. На данном уровне индивид соотносит свое поведение с той мотивацией, которую оно реализует. Развития наивысшего уровня самосознания достигается при формировании жизненных планов, жизненной философии, своей общественной ценности и собственного достоинства.

По мнению Р. Бернса, «образ Я» и Я-концепция являются терминами – синонимами, но они недостаточно точно передают динамический, оценочный, эмоциональный характер представлений индивида о себе. Автор употребляет указанные понятия для обозначения первой статической и когнитивной составляющей Я-концепции. Для подчеркивания второй оценочной составляющей используется термин «самооценка». Так, Я-концепция понимается Р.Бернсом как совокупность установок «на себя». В соответствии с таким подходом, три традиционно выделяемых элемента установки (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) применительно к Я-концепции конкретизируется следующим образом. 1. «Образ Я» – это представление индивида о самом себе. 2. Самооценка является аффективной оценкой этого представления. Она отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». 3. Потенциальная поведенческая реакция, т.е. конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой [5, с. 209]. При этом самооценка как аффективная составляющая установки на себя существует в силу того, что её когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания.

К. Блага и М. Шебек в структуре «Я» выделяют следующие компоненты: «глобальное Я», «процессуальное Я», «структурное Я», образ мира и его понимание. Зрелая, развитая система «Я» ограничена и объединяется «глобальным Я», которое можно назвать «своеобразным посланцем» внутренней стороны личности. Это центр личности, т.к. он представляет душевные процессы, состояния, чувства, желания, цели и др. «Глобальное Я» включает все познавательные, эмоциональные, волевые функции и одновременно имеет свой образ мира, а также образ себя и самопонимание. Авторы считают, что все составляющие «глобального Я» функционально взаимосвязаны [2]. Интерес указанного подхода состоит в том, что авторы в структуре самосознания выделяют *самоуважение*, под которым понимается целостное относительно постоянное и чувственное отношение к себе, к своим

душевным процессам, особенностям, к своей умелости, т.е. отношение к общему «глобальному Я».

Самоуважение является важным компонентом Я-концепции. Данное понятие, в свою очередь, многозначно, т.к. оно подразумевает удовлетворенность собой и принятие себя, наличие чувства собственного достоинства, положительное отношение к себе, согласованность своего наличного и «идеального Я». По С. Куперсмит, самоуважение выражает установку одобрения или неодобрения и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. Самоуважение – это личное ценностное суждение, выраженное в установках индивида к себе [4, с.100]. Характеризуя самоуважение в житейском плане, отметим, что оно отражает то, как мы себя видим или насколько мы себе нравимся.

На современном этапе социальных, экономических и политических перемен в обществе проблематика самоуважения человека особенно важна для научного осмысления и опытного изучения. «Здоровое» чувство собственной ценности помогает человеку адаптироваться и выбрать правильную тактику поведения в контексте постоянно меняющихся жизненных условий его жизни, в то время как плохое мнение о себе приводит к нерешительности, негативным эмоциям и т.д. Позитивное самоуважение обеспечивает нам уверенность в собственных возможностях думать и принимать правильные решения, поддерживать хорошие отношения с окружающими, помогает справляться с трудностями.

Самоуважение важно отличать от самооценки, под которой понимается чувственно-окрашенное отношение к себе в разных конкретных ситуациях и реальной деятельности. Самооценка может измениться после достигнутого успеха или постигшей неудачи, т.е. она имеет динамичный характер и может меняться от ситуации к ситуации, в то время как самоуважение остается относительно постоянным и синтезирует прошлую и настоящую самооценку.

Ниже мы рассмотрим и опишем виды самоуважения. По критерию ее уровня выделяются высокое, среднее и низкое самоуважение. Высокое самоуважение не является синонимом высокомерия или отсутствием критичности личности. Человек с высоким самоуважением не считает себя лучше других, а просто верит в собственные силы и в то, что может преодолевать жизненные трудности и свои недостатки. Люди, являющиеся лидерами в группах, обычно, обладают более высоким самоуважением и чувством уверенности в себе, чем их «рядовые» коллеги. Личность с высоким самоуважением более самостоятельна и менее внушаема. Положительно относясь к себе, она «принимает» и окружающих, тогда как отрицательное отношение к себе часто сочетается с недоверчивым или недоброжелательным

отношением к другим людям. Люди с высоким самоуважением значительно больше удовлетворены своей жизнью [4, с.101-102].

Низкое самоуважение, напротив, предполагает чувство неполноценности, ущербности и недостойности, что оказывает отрицательное воздействие на психическое самочувствие и социальное поведение человека. Многочисленные наблюдения показывают, что люди с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что затрагивает их самооценку. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание, остро переживают при наличии недостатков в работе или при осознании своих недостатков, а также их беспокоит плохое мнение о себе окружающих. Многим из них свойственна застенчивость, склонность к психической изоляции, к уходу от действительности в мир мечты, причём этот уход отнюдь не добровольный. Выявлена закономерность, что чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества. В общении такие люди чувствуют себя неловко, заранее уверены, что окружающие о них плохого мнения. Пониженное самоуважение и коммуникативные трудности снижают и социальную активность личности. Люди с низким самоуважением принимают значительно меньшее участие в общественной жизни и реже занимают «конкурсные» должности. При выборе профессии они избегают те из них, которые связаны с необходимостью руководить и предполагают дух соревнования. В ситуации, когда такие люди ставят перед собой определённую цель, то они не особенно надеются на успех, считая, что у них нет для этого необходимых данных.

По критерию стабильности самоуважения выделяют два вида: стабильное и нестабильное. В целом, самоуважение весьма устойчивая черта личности, и его снижение может иметь долгосрочные последствия, порождая целый ряд трудностей в сфере общения и межличностных отношений.

Наряду с указанными видами выделяют общий и частный уровень самоуважения. Так, общим уровнем самоуважением считается тот, который связан с принятием себя и оценкой своей личности, в целом. Специфический уровень самоуважения чаще опирается на самооценку различных параметров личности.

В продолжение рассмотрим генетический аспект и отметим, что развитие самоуважения происходит и «строится» на основе отдельных конкретных самооенок и оенок индивида другими людьми. Зачатки самоуважения можно наблюдать уже у детей двух-трёх лет. В дошкольном и младшем школьном возрасте оно сильно зависит от внешних оенок и определяется позицией взрослого, опирается на самооценку и конкретные успехи в том или ином виде деятельности. С возрастом у ребенка развивается определённая

автономия самоуважения и уменьшается его зависимость от отдельных успехов или неудач и от конкретных самооценок в разных областях жизни и человеческой деятельности.

Полноценное становление личности и проявление индивидуальности человека возможно лишь в случае принятия человеком самого себя, а также положительной оценки собственных способностей, черт характера, своего места в мире людей. Индивид должен принимать и уважать себя, а тот, кто этого не умеет, становится трудным человеком, как для себя, так и для окружающих. Сохранение положительного самоуважения, вопреки собственным изъясам и недостаткам является составной частью процесса, оберегающего целостность личности, что обеспечивает регулирование деятельности, объективного отношения к ней и хорошую адаптацию к общественной среде.

Подводя итоги краткому психологическому анализу понятия «самоуважения» и его видов подчеркнем, что оно занимает важное место в структуре Я-концепции. В данном контексте отметим, что представляет интерес экспериментальное исследование самоуважения современных студентов.

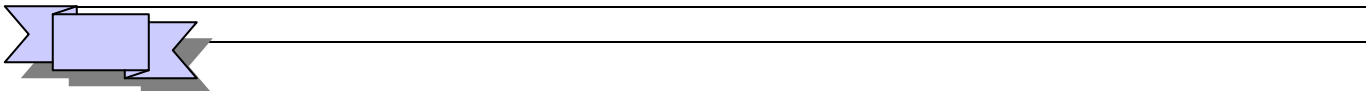
### **Summary**

In this article is reflected an important issue for modern personality psychology self-esteem. The author briefly describes the evolution of the concept of self-esteem. However, there are many theoretical and empirical studies on self-esteem; the concept of self-esteem remains insufficient elaborated.

### **Библиография:**

1. Бернс Р. Развитие Я концепции и воспитание. М., 1986. 420 стр.
2. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Кн. для учителя. М., Просвещение, 1991.
3. Кон И. С. Открытие Я. М., Политиздат. 1978.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М., Просвещение. 1989.
5. Психология самосознания. Хрестоматия. // Сост. Д.Я. Райгородский. Самара: «БАХРАХ - М», 2007.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Уч. пособие для вузов. М., Школа – Пресс. 1995.

Primit 22.05.08



## **Развитие эмоциональной регуляции воспитателей как необходимое условие успешности его трудовой деятельности.**

*Ольга Корой*, докторантка КГПУ «И.Крянгэ»

В структуре профессиональных умений воспитателя значимое место занимает эмоциональная регуляция. В нашей работе эмоциональная регуляция исследовалась как качество личности и как психическое состояние, обеспечивающее целесообразное поведение в профессиональной деятельности. Педагогический опыт является важным фактором формирования эмоциональной регуляции поведения воспитателей. Под влиянием опыта, формируются определенные звенья этого механизма, связанные с принятием решения в эмоциогенных ситуациях.

Эффективность трудовой деятельности воспитателей зависит от влияния множества различных условий. Эмоциональные состояния, эмоциональная устойчивость определяют эффективность трудовой деятельности, и указывают возможные пути организации условий развития эмоциональной регуляции. Ведущими факторами, определяющими особенности эмоциональной регуляции, являются уровни тревожности, самочувствия, активности, настроения, а также психическая усталость, личностная отстраненность, неудовлетворенность собой и работой, стрессовая устойчивость и др.

Мы повышали эмоциональную регуляцию воспитателя, работающего в условиях семьи, так как овладение высоким уровнем эмоциональной регуляции является наиболее важным профессиональным качеством для работников данной категории. Изучая эмоциональную регуляцию воспитателей и ее влияние на профессиональную деятельность, мы получили данные, которые показывают, что многие воспитатели подвержены эмоциональному выгоранию на различных этапах своей деятельности. Учитывая показатели эмоциональной устойчивости у воспитателей, мы предложили определенные психологические условия создающие потенциал для преодоления стресса и уменьшение эмоционального выгорания воспитателей в процессе трудовой деятельности. Программа, направленная на развитие саморегуляции, повышение стрессовой устойчивости содержит отдельные методы и техники организации психологической работы в этом направлении.

Организация работы по предложенной комплексной программе включала несколько этапов. На первом этапе мы обучали воспитателей принципам работы по предложенной методике. Это осуществлялось сразу после отбора воспитателей для работы в семье в кадровом центре. В данных подготовительных занятиях приняли участие все испытуемые. Из общего числа испытуемых была определена группа, которая изъявила желание



совершенствовать свое эмоциональное состояние по предложенной нами программе. В указанную группу вошло 14 человек.

Работая с этой группой, мы первые две недели контролировали и корректировали процесс ауторелаксации дыхания, последовательность дыхательных упражнений, продолжительность вдоха и выдоха, этапы аутотренинга, особенности погружения и состояние сознания для целевого самопрограммирования, особенности использования методов саморегуляции, проводили ряд упражнений по повышению эмоциональной регуляции. На данном этапе мы изучали процесс включения воспитателей в семью, адаптации в новых условиях, особенности принятия их ребенком и родителями. Наряду с этим, воспитатели, работающие в семьях, в группе обсуждали опыт своей работы и в частности их эмоциональное состояние в новой обстановке. Особое внимание уделялось эмоциональным трудностям и путям выхода из этих состояний. На третьем этапе, учитывая готовность к выполнению комплексной программы, было предложено в течение одного месяца реализовать эту программу. Для определения особенностей влияния программы на эмоциональную устойчивость была определена контрольная группа, которая работала в обычном режиме. В экспериментальную группу входили 14 воспитателей, из которых 62,3 % с низким и 35,7 % средним уровнями эмоциональной устойчивости. В контрольную группу входили 42,86 % испытуемых с низким уровнем эмоциональной устойчивости, а остальные испытуемые со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группе проводилось по показателям самочувствия активности и настроения и эмоциональной устойчивости.

Как показало наше исследование, в экспериментальной группе два воспитателя остались на том же уровня развития эмоциональной устойчивости. 6 человек перешли в группу со средним уровнем эмоциональной устойчивости, а один человек – в группу с высоким уровнем. Из пятерых человек со средним уровнем развития эмоциональной устойчивости, двое остались на том же уровне, а трое регистрировали показатели, характерные для высокого уровня эмоциональной устойчивости. В контрольной группе 5 из 6 воспитателей остались на низком уровне, а один человек перешел в группу со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Из восьми человек со средним уровнем развития эмоциональной устойчивости, семь остались на этом же уровне. Возможно, появление в контрольной группе воспитателя с высоким уровнем эмоциональной устойчивости связано с тем, что в период поиска работы, воспитатели со средним уровнем эмоциональной устойчивости более подвергнуты стрессовым состояниям, и более эмоционально неуравновешенны и им нужен определенный период времени для адаптации и восстановления эмоциональной устойчивости.

При сравнительном анализе результатов контрольной и экспериментальной групп было выявлено, что более высокие показатели характерны для испытуемых экспериментальной группы. Комплексная программа психологических условий воздействия положительно влияет на эмоциональную устойчивость воспитателей.

Для подтверждения полученных результатов качества эмоциональной устойчивости мы сравнивали особенности адаптации и оценки жизненной ситуации как важнейших критериев эмоциональной регуляции, по показателям самочувствия, активности и настроения воспитателей в период реальной работы в семьях. Результаты данного исследования показали, что испытуемые экспериментальной группы характеризуются высокими значениями по всем измеряемым параметрам. В тоже время у испытуемых контрольной группы наблюдается высокий процент воспитателей с низким и средним уровнями самочувствия, активности и настроения.

Обучение воспитателей предполагает целенаправленную направленность на развитие эмоциональной компетентности. Такое образование может осуществляться через прямое обучение, создание определенного психологического климата, вовлечение ребенка, воспитателя и родителя в совместную деятельность. В системе воспитатель – ребенок – семья, достижение высокой продуктивности воспитательной деятельности во многом связано с умением использовать в ходе этого процесса адекватные приемы и способы саморегуляции эмоций.

Полученные результаты указывают на необходимость организации психологического воздействия в процессе приема и работы воспитателя в условиях семьи. Специально организованные психологические условия необходимы и в процессе профессиональной подготовки педагогов – воспитателей в вузах. Данные формирующего эксперимента показывают, что организованные психологические условия воздействия полезны для всех воспитателей, в том числе и для тех из них, у которых высокий уровень эмоциональной регуляции. Высокие требования к воспитателю со стороны семьи, придирчивое отношение родителей к воспитателям способствует появлению эмоциональной неустойчивости на различные периоды времени. Психологическая программа формирует психологическую готовность к разным конфликтным ситуациям.

Полученные результаты имеют очень важное практическое значение. Они показывают, что правильная организация условий развития эмоциональной устойчивости по специальным программам необходимы как на этапе подготовки воспитателей в ВУЗе, так и при поступлении его на работу. Данные лонгитюдного наблюдения выявили закономерность, согласно которой высокий уровень эмоциональной регуляции обеспечивает высокую успешность деятельности воспитателя.

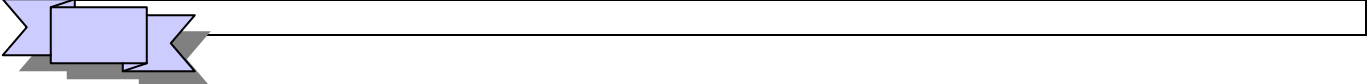
## Summary

In the structure of the professional skills of tutors an important place takes the emotional regulation. Mastering in a high level of the emotional regulation is one of the most important professional quality for workers in this sphere. You can raise the level of the emotional regulation with the help of complex psychological program, which includes different exercises, techniques for overcoming anxiety, teaching skills like getting over stress and relaxing. The results of the research show the necessity of organizing psychological influence in the process of a placing in a job a tutor in the family conditions, also it is necessary to organize special psychological conditions in the process of professional training pedagogues-tutors in the institutes of higher education.

## Литература:

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психические механизмы и пути повышения: Дисс. Д-ра психол. Наук. – Казань, 1988.
2. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. – Ижевск, 1997. – 108 с.
3. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах // Психол. Журн. 1986. № 3. Т. 7. – С. 52 – 61.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005. – 336 с.
5. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е. А. Милеряна. – М., 1974. – С.138– 172.
6. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. №3, 2006. – С. 38– 49.
7. Кряхтунов М.И. Формирование готовности учителя к управлению эмоциональным состоянием в педагогической деятельности: Дисс. Канд. Пед. Наук. – М, 1996.
8. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб., 2001. – 260 с.
9. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – С. 24– 46.
10. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 48– 55.
11. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. №2. – С. 118– 127.
12. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство. – М., 2001. – 352 с.
13. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – 364 с.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1982. – 98 с.
15. Чебыкин А.Я., Аболин Л. М. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов // Психол. Журн. 1984. Т. 5, № 4. – С. – 83.
16. Эмоциональная саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты. Акопов Г.В. и др. Методическое пособие. Издание 2-е исправленное и дополненное. – Самара, 2002. – 168 с.

Primit 02.06.08



## Психологические закономерности развития коммуникативных способностей ребенка в дошкольном возрасте

*Жанна Раку*, доктор хабилитат психологии, доцент

Развитие коммуникативных способностей ребенка является одной из важных задач воспитательного процесса в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что к числу условий, жизненно необходимых для гармоничного психического развития относится общение, которое требует первостепенного внимания в индивидуальном психологическом анализе. Формирование психической деятельности ребенка совершается всегда в условиях живой коммуникации с окружающими взрослыми и сверстниками. В процессе общения и сотрудничества ребенок усваивает от взрослого общечеловеческий опыт и усваивает культуру многих поколений (Л.С.Выготский, М.Зеeman, А.Р.Лурия, А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин и др.).

Общение со взрослым и сверстниками влияет на развитие детей в дошкольном детстве. На этапе развития предметных действий ребенка раннего и младшего дошкольного возраста сотрудничество со взрослым сплетается в единый процесс. Общение со взрослым, эмоциональный контакт с ним повышает общую активность ребенка, и как следствие, его познавательную активность. Для ребенка на этой ступени его психического развития еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому сознание выступает у него, прежде всего, в форме действия.

Значение общения становится все сложнее и глубже по мере того, как обогащается душевная жизнь ребенка, расширяются его связи с миром и появляются все новые способности. Вместе с тем, основное и наиболее яркое позитивное влияние общения состоит в его способности ускорять ход развития детей (М.Г.Елагина, М.И.Лисина, А.Г.Русская, Е.О.Смирнова и др.). Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей. Особо подчеркнем, что благодаря общению ребенок не только познает другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Т.А.Репина, Е.В.Субботский, С.Г.Якобсон и др.).

В социальном развитии дошкольника ведущую роль играют *коммуникативные способности*. Они позволяют ребенку различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

Указанная трактовка коммуникативных способностей предполагает использование понятия «нормативной ситуации» (Н.Е.Веракса). Автор определяет нормативную ситуацию

как «сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия». В нормативной ситуации выделяются внешние обстоятельства (признаки ситуации) и правила (предписанные способы действий). В нормативной ситуации человек действует согласно заданным нормативным правилам. Именно поэтому нормативная ситуация является пространством активности субъекта.

Вместе с тем, в современных условиях в работах многих авторов рассматриваются различные виды трудностей общения детей. Например, они проявляются в несформированности основных форм коммуникации (В.П.Глухов, Н.К.Усольцева), смещении иерархии целей общения (О.Е.Грибова), снижении потребности в нем или активности (Б.М.Гриншпун, О.С.Павлова, Г.В.Чиркина, Е.Г.Федосеева). Наряду с указанными отставаниями в коммуникативной сфере указывается на то, что недостаточность вербальных средств общения лишает возможности взаимодействия детей и становится препятствием в формировании игрового процесса (Л.Г.Соловьева, Е.А.Харитоновна).

Нормативная ситуация как единица культуры представляет собой такое образование, в котором происходит преобразование натуральных форм активности в культурные. Оказавшись в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и т. д.), ребенок с развитыми коммуникативными способностями будет понимать, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряженной ситуации такой ребенок находит позитивные способы ее преобразования. Тем самым в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей партнеров по общению, конфликтов и других негативных проявлений.

Разработанный подход включает три аспекта коммуникативных способностей: понимание специфики ситуации, в которой происходит взаимодействие; коммуникации со взрослыми и коммуникации со сверстниками. Указанная структура соответствует сложившейся психолого-педагогической практике, в которой традиционно различаются две сферы коммуникации ребенка - со взрослыми и со сверстниками.

В констатирующих опытах приняло участие 46 детей в возрасте от 4-х до 5-ти лет. Цель нашего прикладного исследования состояла в выявлении уровня коммуникации детей среднего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками. Методический инструментарий составляли диагностические методики, которые выявляли уровни развития форм общения и представлений ребенка о состояниях других людей (взрослых и сверстников) в различных ситуациях общения и взаимодействия, а также о способах адекватного отношения к ним. Диагностика коммуникативной сферы включала две методики, которые были направлены на

определение формы общения со взрослым и на изучение коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками.

Форма общения со взрослым определялась нами с помощью известной и многократно апробированной методики, разработанной на основе концепции генезиса общения М.И. Лисиной. Методика включает три ситуации общения ребенка со взрослым. Каждая из ситуаций представляет собой модель определенной формы общения. Заключение о предпочтении той или иной формы и об уровне развития общения в целом делалось на основе сопоставления показателей поведения ребенка в каждой из них.

Используемая методика предполагала качественную обработку материалов, т.е. констатацию тех или иных особенностей общения каждого ребенка. При обследовании групп детей мы подсчитывали относительное число дошкольников (в %), которые обладают разными формами общения.

Средний по всей выборке испытуемых количественный показатель их общения со взрослым равен 16,9 балла, что составляет 59% от максимума. Этот суммарный показатель выше среднего и отражает нормальный уровень общения со взрослым, соответствующий возрасту. Вместе с тем по данным качественного анализа между детьми выявлены существенные отличия, которые свидетельствуют о том, что почти половины из них наблюдается некоторое отставание в данной сфере.

При выяснении преобладающей формы общения у отдельных детей оказалось, что большинство пятилеток (40,5%) находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, которое обнаруживалось в ситуации совместной игры. Эти дошкольники не проявили никакого интереса к беседе на познавательные темы и не были готовы к познавательному общению. Разговор со взрослым (о животных, игрушках, машинах, явлениях природы) был для них слишком труден и утомителен. Практически недоступным для этих детей было внеситуативно-личностное общение.

Предпочтение внеситуативно-познавательного общения со взрослым, которое соответствует возрастной норме для пятилеток, обнаружено лишь у трети детей (31,6%). При рассмотрении книжки большинство из них проявляли заметный интерес, хотя познавательные вопросы к взрослому и собственные высказывания детей встречались достаточно редко. Характерно, что в ситуации внеситуативно-познавательного общения дошкольники ориентированы в основном на взрослого, в то время как в ситуации игры они больше стремятся к самостоятельности и склонны игнорировать партнера.

В ситуации внеситуативно-личностного общения все показатели были значительно ниже. Большинство детей не испытывали интереса к данной форме общения, стремились избежать вопросов взрослого, смущались, замолкали, уходили от взрослого или переводили

общение на другую тему. Только 11,7% пятилеток выявили желание и способность к беседам со взрослым на личностные темы.

Анализируя полученные данные мы констатировали, что по уровню общения со взрослым почти у половины детей наблюдается отставание. В соответствии с возрастным нормативом у детей в пятилетнем возрасте преобладает внеситуативно-познавательная или внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. Задержка на уровне ситуативно-деловой формы говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности дошкольников к внеситуативной беседе. Данный факт свидетельствует о «ситуативности» детей в общении, а также определенном недоразвитии их речи.

Для изучения уровня развития коммуникативных способностей дошкольника со взрослым и сверстниками нами использовались методика "Картинки", предложенная Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной. В данном задании детям предлагались сюжетные картинки с изображенными на них конфликтными ситуациями. Дошкольники должны были рассказать, что они видят на каждой картинке и найти решение коммуникативной проблемы. Понимание изображенных событий и характер предложенного решения ситуации является показателями их социальной компетентности. Каждый вариант ответа оценивался определенным баллом в зависимости от успешности выполнения задания.

Средний показатель выполнения данного задания по всей выборке испытуемых составляет 45% от максимально возможного. Вместе с тем, основным результатом по изучаемому параметру связывался нами с качественным своеобразием ответов детей, которые отражают преобладающий для них тип решения конфликтных ситуаций.

Ниже представим полученные результаты, которые характеризуют коммуникативную компетентность детей в общении со сверстниками. Подчеркнем, что средний дошкольный возраст – это период, когда начинается интенсивное общение детей. В 4-5-тилетнем возрасте закладываются основы межличностных отношений и сотрудничества, а также у дошкольников формируются основные коммуникативные способности. Они позволяют ребенку налаживать отношения со сверстниками и самостоятельно разрешать возникающие в общении проблемы. Однако отметим, что полученные данные свидетельствуют о том, что у 30% детей такие способности имеют низкий уровень, а зачастую они обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками. При анализе полученных результатов было выявлено, что пятилетние дети достаточно часто: 1) не понимают конфликтных ситуаций, изображенных на картинках, 2) не могут найти самостоятельного выхода из них. Ответы некоторых детей были неадекватны, не имели отношения к поставленному вопросу. Например, рассматривая картинку, где изображен мальчик, который сломал пирамидку, которую построила девочка, на вопрос, что ты будешь делать на месте этой девочки, наши испытуемые

отвечали: "Буду играть" или "Буду танцевать и петь песенки". Ответы других детей явно свидетельствовали об их неумении разрешить конфликтную ситуацию. На вопрос: "Что бы ты сделал на месте этой девочки?" – дети отвечали: "Не знаю", "Убегу", "Заплачу", "Буду смотреть". Ответы такого типа не содержат каких-либо самостоятельных решений в проблемной ситуации. Они наблюдались у 28,4% пятилеток и свидетельствуют о низком уровне развития социальной компетентности.

Среди ответов, содержащих самостоятельные решения, значительное место (20,6%) занимают агрессивные выходы из ситуации ("Всех побью", "Стукну", "Ударю"). Отметим, что агрессивные выходы в разных конфликтных ситуациях, как правило, предлагались одними и теми же детьми. Таким образом, четвертая часть пятилетних детей проявили явную склонность к агрессии. Следует выделить, что повышенная агрессивность проявлялась в ответах мальчиков (в среднем, до 60% в сравнении с 15–20% у девочек). Очевидно, что уровень агрессивности детей в группе во многом зависит от воспитательной стратегии взрослых.

Дружелюбные и конструктивные решения конфликтных ситуаций были предложены примерно в половине случаев. Из них 23,2% детей ограничились вербальными призывами к справедливости ("Скажу, что так не нельзя", "Так неправильно"), 20,8% ответов содержали продуктивные и действенные решения ("Поиграю в другие игры", "Подожду, пока он уйдет", "Порисую", "Построю новый домик" и т.д.). Полученные ответы свидетельствуют о том, что 44% дошкольников характерна достаточно высокая коммуникативная компетентность детей в общении со сверстниками.

В заключение анализа необходимо подчеркнуть, что по результатам исследования нами были выделены две группы детей: с низкой социальной компетентностью и повышенной агрессивностью. Именно они нуждаются в коррекционной работе и занятиях с психологом с целью развития указанных параметров. Для данной группы детей важно специальное обучение общению, которое может иметь самые разные формы: игра со сверстником, беседы со взрослым и показ им моделей коммуникации, практика в социальных навыках, просмотр мультфильмов, обучение кооперативной игре и т.д.

По результатам тестирования были получены следующие результаты. Во-первых, при определении возрастной динамики развития коммуникативных способностей нами была зафиксирована их положительная динамика у детей от 4-х до 5-ти лет. Во-вторых, уровень развития способностей детей в сфере общения и взаимодействия со взрослыми оказался выше, чем в сфере взаимодействия и общения со сверстниками. В-третьих, была описана специфика коммуникативных способностей, характерная для дошкольников этой возрастной подгруппы.



Указанная выше структура коммуникативных способностей отражается в полученных результатах, что подтверждает адекватность предложенного подхода.

Вместе с тем, полученные данные показали, что необходимо осуществлять направленные психолого-педагогические воздействия в зависимости от индивидуальных особенностей развития данного вида способностей у ребенка. В связи с выше сказанными перед дошкольными учреждениями ставится задача активной помощи воспитателей, детских психологов в организации правильного и полноценного общения ребенка как со взрослым, так и со сверстниками. Важна реализация практических рекомендаций, использование приемов развернутого общения в рамках программных занятий, а также специальные формы работы, призванные облегчить эту сложную, кропотливую работу по развитию коммуникативных способностей дошкольника.

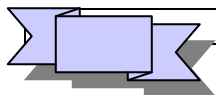
### **Summary**

This article is devoted to experimental study of preschool children communicative skills. Are analyzed three aspects of communicative skills: understanding by children the specific of situation of interrelation, communication with adult and communication with mates. Also are distinguished the qualitative specifics and levels of communicative skills at 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years children.

### **Библиография**

1. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых 7 лет жизни // Вопр. психол. 1978. № 5. С. 72-78.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
3. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослым / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1985.
4. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974.
5. Коноваленко С. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет. М, Изд-во Эксмо-Пресс 2004. 140 стр.

Primit 04.05.08.



## MODELUL ÎNVĂȚĂRII MOTIVANTE: PREZENTARE ȘI ANALIZĂ

*Ala Guțu*, doctorandă; *Ion Negură*, conf. univ., dr.

*„Motivația ne dă măsura receptivității noastre față de cunoștințe și gradul nostru de angajare în activitatea de învățare.”*

P. Mureșan

Motivația reprezintă motorul întregului nostru comportament. Ea servește drept element dinamizator, activizator și de orientare a oricărei activități umane: joc, muncă, învățare. În acest articol ne vom referi la motivația învățării în general, aceasta reprezentând „fundamentul energetic și direcțional al întregului proces de învățare” [9, p.84] și la motivația învățării unei limbi străine în particular.

Datorită complexității conceptului, învățarea a fost definită de mai mulți cercetători în mod diferit. Pledând pentru o definiție cât mai completă ce ar îngloba totalitatea notelor esențiale ale învățării îl vom cita în continuare pe I. Neacșu: „Învățarea este o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor” [10, p.23].

J. Bruner susține că orice act al învățării își găsește începutul în motivația subiectului care învață. La rândul său motivația crește când sunt prezentate oportunități de învățare noi și interesante [1, p.47]. Prin urmare, între motivație și învățare există relații bidirecționale. Caracterul complex al motivației învățării a fost abordat într-o serie de teorii motivaționale care au încercat să surprindă diverse aspecte ale acesteia: esență, conținut, condiții, factori [7, p.137].

Dacă e să ne referim la învățarea limbii străine, atunci ar trebui să menționăm că scopul acesteia constă în însușirea unei limbi străine, ca sistem de semne mânuite după anumite reguli în vederea fixării, prelucrării și transmiterii de informații, precum și în formarea deprinderilor și abilităților de utilizare a acesteia, mai ales, în funcția ei de comunicare.

Problema motivației de învățare a limbii străine a fost reflectată în cercetările diferitor specialiști: pedagogi, metodiști, psihologi, care au încercat să elaboreze și să valideze strategii, metode și tehnici de motivare a personalității în achiziționarea unei limbi străine.

La momentul actual psihologia contemporană dispune de o serie întregă de teorii și concepții privind motivația învățării. Dintre acestea vom menționa următoarele: modelul socio-educational (Gardner & Lambert, 1972), teoria valorii așteptate (Vroom, 1964), modelul de asimilare a culturii (Schumann, 1986), modelul celor patru orientări motivaționale (Gardner, 1985), teoria autonomiei sau autodeterminării (Deci & Ryan, 1985), modelul constructului motivațional (Dornyei, 1990), modelul ariilor și structurii motivației față de limba a doua (Crookes & Schmidt, 1991), modelul factorilor motivaționali (Oxford & Shearin, 1994), taxonomia motivației (Dornyei, 1994), teoria valorii așteptării încorporate (Wen, 1997), modelul dimensiunilor motivaționale (Dornyei, 1998) și a.

În continuare ne propunem drept scop să efectuăm o analiză științifică a teoriei învățării motivante a lui Alan McLean (Alan McLean, 2003), pe care o considerăm foarte reușită și interesantă prin aplicabilitate și relevanță. În plus, ea mai oferă o viziune globală asupra motivației învățării, a conceptelor ei de bază, principiilor, legităților și strategiilor de funcționare a acesteia. Vom stăruii în deosebi asupra edificării unor întrebări din perspectiva teoriei învățării motivante, cum ar fi: 1) *Ce este motivația?* 2) *Care este rolul ei?* 3) *Ce tipuri de motivație există?* 4) *Care sunt forțele motrice ale motivației?* și, în sfârșit, 5) *Cum funcționează motivația?*

Iată ce răspunsuri oferă la aceste întrebări teoria învățării motivante.

1) *Ce este motivația?* Motivația este calificată de către Alan McLean drept dorință de a învăța, capacitate de a face față provocărilor și a depăși obstacolele ce apar în procesul învățării [8, p.7].

2) *Care este rolul ei?* Funcțiile motivației sînt determinate de două dimensiuni care o caracterizează: *direcția și intensitatea*. Conform acestora motivația îndeplinește următoarele 2 funcții: 1) funcția de orientare (de exemplu, selectarea uneia dintre opțiunile existente și urmărirea realizării acesteia conform intenției primare) și 2) funcția de intensificare (de exemplu, sporirea nivelului de intensitate a motivației până la entuziasm).

3) *Ce tipuri de motivație există?* Autorul evidențiază două tipuri sau două forme ale motivației în cadrul activității de învățare: *motivația intrinsecă și extrinsecă*.

*Motivația intrinsecă* susține efortul de învățare din interior. Un elev este motivat intrinsec atunci când dorește să se angajeze într-o activitate pentru interesul și satisfacția proprie sau de dragul activității în cauză [2, p.12]. Ca rezultat procesul de participare în cadrul unei astfel de activități vine să satisfacă trebuința elevului de angajare în activitate servindu-i totodată drept cea mai mare recompensă. Realizarea unei astfel de participări a elevului într-o activitate anume nu depinde de încurajări sau constrângeri externe [8, p.9].

*Motivația extrinsecă*, însă, reflectă dorința elevului de a acționa pentru a provoca declanșarea unei activități dorite sau stoparea uneia nedorite [15, p.74-78].

Activitatea umană este, de fapt, una plurimotivată, de aceea comportamentul elevului e determinat de obicei de o combinație a motivației intrinseci și celei extrinseci. Un elev cu un nivel scăzut de motivație intrinsecă față de exercițiile la pian va avea nevoie de o motivație extrinsecă suficient de puternică din partea părinților pentru a se angaja în activitatea în cauză. O dată cu realizarea primelor progrese în posedarea pianului intensitatea motivației intrinseci poate crește provocând prin aceasta o scădere a necesității de motivație extrinsecă. De aici rezultă că alternarea tipurilor de motivație precum și variațiile de intensitate în cadrul unui tip anume de motivație sînt firești. Cert însă este faptul că motivația intrinsecă este mai productivă în raport cu cea extrinsecă în realizarea performanțelor.

*Autodeterminarea* este un alt concept tratat în teoria automotivației care semnifică efortul persoanei de a ține sub control și de a modifica acțiunile, gândurile și emoțiile sale. Auto-determinarea este gradul în care noi ne percepem propriile acțiuni ca fiind autonome [3, p.35].

În devenirea sa autodeterminarea trece prin mai multe etape ordonate logic de-a lungul axei „motivație extrinsecă – motivație intrinsecă” în funcție de gradul de autonomie în reglarea comportamentului și tipul de motivație. Parcursul „control extern – autonomie” este reprezentat în **Tabel I** [8, p.10]:

<b>Control</b>	<b>Autonomie</b> →		
Reglare externă	Reglare încorporată („introjected”)	Reglare identificată	Auto-determinare
Pentru recompensă sau din constrângere	Sentimentul datoriei („trebuie”)	Rezultate valoroase, importante pentru scopurile propuse	Motivație intrinsecă

**Tabel I.** Etapele de formare a autodeterminării în reglarea comportamentului.

La etapa I profesorul anunță regulile și consecințele respectării sau nerespectării acestora. Elevii le respectă pentru a evita pedeapsa. Aici se realizează acceptarea condiționată a elevilor.

În cadrul etapei a II elevii se conformează regulilor, dar acestea încă nu sînt interiorizate. Ei le respectă fiindcă consideră că „trebuie” să le respecte și trăiesc sentimentul vinei dacă nu o fac.

La etapa III a reglării identificate acțiunile încep să se interiorizeze. Elevii transformă beneficiile respectării regulilor în valori proprii. Motivația la această etapă poartă caracter instrumental, fiindcă nu este deocamdată capabilă de a declanșa o acțiune de dragul acțiunii însăși,

cum se întâmplă de fapt în cazul motivației intrinseci. Elevii la această etapă încep a vedea rolul și utilitatea îndeplinirii temelor pentru acasă.

La etapa IV se realizează scopul final al instruirii care constă în a-i ajuta pe elevi să atingă treapta autodeterminării. Acesta se face posibil prin crearea condițiilor favorabile luării independente de decizii.

4) *Care sunt forțele motrice ale motivației?* Autorul evidențiază patru forțe motrice apte de a mișca motivația elevilor prin etapele menționate anterior spre automotivare: angajamentul social și emoțional, structura, stimularea, feed-back-ul.

Prin *angajament* se subînțelege calitatea relațiilor interpersonale de tipul: profesor-elev, elev-elev. Angajamentul reflectă dorința profesorului de a-și cunoaște și înțelege elevii. Cu alte cuvinte, această forță motrice poartă caracter social și emoțional.

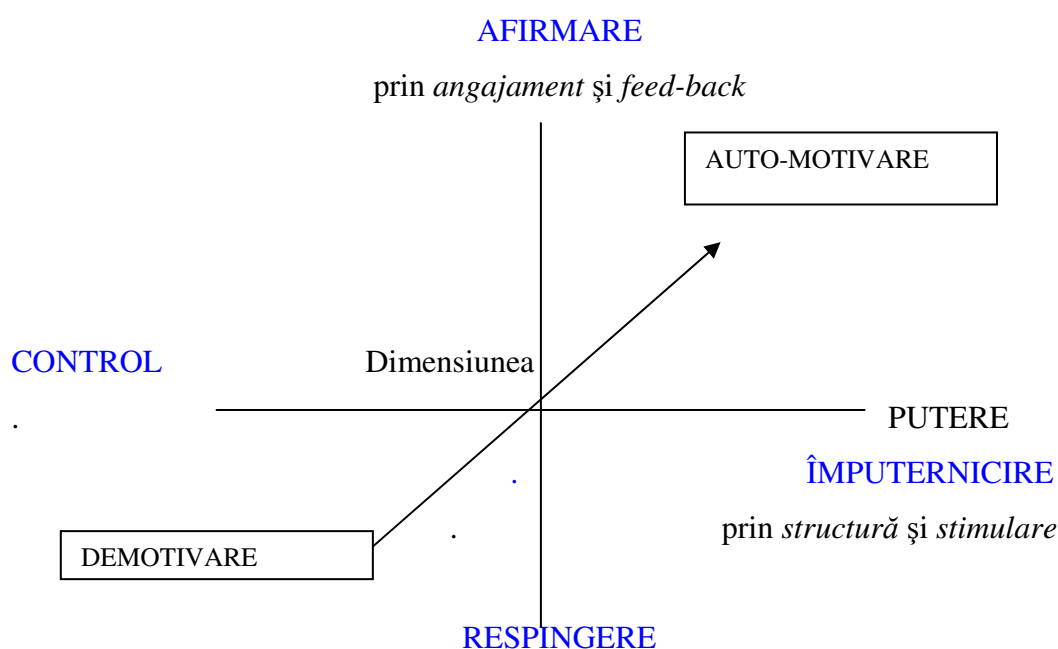
Forța motrice numită *structură* determină cantitatea de informație explicită care este pusă la dispoziția clasei în vederea clarificării scopurilor și strategiilor de realizare a acestora. Altfel spus, profesorul trebuie să-i facă pe elevi să înțeleagă prin ce metode își vor putea atinge scopurile.

*Stimularea* ca forță motrice se referă la calitatea predării și învățării în clasă. Elevii sînt motivați intrinsec când ei vor să îndeplinească o însărcinare din interes și plăcere. Prin urmare sarcina profesorului este de a provoca curiozitatea și fantezia copiilor pe parcursul orelor de studiu.

În final, automotivarea solicită un *feed-back*, care în calitate de forță motrice vine să le comunice elevilor despre cît de bine reușesc ei la obiectul în cauză. Feed-back-ul motivant implică lauda efortului și a utilizării de strategii, solicită capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să se simtă responsabili pentru succes, vizează accentuarea succesului personal și atribuirea eșecului unor factori controlabili și reparabili de elevi.

Aceste patru forțe motrice funcționează paralel pe două dimensiuni: dimensiunea *putere* pusă la dispoziție de îmbinarea structurii cu stimularea și dimensiunea *relații interpersonale* activată de angajament și feed-back. Dimensiunile *Putere* și *Relații interpersonale* rezultă din două frici ale omenirii: frica de singurătate și frica de haos. Omenirea se străduie să evite singurătatea prin obținerea aprobării din partea altora și prieteniei strânse cu ei, adică prin *relații interpersonale* adecvate. Haosul se evită prin obținerea autonomiei și controlului asupra vieții proprii, adică prin *împuternicire*. Figura de mai jos reprezintă cele patru forțe motrice și cele două dimensiuni în acțiune.

#### Dimensiunea RELAȚII INTERPERSONALE



Cele două dimensiuni menționate anterior se intersectează pentru a forma un model cvadripolar creând patru tipuri de ambianță (climat psihologic) în clasă (Tabel 2).

Afirmare

Control

Ambianță școlară nesolicitantă	Ambianță școlară motivantă
Ambianță școlară distructivă	Ambianță școlară exhibitivă/ demascatoare

Împuternicire

## Respingere

Tabel 2. Tipurile principale de ambianță școlară.

Cele patru tipuri de ambianță școlară se caracterizează prin următoarele:

<p><i>Ambianță școlară nesolicitantă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Climat hiperprotector</li> <li>▪ Climat restrictiv</li> <li>▪ Structură permisivă</li> <li>▪ Curriculum nesolicitant</li> <li>▪ Așteptări joase</li> <li>▪ Laudă pentru lucru ușor</li> <li>▪ Hiperdependență de recompense externe</li> <li>▪ Milă în caz de eșec</li> </ul>	<p><i>Ambianță școlară exhibitivă / demascatoare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Climat psihologic de tip: ”Demonstrează cine ești și ce poți!”</li> <li>▪ Amenințare cu exigență a evaluării</li> <li>▪ Incertitudine</li> <li>▪ Structură haotică</li> <li>▪ Laudă contaminată: „Dar de ce nu te poți prezenta tot atât de bine mereu?”</li> <li>▪ Insuficiență de încurajări</li> <li>▪ Interes mai mare în rezultate decât în binele elevilor</li> <li>▪ Unii elevi trăiesc o presiune exterioară permanentă</li> </ul>
<p><i>Ambianță școlară distructivă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Așteptări joase</li> <li>▪ Învățare forțată</li> <li>▪ Structură insuportabilă</li> <li>▪ Blamare personală</li> <li>▪ Laudă „artificială”</li> <li>▪ Concentrare asupra greșelilor elevilor</li> </ul>	<p><i>Ambianță școlară motivantă:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Încredere</li> <li>▪ Autonomie</li> <li>▪ Creativitate / umor</li> <li>▪ Climat receptiv / sensibil</li> <li>▪ Senzația că ești apreciat</li> <li>▪ Climat de auto-perfecționare</li> <li>▪ Structură (scopuri și sarcini) clară</li> <li>▪ Consecvență</li> <li>▪ Accentuarea succesului personal</li> <li>▪ Încurajare și laudă veritabilă, sinceră</li> </ul>

5) *Cum funcționează motivația?* Profesorii care doresc să-și implice elevii într-un proces de învățare motivantă au de rezolvat două dileme care se află în „miezul” problemelor de motivație. Ambele dileme sînt trăite în formă de tensiune internă ce apare în momentul alegerii între:

1. Încercarea de a le oferi copiilor acceptare necondiționată și de a-i asigura cu un feedback obiectiv (dimensiunea *Relații interpersonale*).

2. Realizarea controlului elevilor și eliberarea potențialului lor pentru autodeterminare (dimensiunea *Putere*).

Prima dilemă se referă la dimensiunea *Relații interpersonale*. Esența ei constă în următoarele: elevii au necesitatea de a simți siguranță în faptul că ei sunt apreciați ca personalități, că au o valoare recunoscută de cei din jur. Aceasta nu înseamnă deloc însă că profesorii trebuie să fie drăguți cu elevii indiferent de ce se întîmplă sau că trebuie să-și diminueze exigențele. Mai degrabă feedback-ul trebuie să fie obiectiv și constructiv. Feed-back-ul negativ trebuie referit la un comportament anume într-o formă care ar evita atacul asupra personalității copilului. Atât timp cît elevii știu că valoarea lor ca personalitate e în siguranță, ei vor „absorbi cu nesăț” feed-back-ul referitor la tot ce fac. De aceea sarcina primară a profesorului este de a-și focaliza atenția în mod voluntar asupra comportamentului pozitiv al elevului și de a evolua în judecățile sale de la

acceptarea controlată prin încurajare spre feed-back-ul afirmativ care semnaleză că ei își cunosc elevii bine și-i apreciază. Această sarcină se realizează prin următoarele mecanisme:

<b>Mecanism invers</b>	<b>Dimensiunea Relații interpersonale</b>	<b>I Mecanism</b> <i>Acceptare condiționată</i>	<b>II Mecanism</b> <i>Încurajare</i>	<b>III Mecanism</b> <i>Afirmare</i>
Provocare Dezinteres Hiperprotecție Așteptări mici Umilință	Angajament	Suport condiționat	Așteptări pozitive Recunoaștere	Aprecieri Auto-perfecționare
Subiectiv Personalizat	Feed-back	Recompense Pedepse descriptive obiective externe	Informație progresiv orientată despre efort și progres	Auto-evaluare Elevii se simt responsabili de succes

Dilema a doua se referă la dimensiunea *Putere*. Ea rezultă din caracterul biunivoc al controlului realizat de către profesor. Pe de o parte controlul sugerează interes și preocupare față de elev, iar pe de altă parte, lipsă de încredere sau senzația incompetenței [12, p.80-93]. Sarcina profesorului este de a-i proteja pe elevi și de a le oferi siguranța necesară, totodată încurajându-le responsabilitatea. Tensiunea creată de controlul realizat de profesor poate fi soluționată prin stabilirea inițială a regulilor și impunerea autorității, apoi treptat prin delegarea puterii spre crearea oportunităților crescute pentru negociere, alegere și auto-determinare. În așa fel impunerea puterii poate fi transformată în putere personală prin delegarea puterii. Spre deosebire de profesorii cărora le este frică să piardă acea putere mică pe care o dețin, profesorii motivați sînt acei care se bucură de autoritate printre elevi și caută cooperare, oferind o parte din puterea lor ori de câte ori este necesar. Împunerea se realizează prin intermediul următoarelor mecanisme:

<b>Mecanism invers</b>	<b>Dimensiunea Putere</b>	<b>I Mecanism</b>	<b>II Mecanism</b>	<b>III Mecanism</b>
Scopuri / sarcini imposibile neclare, nerelevante  Învățare distructivă, Forțată	Stimulare	Claritatea scopurilor / sarcinilor Importanța și utilitatea lor Posibilitatea realizării  Învățare orientată / dirijată Predictibilitatea rezultatelor	Provocare optimă Scopuri împărtășite / curiozitate / stimulare fantezie plăcere  Învățare constructivă	Control / soluționare de probleme Luarea deciziilor Senzația competenței  Învățare creativă
Reguli excesive Haos  Autoritarism Claritate scăzută a semnalelor  Eșecul puterii/ Hiperputere	Structură	Câteva reguli pozitive Explicite Atribuibile  Ghidare Autoritate Obiectivitate Predictibilitate  Impunerea puterii	Cod negociat  Respect și încredere reciprocă  Delegarea puterii	Responsabilitatea elevului  Autocontrolul  Putere personală

Modelul învățării motivante reflectă relația reciprocă profesor-elev, mediată de perceperea motivației elevului de către profesor [14, p.81]. Cu alte cuvinte în procesul de instruire se construiește o dependență de tipul: profesorii își modifică comportamentul față de elevi, în funcție de răspunsul acestora la solicitările școlare. E cert faptul că profesorii au întotdeauna un careva efect asupra motivației elevilor: de transformare, de amplificare, de diminuare și nu sînt niciodată neutri [5, p.41-58]. De aceea cunoașterea forțelor motrice motivaționale și a mecanismelor de activare a acestora este vitală pentru un profesor eficient.

Modelul învățării motivante permite discuții și prognoze referitoare la evoluarea rolului profesorului odată cu schimbările din clasă. Astfel odată cu maturizarea clasei structura pierde din proeminență, iar stimularea, din contra, câștigă în importanță [6, p.63]. Evenimentele critice pot mișca clasa înapoi, în mecanismul invers. Mișcarea retrogradă este necesară uneori pentru a pregăti teren ce ar favoriza un salt calitativ în dezvoltarea motivației de învățare la elevi. Un profesor abil va folosi fiecare dintre mecanisme cu flexibilitate pentru a se adapta circumstanțelor schimbătoare.

Anunțăm o situație problematică atunci când are loc o reținere a clasei într-un mecanism care a fost depășit deja după calitatea și complexitatea pe care o oferă. O astfel de situație solicită o schimbare rapidă a atitudinii și rolului profesorului în raport cu elevii. Alan McLean propune un instrument de analiză a progresului realizat de fiecare relație particulară: profesor-elev.

Forțe Motrice / Mecanisme	Mecanism invers	I Mecanism	II Mecanism	III Mecanism
<b>Angajament</b>	Intimidare	Corectare	Empatie	Înțelegere
<b>Feed-back</b>	Critică distructivă	Obiectivitate	Discuție	Auto-evaluare
<b>Stimulare</b>	Distructivism	Receptivitate	Constructivism	Creativitate
<b>Structură</b>	Autoritarism	Competență	Încredere	Autonomie

Dimensiunile *Putere* și *Relații interpersonale* sînt activate prin mecanismele anterior menționate pentru a produce o schimbare în structurile motivaționale ale elevilor. Impactul mecanismelor însă nu se limitează doar la motivație ci se reflectă și asupra Sinelui elevilor după cum urmează [8, p. 27]:

	Relații interpersonale	Putere	Sinele
<b>Mecanism invers</b>	Neglijare	Eșecul Puterii	Autoconservare
<b>I Mecanism</b>	Acceptare condiționată	Impunerea Puterii	Securitate
<b>II Mecanism</b>	Încurajare	Delegarea Puterii	Identitate
<b>III Mecanism</b>	Afirmare	Putere Personală	Autodeterminare
<b>Rezultate</b>	Stimă față de sine	Autonomie	Autodeterminare

Din acest tabel se observă că trebuințele noastre de autodezvoltare progesează treptat de la inferior la superior: odată ce e atins un anumit nivel de dezvoltare se accesează imediat următorul [11, p.133-139].

Așadar dimensiunile *putere* și *relații interpersonale* sînt activate de patru forțe motrice ale motivației prin prisma a trei mecanisme în vederea influențării montajelor mintale motivaționale ale elevilor care, de fapt, sînt centrale în teoria învățării motivante. Alan McLean evidențiază patru montaje mintale motivaționale:

- 1) ideile elevilor despre abilitate;
- 2) perceperea și explicarea propriului progres;
- 3) atitudinea față de realizare;
- 4) conștiința propriei eficiențe.

Sarcina profesorului e de a identifica montajele elevilor și de a alege forma de influență potrivită care ar putea produce schimbarea solicitată la nivelul structurilor motivaționale în vederea apropiării de starea de automotivare / autodeterminare.

## Summary

Motivation is the why of behaviour. The word motivation derives from the Latin *movere* which stands for *to move*. In other words, motivation is the sum of all that moves a person to action. Everybody needs motivation. Everybody needs to have a reason for action. It is a sad fact that lots of students underachieve when learning a foreign language because they don't believe they are capable of reaching their goals. That is why we: psychologists, teachers and parents need to find all the possible ways to offer our students the opportunity to believe in themselves and fulfil their dreams. This article presents a motivation model built by Alan McLean, 2003, that provides a window through which we can observe the impact that different types of classrooms have on student motivation. The author considers that the best form of motivation is self-motivation. There are four drivers that teachers employ to influence student self-motivation: the *engagement driver* that is responsible for the quality of the relationships between teachers and students as well as between peers, the *structure driver*, which refers to the clarity of the instructions given by teachers to students, the *stimulation driver*, which determines the quality of teaching and learning in the classroom and the *feed-back driver* that tells students how well they are doing. The article describes how teachers use each of the four drivers in order to produce a certain effect on student motivation mindsets.

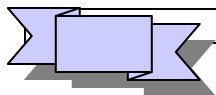
We find this model to be the most applicable and relevant to teaching a foreign language as it offers educational "recipes" and solutions concerning ways of improving the motivation to learn to psychologists, teachers and parents.

## BIBLIOGRAFIE

- Bruner J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard.
- Deci E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press, New York.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1987). *The support of autonomy and the control of behaviour*. Journal of Personality and Social Psychology, 53,1024-1037.
- Dörnyei Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. Modern Language Journal, 78, 273-284.
- Drăgan I. & Anucuța P. (1997). *Psihologia învățării*. Timișoara: Excelsior.
- Galvin P., Miller J. & Nash J. (1999). *Behaviour and discipline in schools*. London: Fulton.
- Kratochwill E. & Littlefield T. (1997). *Educational Psychology: Effective teaching, effective learning*. Brown & Benchmark publishers.
- McLean A. (2003). *The motivated school*. Paul Capman Publishing.
- Mureșan P. (1990). *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Ceres.
- Neacșu I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București.
- Negreț-Dobridor I. & Pânișoară I. (2005). *Știința învățării de la teorie la practică*. Iași: Polirom.
- Pomerantz E.M. & Ruble D.N. (1998). *The multidimensional nature of control: implications for the development of sex differences in self-evaluation*. Cambridge University Press.
- Schumann J. H. (1978). *The acculturation model for second language acquisition*. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Skinner E.A. (1993). *Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year*. Journal of Educational psychology, 85,571-81.
- Wood R. & Tolley H. (2003). *Inteligența emoțională prin teste*. București.

Primit 09.06.08





## CONSTRUCȚII IDENTITARE LA ROMII DIN REPUBLICA MOLDOVA\*

*Ion Negură*, conf. univ., dr.

*Veronica Peev*, lector universitar, UPS „Ion Creangă”

**Preliminarii.** În septembrie anul trecut ne-am întâlnit cu baronul romilor din Moldova dl Artur Cerari pentru a realiza cu el un interviu de cercetare. La capătul aceluia interviu, care a durat ore bune, baronul ne-a spus niște cuvinte care ne-au cutremurat: „Deși noi, romii și moldovenii, trăim de secole împreună, voi, moldovenii, ne priviți mereu de undeva din depărtare”. Am fost nevoiți să recunoaștem că baronul avea dreptate. Deși foarte prezenți în realitatea cotidiană, și cu atât mai mult în mentalul colectiv, unde au afișate cel mai adesea etichete negative, romii constituie o problemă și o provocare.

Prin studiul pe care l-am realizat asupra romilor am încercat să-i privim pe romi „nu de undeva din depărtare”, cum ne reproșa baronul, ci din cât mai aproape posibil ca să înțelegem mai bine modul în care ei percep și gândesc lumea și pe sine în această lume, cum ei își gândesc viața și, eventual, problemele identitare cu care se confruntă.

Cercetarea pe teren s-a concentrat pe un eșantion de strategii identitare individuale sau de grup mic utilizate de romi pentru a obține recunoaștere și integrare în societatea politică și civilă. În special, s-a insistat asupra unei mai bune înțelegeri a rolului jucat de mobilitate și afilierea religioasă în producerea și funcționarea identităților la romi.

Obiectivul principal al cercetării de teren a fost acela de a obține informații prin intermediul interviurilor de la diferite persoane de etnie romă care își recunosc și-și declară expres apartenența la comunitatea romă.

Materialele colectate de noi în cercetarea pe teren reflectă modul în care romii percep și înțeleg diverse aspecte ale proceselor identitare. Analiza acestor materiale o vom prezenta în continuare, dar nu mai devreme ca să definim și să explicăm câteva concepte care au stat la baza acestui demers de cercetare și i-au determinat configurația lui teoretică.

**Identitate:** „Noi considerăm identitate ca pe un ansamblu structurat de elemente identitare care îi permit individului să se definească într-o situație de interacțiune și să acționeze în cadrul acestei situații ca un adevărat actor social” (Lipiansky, 1990, p. 44).

**Identitate personală** este „un ansamblu organizat de sentimente, reprezentări, experiențe și proiecte de viitor raportate la sine” ((Lipiansky, 1990, p. 173).

---

\* Prezentul studiu a fost realizat în cadrul Proiectului Internațional SCOPES 2005-2008 cu suport financiar și logistic din partea Fundației Naționale pentru Cercetarea Științifică a Elveției.

**Identitate socială :** Tajfel definește identitatea socială ca fiind „conștiința individului că face parte dintr-un anumit grup social, împreună cu o anumită semnificație axiologică și emoțională legată de faptul că este membru al grupului” (Tajfel, 1979, p. 37).

Notele definitorii al identității sociale sunt:

1. Indivizii își dau seama că fac parte dintr-un anumit grup.
2. Trăiesc afectiv acest lucru.
3. Valorizează apartenența lor la respectivul grup.

**Strategii identitare:** ansamblu de acțiuni coordonate pe care le adoptă actorii sociali în vederea realizării cu succes a actelor identitare.

**Metodologia cercetării.** Cercetarea de față este, prin excelență, una calitativă. Metoda pe care am utilizat-o a fost interviul aprofundat și semistructurat privind subiecte și ipoteze legate de procesele identitare la romii intervievați.

Studiul a fost realizat pe un eșantion de 15 persoane, distribuite pe categorii astfel:

După vârstă: cel mai vârstnic – 67 ani, cel mai tânăr – 21 ani. Media: 39 ani.

După gen: bărbați – 10 persoane; femei – 5 persoane.

După locul de reședință: rural - 5 persoane; urban - 10 persoane.

După apartenența religioasă: ortodocși – 13 persoane; neo-protestanți – 2 persoane.

După nivelul de instruire: cu 1-8 clase – 4 persoane; cu studii medii profesionale – 6 persoane; cu studii superioare – 5 persoane.

**Datele și rezultatele cercetării.** Cercetarea pe teren s-a soldat cu 15 texte-transcripții ale interviurilor (cu un volum de 15 – 30 pagini fiecare) care au fost supuse ulterior analizei de conținut.

Rezultatele analizei de conținut ale discursurilor subiecților implicați în cercetare le vom prezenta, pentru comoditate, în formă de teme sau întrebări (pe care le puneam noi) și răspunsuri (pe care le extrăgeam din enunțurile subiecților intervievați).

#### 1. Cine are dreptul să-și asume identitatea de rom?

Răspunsul obținut este unul singur și extrem de categoric: "*Romul e rom prin naștere*" (I.D., 34 ani), dar acest fapt trebuie demonstrat zilnic prin: 1) a respecta tradițiile strămoșești; 2) a stăpâni și utiliza limba romani; 3) a purta hainele specifice etniei rome; 4) a obține recunoașterea în cadrul comunității rome; 5) a trăi printre romi; 6) a realiza diferite lucruri bune, utile și onorabile pentru comunitatea romă.

Din analiza de conținut se desprind idei diferite și adeseori contrarii privind identitatea și asumarea sa de către subiecți. Unii dintre respondenți consideră că fenomenul de incertitudine etnică nu este specifică etniei rome: ei fie că sunt romi sau nu sunt (M.S., fem., 40 ani; R.N. masc., 30 ani), deși nu sunt rare cazurile de abandon al identității rome și, ulterior, tentative de reintegrare

în comunitatea romă, reîntoarcere la ea. Comunitatea romă deține controlul procesului de acceptare sau refuz a romului ce dorește să revină la matca sa etnică. Până a lua decizia finală persoanei ce e dispusă să renunțe la identitatea romă i se acordă un timp de gândire și deliberare asupra situației. În această perioadă toți ceilalți pot să discute cu ea în scopul persuadării ei de a renunța la intenția sa de îndepărtare de comunitate. *„Trebuie să încerce să lupte. El trebuie să facă lucruri importante pentru țigănie, să aibă aceleași valori, sentimente..”*. (R.N. masc., 30 ani).

Cauzele evocate de subiecți ce i-au determinat să renunțe la identitatea romă sunt: 1) subiectul a fost forțat de atitudinea ce persistă din partea altor etnii ce se manifestă în formă de prejudecăți și stereotipuri; 2) el este situat cu locul de trai printre alte etnii (îndepărtat de comunitatea romă); 3) a fost educat într-o familie mixtă.

Persoanele care refuză să-și asume și să-și păstreze identitatea de rom sunt aspru pedepsite de către comunitate, de obicei, prin izgonire: *„Pierde respectul membrilor comunității, din cauza lor suferă întreaga familie”*. (D.M., fem., 43 ani) *„Ei sunt percepuți ca nimeni”*. (I.D., masc., 34 ani) *„E o rușine mare să nu să se mândrească că e rom. Noi nu o stimăm pentru că ea ne refuză”*. (M.S., fem., 40 ani).

## 2. Care sunt sursele ce servesc procesului de edificare a conștiinței etnice rome?

Analiza de conținut a enunțurilor ne-au permis să identificăm următoarele surse a conștiinței etnice la romi: 1) educația primită în familie, unde sunt învățate legile și stilul de viață rom; 2) abordarea directă de către părinți a subiectului identitatea etnică și punerea lui în discuție; 3) înțelegerea atitudinii (de cele mai deseori negative) a persoanelor de altă etnie vizavi de romi; 4) experiența proprie a reflectării asupra circumstanțelor și consecințelor faptului apartenenței la etnia romă.

## 3. Locul identității etnice rome în sistemul de identități al subiecților.

Persoanele intervievate își asumă mai multe identități care formează o structură ierarhică unică pentru fiecare individ în parte, în care este neapărat prezentă identitatea etnică. Sintetizând enunțurile, am identificat următoarele structuri:

1) Identitatea etnică romă e pe primul plan. *„Sunt țigancă, romă din părinți; sunt țigancă curată, fără nici o amestecătură, sunt creștin ortodoxă, sunt cetățeanca R. Moldova. (DM., fem., 43 ani)”*... *„По этническому происхождению Цыган, и являюсь гражданином Молдовы, чту религию нации, обязан исполнять волю, закон данной страны”*.(I.F., masc.)... *„Așa vin din strămoși căci fac parte din neamul fierarilor. Eu sunt țigan fierar”*. (I.S., masc., 21 ani)

2) Identitatea persoanei e pe primul plan urmată de cea etnică: *„Sunt A.D., țigancă, soție și mamă”* (A.D., 30 ani)... *„Sunt S., dar după pașaport Ecaterina...sunt femeie ...gospodină, soție”*(M.S. 40 ani)... *„Sunt I.D., studii am făcut la USM, facultatea „Științe politice și istorie”, apoi doctoratul la Academia de Științe în domeniul politologiei la Institutul de Sociologie și Drept,*

*am susținut teza de doctor în științe politice. Eu mă identific ca rom doar că printre romi eu nu sunt recunoscut ca rom. (I.D., masc., 34 ani)*

3) Identitatea religioasă e primează: „În primul rând, îmi vine că-s creștin... Într-al doilea rând, mă simt rom în suflet, în trup și-n oase și-n mentalitet mă simt rom. Dar ca cetățean ajung la punctul trei”(P.F., masc., 30 ani)... „Cel mai important este să fii creștin, sunt țigan”. (F.F., masc., 44ani)... „Eu îl aleg numai pe Dumnezeu, eu, cum se spune, nu sunt nici ortodox nici baptist, eu sunt copilul lui Dumnezeu.(V.S., masc., 57 ani).

4) Identitatea familială e pe primul plan: „Sunt A.C., feciorul lui M.C., Dumnezeu să-l ierte, care a fost baronul recunoscut al fostei uniuni sovietice. Am fost mâna lui dreaptă: unde nu s-ar deplasa în vizită întotdeauna am fost alături”.

#### 4. Cum romii se percep pe ei înșiși?

Persoanele intervievate le putem împărți în două categorii: persoane ce fac parte din elita romă și romi de rând. La nivelul acestor categorii am sesizat careva distincții în ceea ce privește etnia romă ca comunitate. Romii de rând au tendința de a prezenta etnia romă într-o lumină cât mai favorabilă, pe când elita pune-n evidență punctele slabe ale ei ca grup uman.

Romii de rând își percep etnia ca fiind: 1) o civilizație străveche, 2) o națiune talentată, 3) o etnie unde respectul și ajutorul reciproc sunt notele sale definitorii, 4) o etnie cu oameni muncitori.

În percepția elitei romii sunt o nație de oameni: 1) dispersați pe întreg teritoriul Republicii Moldova, 2) le lipsește o persoană cu autoritate care ar favoriza implementarea noilor elemente în stilul de viață al romilor, 3) le lipsește unirea, solidaritatea dintre clanurile din care este alcătuită, 4) au un caracter conservator puternic pronunțat în decursul secolelor, 5) neangajați, în majoritatea lor, în câmpul muncii sociale, 6) nu își face publicitate.

Sesizăm că coexistența romilor cu alte etnie contribuie la producerea unor schimbări în modul de viață a etniei rom. Acesta s-a dovedit a fi un foarte proces lent dar care atestă posibilitatea de reconcepere a modului de viață a romului.

#### 5. Prin ce se deosebesc romii ca etnie de reprezentanții celorlalte etnii?

Romii se remarcă printre celelalte etnii datorită următoarelor semne caracteristice anume lor: 1) trăsăturile fizice: *buze, nas și ochi mari, pielea de o culoare mai brună, burta la bărbați*; 2) portul vestimentar: *haine colorate, împodobite cu diverse ornamente în special la femei, fuste lungi*; 3) comportamentul verbal: *vorbesc tare, gesticulează mult, au un accent specific lor*; 4) simbolurile purtate: *trandafirul, bijuteriile, aurul*; 5) simțul al șaselea: *intuiția*; 6) tradițiile proprii (țigănești).

#### 6. Tradițiile la romi.

Tradițiile romilor cadrează în linii mari cu cele ale populației majoritare, dar există și careva nuanțe care atestă specificul strămoșesc al romilor de a fi. Iată cum au fost descrise de către subiecții noștri cele mai importante tradiții.

**Logodna.** Părinții sunt cei care decid alegerea familiei cu care se vor înrudi prin copiii lor. Acesta se poate întâmpla încă din momentul nașterii copilului sau în decursul anilor până copilul atinge vârsta majoratului.

**Nunta** reprezintă un eveniment indispensabil începerii vieții de familie în comunitatea romă. Starea financiară a familiei nu influențează modul de celebrare a nunții, care s-a păstrat intact de-a lungul secolelor. Elementele indispensabile nunții române tradiționale sunt: 1) cadourile: *obiecte din aur, obiecte de uz casnic, o sumă considerabilă de bani*; 2) muzică romă; 3) verificarea virginității miresei și strict legat de ea prezența următoarele simboluri: *o sticlă de vin roșu ornamentată cu o dantelă roșie, busuioc și o floare roșie (trandafir)*; 4) masă abundentă: *bucatele dominante sunt cele din carne proaspătă*; 5) amplasarea invitațiilor în dependență de gen: *bărbații și femeile sunt plasați pe părți opuse ale mesei*.

Se desprind câteva semnificații a nunții în concepția romilor: 1) un mijloc de câștig pentru părinții miresei; 2) un mijloc de autoafirmare pentru părinții băiatului; 3) un mijloc de obținere a unui statut social („*Se fac nunți bogate, cu cât mai bogată cu atât mai multă autoritate vor câștiga părinții băiatului*” (I.D., R.N.)); 4) un mijloc de autoafirmare („*Te simți la nuntă de parcă ai fi sultan.*” (R.N.) ... „*Acesta e unicul loc unde romii pot să se adune și să demonstreze dansuri...cântece...*” (P.F., I.F)); 5) o mândrie (D.M., R.M.).

**Recăsătoria** este un fenomen extrem de rar întâlnit în viața romilor și se întâmplă doar în cazul în care a decedat unul dintre soți. Dreptul la recăsătorie îl are numai bărbatul. Femeii nu i se recunoaște acest drept: „... *femeia părăsită sau văduvă rămâne în grija fraților*” (D.M.).

**Nașterea** copilul reprezintă o imensă bucurie pentru părinți. Raționamentele evocate: 1) „*copilul pentru rom înseamnă bogăție*” (D.M, P.F.), „*sursă de venit: fata dacă este cinstită se ia bani buni pe ea; cerșetoria; cadourile care se aduc nou-născuților sunt în aur și bani și sunt distincte în dependență de genul copilului*” (I.D.); 2) „*continuarea neamului*” (toți respondenții).

Nașterea este sărbătorită ca și nunta, cadourile din aur fiind nelipsite și în acest caz ca semn al purității și protecției copilului de cele rele.

**Moartea.** Romii sunt un popor religios (așa pretind a fi, conform mărturiilor subiecților noștri), dar în același timp ei nu respectă întru totul legile creștine, ci le adaptează la specificul lor de gândire și trai: „*La noi, de exemplu, se ține mortul nouă zile ..., din cauza „нашего кочевания” – că umblau prin Rusia, prin Ucraina, România – până se grămădeau toate rudele nu dovedeau într-o zi și se străduiau mai mult să-l țină...*” (P.F.)

**Legea țigănească** reprezintă un cod de legi transmise din generație în generație pe cale orală, care reflectă diferite situații de viață și modul lor de soluționare. Ele țin de cultura, limba, tradițiile romilor. Romul de mic cunoaște consecințele nerespectării lor.

Ele determină tipul de relații din cadrul etniei, comunității, familiei și presupun ascultarea de cuvântul celui mai mare. Există o ierarhie a supunerii în cadrul relațiilor dintre bărbații unei familii: „*Bunelul intervine numai în caz de ceartă în familie: între soț și soție; la nivel de nepoți el nu are treabă.*”(R.N.)

Bărbatul în cultura romă este factorul decizional; el e stăpânul familiei și trebuie ascultat chiar dacă nu are dreptate. În caz de conflict soția se retrage și nu se implică. Femeia romă poate să se adreseze unui alt bărbat numai prin soția acestuia. Problemele ce țin de femeie sunt discutate cu soția starostelui.

Instanță superioară care supraveghează respectarea legilor țigănești e CRIS - ul care reprezintă judecata țigănească. Cei asimilați nu au CRIS. CRIS – ul este alcătuit din bătrâni și cei cu autoritate (baronul).

**Ritualurile de puritate** rămâne a fi un element distinctiv la romi. Printre ele se enumără: spălarea separată a hainelor bărbatului de cele ale femeii; așezarea întâi a soțului la masă și abia după aceea a soției și a copiilor. Această tradiție are la bază credința că femeia e mai puțin pură decât bărbatul datorită ciclului menstrual (I.D., I.S., A.C.).

#### 7. Simbolurile romilor.

Un alt semn distinctiv pentru cultura romă sunt **simbolurile** prezente atât în casă, pe haine cât și în cadrul sărbătorilor.

**Aurul** este elementul definitiv al etniei romă, fără aur romul nu e rom. Am putut releva câteva semnificații ale aurului în gândirea romilor: 1) aurul ca simbol al bunăstării materiale ; 2) ca « monedă de schimb » („*Țigani înaintea aveau aur însă aurul la ei se lua, ei îl foloseau ca obiect de schimb, și pentru țigani asta este*” (I.D.)); 3) aurul ca semn al curățeniei, al purității sufletului romului (toți respondenții); 4) aurul ca factor de valorizare, de îmbunătățire a imaginii lor („*aurul pentru romi e ca să fie văzuți bine*” (V.S., P.F.).

**Trandafirul roșu/vinul roșu** – semn al purității/virginității miresei.

**Busuiocul** semnifică „... *credința; supunerea și credința fetei față de soț*” (A.M., M.S.)

**Casele** romilor de asemenea comportă semnificații diferite: mijloc de obținere a autorității în rândul romilor; prilej de mândrie; oglindă a neajunsurilor trăite de strămoșii lor, cât și semn al avuției; posibilitățile financiare ale celui care a construit-o; modalitate de demonstrare a irepetabilității persoanelor ce locuiesc în ea... Casele romilor reprezintă un design variat, sunt ornamentate cu diverse elemente prin care este reflectată esența atât a stăpânului casei cât și a întregii etnii („... *diferite ornamente din tablă și nu numai cu care romii înfrumusețează casa arătând că e gospodar*” (M.S.).

#### 8. Relațiile „romi-romi”.

Un alt element de autopercepție a romilor ține de specificul relațiilor din cadrul etniei rome. Relațiile dintre romi se caracterizează prin ajutor mutual, înțelegere și solidaritate (R.N., I.D., M.S., I.C.). Statutul de rom însuși presupune ajutorul necondiționat acordat altui rom ce se află în dificultate. Limba romani vorbită reprezintă polița de asigurare a obținerii acestui ajutor. Situația dată este reglementată de către legea țigănească.

Din punct de vedere al bunăstării etnia romă nu este omogenă. Am stabilit și aici ca pretutindeni oameni bogați și oameni săraci. Nu am găsit o explicație clară și pertinentă a acestui fenomen. Romii săraci, cel mai frecvent, sunt percepuți ca leneși, de aceea comunitatea romă nu le acordă ajutor decât în situații deosebită. Romii bogați sunt declarați romi care au posibilități, capacități mai mari de a câștiga bani. Diferența dată poate constitui cauza invidiei printre romi, dar și acest fapt a fost prevăzut de orânduirea socială din cadrul comunității rome. Vârstnicii poartă discuții cu cei tineri, unde unul dintre subiecte este tocmai cauza apariției acestei diferențe și a modalităților de reechilibrare a situației. În concepția unor romi fenomenul de „rom sărac” nu are dreptul la existență de vreme ce romii se ajută între ei.

#### 9. Familia la romi.

Familia este un alt element definitoriu al autopercepției etnice rome. Familia pentru romi e sacră. Ea reprezintă valoarea cea mai de preț, valoarea supremă. În cadrul ei sunt învățate deprinderile de viață, tradițiile rolurile specifice genului, modul de comportare în viitoarea familiei. Ea este asemenea unei cetăți „... în care pătrunde și iese numai ceea ce se permite” (M.S).

Familia tradițională a romilor este una extinsă și cuprinde bunicii, părinții și nepoții. Calitatea de rude este atribuită tuturor persoanelor aflate în relații de rudenie până la al treia generație și al treilea gard. În concepția unor romi rudele sunt nașii și cumătrii, care trebuie și sunt de aceeași etnie. Nu se acceptă rude de altă etnie.

Veriga fundamentală în cadrul familiei sunt părinții urmați de fratele, sora mai mare. Relațiile din cadrul familiei sunt apriori stabilite prin codul de legi ce reglementează viața romilor:

- „bărbatul și femeia se stimează reciproc”;
- „bărbatul este capul familiei”;
- „femeia ascultă de bărbat. Dacă bărbatul greșește, femeia îl iartă”;
- „soția trebuie să dea ascultare părinților soțului”;
- „gunoiul nu se scoate din casă: conflicte, supărări, neînțelegeri”;
- „soția trebuie să-l servească pe soț”;
- „când sunt mulți țigani străini în casă, femeia nu trebuie să treacă prin fața bărbatului”;

- „în cazul în care soțul moare locul lui de cap al familiei îl preia un bărbat din familie, în lipsa lor (sunt doar fete) intervine întreaga comunitate romă. Legea noastră nu permite ca femeie să conducă familia, căci ea nu poate să conducă de una singură”. (I.S., R.N. și a.).

Aceste reguli au menirea de a asigura trăinicia familiei, de a evita infidelitatea conjugală cât și a unor posibile probleme de comunicare între membrii familiei. În familia romă bărbatul este factorul decizional și tot el se face responsabil de bunăstarea ei. În cazul infidelității soției, soțul are dreptul de a o alunga din familie. Infidelitatea soțului, de preferință, nu se pune în discuție.

Selecția partenerului de viață se face de la vârstele cele mai fragede (de la naștere până la 13-14 ani prin acordul dintre părinți) după criteriul apartenenței la aceeași etnie, neam, statut social.

În cazul romilor asimilați acest principiu nu se respectă cu strictețe, deși ipostaza cea mai reușită e căsătoria cu un/o rom/ă: „... ei spun că mai bine să te căsătorești tot cu o țigancă pentru ca ea să nu te discrimineze” (I.D.).

În ultimele decenii familiile rome mixte din punct de vedere etnic au devenit un fenomen cu o largă prezență în viața comunității rome și este considerată o modalitate de facilitare a integrării romilor în societate. Prezența unui gajo/nerom în familie nu mai înseamnă, ca pe vremuri, o încălcare a legilor specifice etniei rome. Familia romă poate fi rezultatul uniunii a unui rom cu o neromă. Femeia neromă este acceptată și recunoscută de clan ca fiind o romă numai în cazul în care ea acceptă să învețe limba romani, să se auto-identifice ca romă, să respecte tradițiile romilor și să-și considere copiii romi.

Permisiunea unei astfel de căsătorii este luată și discutată în cadrul „sfatului bătrânilor” unde tinerii sunt puși să gândească bine înainte de a da curs intenției de a crea o astfel de familie. Părinții băiatului au în grijă asigurarea cu casă pentru tânăra familie.

#### 10. Relațiile romilor cu neromii.

Modalitatea de stabilire a relațiilor cu celelalte etnii la romi reprezintă o strategie de facilitare a integrării lor în societate, accentul se pune pe atitudinea conciliatoare. Această atitudine este formată în cadrul familiei și asigură coexistența pașnică a romilor cu ceilalți. De mici copii sunt învățați să fie prudenți în relație cu persoanele de altă etnie și să-și construiască relațiile cu ei bazându-se pe aceleași principii ce reglementează relațiile dintre romi.

Unii romi tind totuși să mențină persoanele de altă etnie mai departe de familia, teritoriul său. Rațiunile unui atare comportament sunt: „Ceea ce se întâmplă în familia mea aici rămâne. Numai romul poate cunoaște situația dar nu și vecinii (neromi). De ce trebuie să cunoască dacă noi trăim bine?” (M.S., I.C.)... „De ce moldovenii ar trebui să trăiască printre romi?” (A.C.) ... „Moldovenii trebuie să-și caute un alt loc, pentru că e teritoriul romilor” (I.S.).



Atitudinile neromilor față de romi, în percepția romilor, sunt puternic impregnate de elemente discriminatoare. „*Oamenii îi discriminează pe țigani, nu se respectă nici un drept ca ființă umană; țiganii sunt națiunea cea umilită din lume*” (I.F.).

Totuși analiza de conținut a interviurilor denotă existența unei varietăți largi de atitudini față de romi: pozitive, negative și neutre.

Pozitive: „*Romii sunt acceptați și au drepturi egale cu celelalte națiuni: pot frecventa orice local public doresc*” (A.M.).

Negative: „*Moldovenii îi discriminează pe romi atunci când li se atribuie, în mod automat, faptele de delicvență sau infracțiunile ce se întâmplă în localitate*” (R.M.) sau când romii sunt tratați ca fiind „*mai puțin dezvoltați din punct de vedere intelectual și cultural*”, (R.N.).

Neutre: „*Atitudinile celorlalți față de romi depinde de înșiși romii, de modul lor de comportare față de ceilalți*” (I.D., I.F.)

Atât romii de rând cât și cei ce reprezintă elita romă consideră că poliția este organul de putere care cel mai frecvent creează probleme romilor; atitudinea discriminatorie fiind resimțită cel mai intens din partea polițiștilor.

#### 11. Identitatea lingvistică a romilor.

Limba romani reprezintă un mijloc de identificare a romilor din rândul celorlalți: „*Romii care nu vorbesc limba maternă sau când o vorbesc încearcă o anumită jenă, nu sunt considerați romi*” (A.M., F.F., masc., 44 ani)

Limba romani este învățată pe cale orală și vorbită în cadrul familiei cât și în mediile rome. Romii sunt poligloți; învață limba etniilor cu care conviețuiesc. Ei trec cu ușurință de la o limbă la alta în dependență de context („*...dacă sunt cu moldovenii moldoveneasca, cu rușii ruseasca, cu țiganii țigăneasca*” (D.M., R.N. Deși vorbesc și alte limbi ei gândesc totuși în romani. Limba romani are mai multe dialecte fapt datorat împrumutului de cuvinte de la populația în cadrul căreia ei trăiesc.

Referitor la problema necesității studierii limbii romani în școală opiniile respondenților se împart în: 1) opinii favorabile ideii de introducere a limbii romani în școală și 2) cele care nu agreează această idee.

Pozițiile „pro” sunt exprimate astfel: Studierea limbii romani în școală ar constitui o șansă pentru romi și ar avea efecte benefice asupra etniei rome. Multe dintre problemele cu care se confruntă romii s-ar rezolva de la sine cum ar fi:

- studierea numai în romani va ajuta ca copiii romi să nu întâlnească dificultăți în însușirea materialului, actualmente copii romi se află într-o situație defavorizată, ei fiind constrânși la școală să învețe într-o limbă în care nu gândesc, sau pe care abia o învață (I.D., I.S.);

- ar crea o imagine, anumite valori care s-au pierdut, ar schimba imaginea, stereotipul privind ceea cine sunt țiganii (R.N.);
- apariția manualelor în romani (I.F.);
- promovarea nivelului de cultură generală a romilor favorizând apariția profesorilor în rândul romilor (P.F.).

Limba romani poate figura ca obiect opțional în curriculum destinat tuturor elevilor (V.S.). Este de asemenea accentuată necesitatea studierii limbii populației majoritare cât și a limbilor vorbite în țările vecine (R.C.).

Argumentele subiecților ce au adoptat o poziție negativă față de învățarea în școală a limbii romani pot fi astfel formulate: Limba romani nu este o limbă cu o circulație largă, nu este o limbă scrisă, este mai mult o limbă vorbită și necesară etniei rome. Studiarea în limba romani ar duce la efecte contrare tendinței de integrare a romilor în societate, pe când studiarea limbilor străine și a limbii populației majoritare ar facilita procesul de integrare a romilor în societate. *„Limba romani e limba din casă luată, o știu la perfecție, nu mai trebuie să o învețe la școală. În primul rând, noi nici nu avem țigani învățători, apoi e mai convenabil să se cunoască mai multe limbi, e mai bogată limba moldovenească decât romani (D.M.)... „... nu cred ca e posibil sa fie studiată în școli pentru ca nu e utilizată, limba romani nu e necesara pentru toata populația (R.C.).*

## 1.2. Identitatea religioasă.

Romii din Republica Moldova, în mare parte, s-au afiliat religiei populației băștinașe, religiei creștin-ortodoxe. Afilierea la religia majorității constituie pentru etnia romă o modalitate eficientă de integrare socială practică de-a lungul secolelor *„Ei s-au acomodată la religia zonei respective. Țiganii nu sunt de o religie” (R.N.).*

Deși se consideră religioși romii nu manifestă prea mult zel pentru treburile bisericești (*„Romii nu se implică în treburile bisericești deoarece nu au mai avut o astfel de experiență” (P.F.).* Excepție constituie doar postul de corist în strana bisericii: *„sunt țigani care cântă în strană” (I.C., A.M.).*

Romii se prezintă ca fiind persoane religioase, cu frică în fața lui Dumnezeu. Ei nu-și concep viața fără această dimensiune. *„Religia pentru mine e..., știți când mă rog am o ușurare, avem greutăți și când spun: Doamne, ajută-mă! simt că mă curăț la suflet, toată mânia iese din mine și toți romii suntem la fel. Cu credința și cu muzica țiganii trăiesc. (D.M.)*

Religiozitatea lor este pusă în evidență prin:

- utilizarea în comunicarea uzuală a cuvântului Domnului și frecvențele evocări ale numelui Domnului *„voia lui D-zeu (A.C.)”;*
- frecventarea bisericii de sărbători și în alte ocazii;
- apelarea la puterea lui Dumnezeu în cazul conflictelor interetnice.

Biserica are pentru romi statut de instanță judecătorească, unde se judecă și se face dreptate. *„La noi când se întâmplă un conflict sau altceva, pe noi cine ne scapă? Ne scapă biserica. Noi ne ducem și jurăm, am jurat gata. Și dacă ai jurat fals să știi că tot te înseamnă Domnul cândva.”*(A.C.)

Convertirea religioasă reprezintă opțiunea personală a romului și este posibilă numai cu acordul „sfatului bătrânelor”. Drept consecință, au fost elaborate noi legi care reglementează viața socio-familială a celor convertiți:

- 1) dacă soțul se convertește într-o altă credință la un moment dat al vieții, soția poate rămâne în religia clanului indiferent de alegerea soțului;
- 2) dacă femeia se convertește din propria dorință, ea este marginalizată de clan;
- 3) toate certurile pe fon religios se rezolvă în cadrul clanului;
- 4) cel convertit oricum trebuie să asculte și să se supună starostelui clanului;
- 5) romii ce s-au convertit continuă să respecte tradiția.

Simplul act al adoptării acestei categorii de legi sugerează cerința față de comunitatea romă de a manifesta toleranță și acceptare a opțiunii confesionale a confracților săi. Este evidentă tendința de menținere a comunității rome unite de către liderii săi.

Convertirea religioasă este, de obicei, generată de următorii factori:

- 1) situația financiară precară;
- 2) ajutorul umanitar acordat;
- 3) existența unui lider ce-i ține împreună (pastorul);
- 4) lipsa discriminării dintre membrii comunității religioase (toți sunt egali, sunt frați indiferent de naționalitate);
- 5) oferă omului posibilitatea de a se afirma (prin cântece, citire de rugăciuni etc) ;
- 6) sinceritatea și a climatul socio-psihologic pozitiv;
- 7) curiozitatea;
- 8) nivelul înalt al sugestibilității a persoanelor supuse convertirii.

Afilierea la o altă confesiune nu condiționează apariția unor probleme majore de relaționare și comunicare între romi, deși unele neînțelegeri minore pe fon religios totuși se produc. Persoanele care s-au afiliat confesiunii neo-protestante susțin că l-au găsit pe Dumnezeu cel adevărat, că modul de viață pe care-l duc e cel indicat în sfânta scriptură; că calitatea vieții lor spirituale este mult mai înaltă decât a fost înainte de convertire.

### 13. Mobilitatea romilor.

Atât mobilitatea geografică cât și cea socială reprezintă modalități de construcției a identității etnice.

**Mobilitate geografică** a romilor își găsește explicație în modul de viață preluat de la strămoși. Romii întotdeauna și-au câștigat existența comercializând marfă adusă din alte părți. Deși

au case în R. Moldova lucrează peste hotarele ei în scopul obținerii unui câștig mai bun care le-ar asigura existența. Rare sunt cazurile când își iau cu ei soțiile. Ucraina, Rusia sunt localitățile unde cel mai frecvent pleacă și practică agricultura, construcția sau afaceri comerciale și de alt gen.

Mobilitatea geografică privind traiul este slab pronunțată (unde s-au stabilit acolo și rămân), pe când cea de câștig este evidentă. Romul de când e el caută mediile cele mai favorabile pentru câștig. Dacă înainte se mutau cu șatra spre acele regiuni astăzi aduc câștigul la locul de trai.

Cei care se întorc de la muncă peste hotare prezintă niște semne a schimbării sub influența condițiilor unde s-au aflat („*Eu cred că se schimbă și orizontul, cei tineri pleacă și se întorc și atunci ei spun că știu mai mult decât cei bătrâni și atunci ei ... dictează. Și ei sunt acceptați.*”(R.N.)

**Mobilitatea socială** este extrem de redusă la romi. Rare sunt persoanele din această etnie ce-și fac carieră sau sunt promovate în ierarhia socială. Aceste persoane sunt în marea majoritate bărbați, căci femeile după ce obțin o specialitate sunt „forțate” prin legile rome să se dedice familiei sau să se implice în viața socială doar cu permisiunea soțului și a comunității.

**Concluziile.** Identitatea nu este un dat, ci se constituie în procesul vieții. Romului i se poate confirma sau infirma identitatea de rom. Testarea identității are la bază trei criterii: este vorba, în primul rând, de *neamul* din care face parte, de *gradul de cunoaștere a limbii* romani, în al doilea rând, și *stilul de viață*, în al treilea rând. Aceste criterii sunt valabile pentru toți romii. Valorile accentuate de romi, care conferă identitate sunt portul, limba, familia din care descinde și meseria. În cazul în care un țigan își asumă această identitate fără un fundament real, fără cele trei elemente prezentate mai sus el este ignorat și marginalizat.

“*Neamul*” reprezintă una dintre sursele prestigiului și relațiilor sociale –este cel mai important criteriu de identificare. Romii acordă o atenție deosebită reproducerii prestigiului familial; în acest sens un membru al familiei devine o emblemă pentru întregul neam. Atitudinile celorlalți față de acel membru emblematic se transferă asupra tuturor membrilor familiei care, în principiu, vor fi tratați identic, până la proba contrarie (când nu va mai corespunde criteriilor de identificare a unui rom).

**Portul și limba** sunt semnele exterioare ale celui care păstrează și respectă obiceiurile. **Limba** este un element important care reglează interacțiunea fiind principalul medium de comunicare folosit regulat în situațiile în care sunt implicate identitățile etnice. Romii utilizează alternativ trei limbi (română, rusa, romani), în funcție de limba celor cu care interacționează și de mediul lingvistic.

**Meseria** trebuie să fie una care aduce profituri mari și este de obicei practică la mari distanțe de casă. Cu cât un rom este mai mobil cu atât el este mai apreciat de către confracții lui. Această mobilitate îi asigură o multitudine de relații sociale. Ocupațiile legate de comerț le permit

un grad mare de mobilitate atât în țară cât și în străinătate, care le imprimă un stil de viață specific atât romilor tradiționali și celor asimilați.

Activitățile lor implică un nivel de risc mai ridicat (veniturile lor nu sunt constante, nu sunt sigure), dar sunt foarte profitabile. Pentru ei contează foarte mult nivelul de autonomie, libertatea de acțiune, modul în care își folosesc resursele pentru obținerea unor profituri.

Observăm la romi în general o raportare slabă la instituții, problemele fiind rezolvate prin intermediul propriilor rețele. Având în vedere că practică o economie informală, dependența lor față de instituții este minimă.

În sfârșit, ultima concluzie: exprimarea simbolică a comunității se referă la un trecut prezumtiv sau la o tradiție care este de fapt o construcție selectivă a trecutului care rezonază cu influențele contemporane. Romii au reprezentări clare ale trecutului familiei, “neamul” fiind o primă bază de identificare; vestimentația și limba joacă și ele un rol important. La acestea se adaugă orientările valorice: orientarea spre profit, relații.

### **Summary**

The identity isn't given; it is formed during the life experience. The identity could be confirmed or invalidate. This is done on the bases of the next three elements: the nation/clan the person proceed from; the level of Romany language knowledge; the person's life style. These criteria are available almost for all Romanies. In case that Romany assumes the Romany identity but some elements are lacking he is isolated from the community. **The clan** – the most important identity criterion - represents Romany's prestige source. Romanies pay a great attention to family's prestige, because it could be handed down from generation to generation, from one member to another. **The cloths and the language** constitute the exterior signs of the person who hold and respect the traditions. The Romany language is the main mean of communication used by Romanies in different life situations. Besides Romany language they speak and use, depending on the context Russian and Romanian languages. **The trade** has to bring benefits and be practiced far from home. Romany's mobility is highly appreciated by Romany community. This mobility ensures the person with large social relations. Their activity implies a high risk rate (the benefits aren't constant), but they bring high benefits. It is very important for them to be independent and use their resources according their will in obtaining new benefits. Romanies solve their problems within their community, they don't relate to authorities. Due to this they have an informal economy and their dependence on social institutions is minimal. They declare to be orthodox even if visit the church just in need or during the holidays.

### **Bibliografie**

Chelcea S. (1998). Memorie socială și identitate națională. București.

Drăgulescu A., Lungu O., Neculau A. (1996). Țigani: o abordare psihosociologică (Studiu transcultural). Iași.

Giordano Ch., Boscoboinic A., Kostova D., Benovska-Sadkova M., Chanteraud A. (2003). Roma's Identities in Southeast Europe: Bulgaria. Ethnobarometer. Rome.

Lipiansky E. M. (1990). Stratégies identitaires. Paris.

Salii N., Drosu V. (2002). Etnia Roma în Republica Moldova. Chișinău.

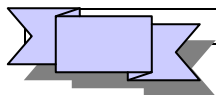
Salii N., Duminica I. (2006). Emergența societății civile. Romii în Republica Moldova: între toleranță și prejudecăți. Chișinău.

Stewart M. (2002). Deprivation, the Roms and "the underclass". London.

Tajfel H. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. London.

Tarnovschi D. (2002). Identitatea romilor: construct istoric și mediatic. Cluj-Napoca.

Primit 09.06.08



## ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКА.

*А. Л. Цыцарь*, преподаватель Бендерского политехнического колледжа.

Самосознание в процессе своего развития подвержено влиянию различных факторов. Так В.С. Агапов (1994), классифицируя данные факторы, выделяет три различных уровня. Первый, индивидуальный уровень, связан с индивидуально-психологическими особенностями человека (общая конституция, психические процессы, свойства и состояния, система биохимических, биофизических, биомеханических, биоэнергетических связей и внешность). Второй уровень именуется личностным. Он связан с личностными особенностями, характером активности, спецификой психологических защит, особенностями образа жизни и жизненного пути человека. К третьему уровню относятся факторы межличностного порядка, он включает в себя адаптированность к нормам группы, особенности культуры, традиции и обычаи, семью, школу, детское движение, СМИ и церковь. Каждое из названных условий играет огромную роль в формировании личности ребенка. Необходимо рассматривать факторы, влияющие на развития самосознания в системе, однако, будет справедливым замечание о том, что фактически каждое условие третьего уровня распространяет свое воздействие, преломляясь через семейную среду. Поэтому, если данные факторы проранжировать, исходя из их значимости в процессе формирования самосознания, фактор семейных условий окажется одним из ведущих. Действительно, на высокое значение особенностей семейной ситуации для процесса становления личности ребенка, на его роль в формировании самосознания указывают большое количество русских и западных психологов (Столин ВВ. 1983; Захаров А.И. 1995; Титаренко В.Я. 1987; Эйдемиллер Э.Г. 1996; Розенберг 1965; Куперсмит 1967; Берне Р. 1986, Массен П. 1987 и др.). В общем виде особенности влияния родительского отношения на формирование самосознания ребенка может быть описано словами А.И. Захарова (1995, - с. 15): «Родительская любовь, как ничто другое, способствует возникновению и укреплению чувства собственного достоинства и самоуважения человека.

Изучением соотношения специфики семейной ситуации и особенностей развития личности ребенка ученые заинтересовались давно. Уже в 1899 году Оппенгейм отмечал, что избыточные любовь и внимание родителей к своему ребенку могут привести к возникновению у него ипохондрии и патологическому самонаблюдению. Л. Беньямин, рассматривая вопрос о соотношении самосознания ребенка и отношения к нему родителей, говорит, что эта связь раскрывается как интроекция родительского отношения и способов управления поведением ребенка.

Родители и другие близкие воздействуют на ребенка как сознательно, так и бессознательно. Объектами такого воздействия являются волевые качества ребенка, его способность к самореализации и целеустремленность, дисциплинированность, моральные качества, интересы (особенно к учебе), способности (ум, память).

Ребенок усваивает следующие моменты родительского отношения, которые становятся основой его самосознания:

- ценности, параметры оценок и самооценок, нормы, по которым ребенок начинает оценивать сам себя, в том числе стандарты выполнения действий и моральные нормы;
- образ самого себя как обладателя определенных способностей, качеств, черт;
- отношение к ребенку и конкретную оценку ребенка родителями, как эмоциональную, так и интеллектуальную, которая затем определяет самооценку ребенка;
- чужую самооценку, прежде всего родителей, которая затем может быть усвоена;
- способ регуляции поведения ребенка родителями или другими взрослыми, которые затем становятся способами саморегуляции. (Столин ВВ. 1983).

Рассмотрение особенностей формирования самосознания ребенка невозможно без учета специфики семейной ситуации, в которой он воспитывается. Наиболее часто встречающимися типами семьи являются:

- полная семья, когда ребенка воспитывают оба родителя,
- неполная семья, когда один из родителей (как правило, отец) либо отсутствует вообще, либо состоит в разводе со вторым родителем, а потому не уделяет ребенку достаточно внимания,
- семья, где один из родителей вступил в повторный брак, и ребенка воспитывает мачеха или отчим.

Полная семья представляет собой систему, состоящую, как минимум, из трех элементов (мать, отец, ребенок). Схема взаимодействия в семье может быть представлена следующим образом. Данная схема отражает как прямое взаимное влияние членов семьи друг на друга, так и опосредованное, через другие элементы данной системы.

Данные связи отражают тот факт, что на развитие самосознания ребенка оказывают влияние два рода взаимоотношений, между родителями и отношения родителей к ребенку. Семья как система взаимосвязанных элементов рассматривается в рамках системной семейной психотерапии, где вводятся понятия подсистем (детской и родительской), имеющих свои границы (внешние и внутренние). Ригидность или, напротив, проницаемость границ между подсистемами, искажение связей между ними или внутри них вызывают нарушения в функционировании целой



системы (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., 1990; Эйдемиллер Э.Г., 1996). Это отражается на особенностях развития самосознания ребенка.

Рассмотрим особенности воздействия на развитие ребенка (а в частности подростка) родительского отношения. В отечественной и зарубежной литературе принято выделять различные типы детско-родительских отношений, каждый из которых накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребенка (Личко А.Е., 1977; Мухина В.С., 1975; Эйдемиллера Э.Г., 1990; Райе Ф., 2000; Массен П с соавт., 1987 и др.). Выделяемые типы родительского отношения имеют разные названия, однако, их феноменология во многом совпадает, поэтому представляется возможным соотнести различные классификации и проследить выявленные в исследованиях особенности влияния каждого типа на развитие самосознания подростка. «Гиперопека» (Эйдемиллер Э.Г., 1996), «эгоцентрическое воспитание» (Гарбузов В.И., 1977), «чрезвычайно пристрастное отношение» (Сагатовская Л.Г., 1971), «опека» (Петровский А.П., 1981) и т.д. Особенности родительского отношения заключаются в том, что подросток лишен самостоятельности, находясь под пристальным вниманием родителей и заботой родителей. Опека проявляется не только как попытка контролировать поведение ребенка, но и как желание завладеть его душевными переживаниями. Выделяются также две разновидности данного типа (Личко А.Е. 1983, Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. 1990): доминирующая и потворствующая гиперпротекция. Доминирующая гиперпротекция заключается не только в опеке, но и мелочном контроле, большом количестве ограничений и запретов. Потворствующая гиперпротекция заключается в воспитании по типу «кумир семьи». Родители потакают всем желаниям подростка, покровительствуют и обожают, стремятся освободить его от трудностей.

Истоки такого типа воспитания лежат в нарушениях структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности семьи, связанного, прежде всего, с неблагополучием во взаимоотношениях супругов (Эйдемиллер Э.Г., 1996):

1. Расширение сферы родительских чувств. Родители хотят, чтобы хотя бы часть их потребностей, которые в нормальной семье удовлетворяются в психологических взаимоотношениях супругов, удовлетворял ребенок.
2. Предпочтение в ребенке детских качеств. В данном случае страх и нежелание видеть своего ребенка взрослым могут быть связаны с особенностями жизненного пути самого родителя.
3. Сдвиг в установках родителей по отношению к подростку в зависимости от его половой принадлежности (например, чрезмерный контроль отца за поведением дочери-подростка).
4. Воспитательная неуверенность родителей, связанная во многом с тем, какой образец

родительского поведения был ими усвоен в детстве и был ли таковой вообще в полноценной его форме, а также с особенностями самооценки родителей.

5. Фобия утраты ребенка, когда опека и контроль обусловлены страхом потерять ребенка.

В качестве разновидности гиперопеки Захаров В.И. выделяет «чрезмерный контроль» (1986). Он указывает на то, что в неполной семье причиной такого воспитания может стать неприятие индивидуально-характерологических особенностей ребенка, которые воспроизводят проблемы родителей или нежелательные черты и стиль поведения одного из них.

Соотнося проявления рассмотренного типа родительского отношения с выделяемыми в зарубежной литературе, можно отметить его сходные характеристики с двумя видами детско-родительских отношений: автократичным и авторитарным (Массен П. и соавт. 1987). Первый заключается в том, что родители постоянно указывают ребенку, что ему делать. Родители, придерживающиеся второго типа, позволяют ребенку высказывать свое мнение, но при принятии решения к нему не прислушиваются.

Изучению особенностей влияния данного типа родительского отношения на становление самосознания подростка посвящено большое количество исследований. Еще А.Адлер говорил о том, что гиперопека ведет к неврозам у детей (1995). Ф. Робайе, различая уровень ожиданий (цель, на достижение которой направлен индивид) и уровень притязаний (идеальные представления индивида о себе), говорит о том, что у таких детей компенсаторно повышенные уровень ожиданий и уровень притязаний (Столин В.В. 1983). Имеются данные о том, что такие подростки несамостоятельны, имеют проблемы с ответственностью. Они менее уверены в себе, менее любознательны, менее зрелы в нравственном отношении. В подобных семьях детско-родительские конфликты - частое явление.

«Гипоопека» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., А.Е. Личко), «семья с попустительским отношением» (В.С. Мухина), «безразличное отношение к ребенку»

Основными характеристиками данного типа является гипоопека и безнадзорность. Речь идет об отсутствии какого-либо контроля, руководства со стороны родителей, родители проявляют недостаточно внимания и заботы к физическому и духовному благополучию подростка, его делам, интересам и тревогам. Примером может служить тот случай, когда родители формально заботятся о физическом благополучии ребенка, контролируют его, но реально не включены в его жизнь и не проявляют интереса к его радостям и заботам. Ребенку не хватает ласки и тепла. Э.Г. Эйдемиллер в качестве причин такого воспитания называет нарушение механизмов интеграции семьи, незрелость родительских чувств.

Часто родитель воспроизводит тот стиль воспитания, который был усвоен в детстве им самим. За видимыми лозунгами индивидуализма, умения понять себя, равноправия и т.д. стоит нежелание нести родительскую ответственность.

Гипоопеку можно соотнести с тремя следующими типами родительского отношения: эгалитарным, снисходительным и вседозволенным. Дети эгалитарных родителей имеют равные с ними права при принятии решений, снисходительные родители позволяют детям самим принимать решения по большей части вопросов. Вседозволенный стиль воспитания связан с тем, что подросток сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет. Ф. Робайе говорит о том, что данный стиль воспитания приводит к тому, что уровень ожидания у таких детей обычно занижен.

Дети родителей, воспитательный стиль которых связан с гипоопекой, не имеют опоры, у них не формируются морально-нравственные ценности, они склонны к противоправному поведению, наркомании и алкоголизму. Такие дети не имеют модели взрослого поведения. Д. Леви писал о таких детях, что они имеют низкую толерантность к фрустрациям и аномалии чувств и эмоций (Столин В.В., 1983). «Эмоциональное отвержение» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., Личко А.Е.), «отношение к ребенку как к помехе в карьере и личных делах» (Сагатовская Л.Г.).

Данный тип отношения родителей к ребенку проявляется как игнорирование потребностей ребенка, нередко жестокое обращение с ним. Эмоциональное отвержение может быть замаскировано преувеличенной заботой и вниманием, но дает о себе знать в раздражении родителей, недовольстве ребенком, постоянной негативной оценке его поступков. Такие родители чаще бессознательно, но иногда и осознавая это, стремятся избежать тесных контактов с ребенком и даже при возможности избавиться от него, как от обузы. В данном случае ребенок может чувствовать себя помехой в жизни родителей. Отдельным вариантом такого отвержения является «воспитание по типу Золушки», когда ребенок находится в постоянном страхе, чувствует себя униженным и нелюбимым, его сурово наказывают даже за мелкие проступки.

Причинами такого поведения родителей Э.Г. Эйдемиллер считает осознаваемое, или чаще, неосознаваемое отождествление родителями ребенка с какими-либо отрицательными моментами в собственной жизни, неразвитость родительских чувств. По данным исследования образа «Я» у подростков с аддиктивным поведением, наиболее распространенным типом родительского отношения в семьях таких детей явилось эмоциональное отвержение (Эйдемиллер Э.Г., 1989). «Жестокое обращение с детьми» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.).

В данном случае на первый план выходят эмоциональное отвержение, проявляющееся в виде истязаний и избиений, лишения удовольствий своего ребенка, неудовлетворения его потребностей. Среди причин подобного отношения родителей к ребенку - незрелость родительских чувств, связанная с отсутствием образца продуктивного родительского поведения, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств.

Подобное отношение формирует у детей недоверие к окружающим их людям, трудности поддержания устойчивых эмоциональных отношений. У таких детей потребность в любви чрезвычайно высока, однако к собственным родителям они испытывают неприязнь.

«Повышенная моральная ответственность» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.).

Данный тип характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям. Часто подобная ситуация наблюдается в семьях, где у родителей складываются трудные, либо конфликтные взаимоотношения, тяжелая материальная ситуация. На ребенка перекладывается часть родительских обязанностей, связанных с вопросами ведения хозяйства, воспитания младших братьев и сестер и т.д.

Обобщая особенности воспитания последних трех типов, можно отметить такие общие черты, как неудовлетворение потребностей ребенка, отсутствие эмоционального тепла и понимания во взаимоотношениях с ним, интереса к его жизни. Результаты исследований свидетельствуют о том, что подобное отношение к детям является источником неадекватной низкой самооценки, трудностей и недоверия к людям. Возможны проблемы в поддержании теплых эмоциональных связей, несмотря на сильную потребность в любви, глубокие проблемы во взаимоотношениях с родителями (Массен П. и соавт. 1987). Противоречивый стиль воспитания (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.). Основной характеристикой данного стиля является сочетание разнонаправленных тенденций в особенностях воспитательных приемов обоих родителей. Ф Райе именуется этот стиль воспитания хаотическим. Чаще всего один из родителей демонстрирует черты потворствующей гиперпротекции, а другой -отвержения или доминирующей гиперпротекции. В основе данного стиля находится вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания. Ребенок становится средством поддержания равновесия в семье, ему навязываются определенные роли.

Целью многочисленных исследований в данной области явилось изучение не только семейных факторов, оказывающих патогенное влияние на процесс становления самосознания, но и семейных условий, способствующих формированию позитивной Я-концепции подростка.

Розенберг (1965) установил, что высокая самооценка - результат заинтересованности родителей в ребенке, в частности, интерес к его увлечениям и друзьям, его успехам в учебе, высказываниям. Существуют данные о том, что поддержка со стороны родителей как выражение заинтересованности в ребенке, положительно влияет на его самооценку (Гекас, 1971). Бахман (1970) установил связь высокой самооценки с хорошими взаимоотношениями в семье, проявляющимися в качестве теплых отношений между ее членами, наличия в семье совместной деятельности, разумного участия детей в принятии решения по семейным вопросам (Берне, 1986).

Куперсмитом (1967) были выделены три основных условия, способствующих формированием высокой самооценки у ребенка:

- принятие родителями ребенка;
- установление ясных и однозначных правил, регламентирующих поведение ребенка;
- предоставление ребенку свободы действий в установленных границах.

Гекас обследовал 6000 подростков в возрасте 16 лет и обнаружил, что высокая самооценка у детей наблюдается в семьях с теплыми и доверительными отношениями. При этом, если поддержка исходит в основном от матери, то у детей наблюдается только большее ощущение собственной самооценности, если такое отношение демонстрирует и отец, это способствует формированию высокой самооценки в плане компетентности и эффективности.

Наиболее благоприятным типом отношения родителей к ребенку, способствующим становлению позитивной Я-концепции, является авторитетный (Массен и соавт., 1987). В данном случае ребенок может высказывать свое мнение по касающимся его самого вопросам и даже может принимать решения, но они должны быть одобрены родителями. Данный тип представляет собой сочетание самостоятельности ребенка и соблюдения им установленных правил дисциплины. Родительские запреты не просто налагаются, но также объясняются их причины. В подростковом возрасте дети авторитетных родителей более самостоятельны, уверены в себе, имеют более высокую самооценку. Они считают, что родители уделяют им достаточно внимания и удовлетворены тем, в какой степени им предоставляется свобода. Взгляды и воспитательные принципы таких родителей кажутся их детям справедливыми и разумными. Это способствует тому, что идентификация с родителями протекает у детей данной группы легче, по причине чего они быстрее становятся социально зрелыми, интериоризируя нормы социального поведения. Как уже было отмечено выше, особенности восприятия ребенком ситуации в семье определяются не только спецификой отношения к нему родителей, но и особенностями супружеских взаимоотношений. Речь идет о частоте конфликтов, наличии общих интересов и способности супругов продуктивно общаться и

проч. В связи с этим особое внимание в рассмотрении данной проблемы следует уделить понятию «супружеский конфликт», а также влиянию конфликтной ситуации в семье на процесс становления самосознания ребенка.

В.М. Воловик (1980) предлагает типологию семей, отражающую включенность детей во взаимодействие между супругами и особенности влияния такого взаимодействия на положение ребенка в семье. Так он выделяет следующие пять типов семей:

1. Эмоционально-отчужденные семьи, характеризующиеся холодными и безразличными взаимоотношениями супругов, низкой вовлеченностью в жизнь друг друга.

2. Напряженно-диссоциированные семьи характеризуются высокой конфликтностью, деспотическим доминированием одного из супругов. Ребенок в данном случае играет роль «козла отпущения».

3. В псевдосолидарных семьях отношения исполнены подчеркнутого, но вместе с тем формального внимания, на этой почве развиваются семейные защитные механизмы.

4. Симбиотические семьи представляют собой психологическое слияние одного из родителей (чаще матери) и ребенка, второму родителю, как правило, отводятся второстепенные и зависимые роли. Часто встречается данный вариант в случае неполной семьи.

5. Гиперпротективные семьи имеют две формы: ригидную и хаотическую. Ригидная семья имеет жестко фиксированную ролевую структуру, хаотическая характеризуется непоследовательностью поведения ее членов.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что представленные типы семьи являются вариантами неблагоприятной семейной ситуации. В основе многих из них лежат конфликтные ситуации в семье. Заостряя внимание на особенностях семей, где дети вступили на этап подросткового возраста, можно также отметить, что данный период является критическим не только для самого ребенка, но и всей семьи в целом, что увеличивает возможные трудности. Для многих супругов взросление ребенка связано и с переживанием личного кризиса, необходимостью понять и принять новую ситуацию. По мнению некоторых авторов, если на предыдущих этапах жизнедеятельности семьи ее развитие протекало полноценно, то это один из лучших периодов для родителей (Хейли Дж., 1995). Дети уже не требуют столь пристального внимания, на работе происходит подведение первых итогов, отношения между супругами становятся более зрелыми, противоречия юности уходят в прошлое. Однако, часто ситуация оборачивается тем, что родителям не всегда удается достичь желаемого социального статуса, особенно женщине. Повышение по служебной лестнице для мужчины часто чревато тем, что он становится более

привлекательным для молодых женщин. Жена, напротив, начинает терять свою физическую привлекательность и т.д.

По имеющимся данным конфликтная ситуация в семье приводит к возрастанию числа страхов у подростков (Захаров А.И. 1995). Особенно это актуально для девочек, которые глубоко переживают отчуждение родителей, что нередко способствует возникновению депрессий. Большое количество страхов способствует снижению уверенности в себе у ребенка и часто является причиной неадекватной самооценки. Согласно другим данным, в семьях с дезорганизованными отношениями у 89,4 % подростков наблюдается чувство страха, 71,6 % -озлобленность, 67,9 % имеют разбросанные и противоречивые интересы. Страдают в своем развитии волевая и познавательная сферы (Титаренко В.Я., 1987).

Таким образом, неблагоприятная ситуация в семье, проявляющаяся в виде нарушения функционирования семейной системы как на уровне ребенок - родитель, так и на уровне родитель - родитель, по мнению большинства специалистов, оказывает неблагоприятное влияние на развитие личности и становление самосознания подростка.

Отдельные авторы указывают на то, что психологически более благоприятной по сравнению с семьей, находящейся в состоянии постоянного конфликта, является неполная семья. Неполная семья, как правило, представлена матерью и ребенком, реже родительские функции выполняет отец. Однако, для полноценного развития ребенку необходим пример обоих родителей. Так, по мнению французских психологов, функцией матери является любовь к ребенку, а отцом - авторитетная фигура (Титаренко В.Я., 1987). Наличие образца поведения обоих родителей обеспечивает становление половой идентификации у ребенка, а также формирование образа представителя противоположного пола. Имеются данные о том, что у подростков 10-15 лет из неполных семей затруднена половая идентификация (Борисова И.В., 1996). Отсутствие отцовского влияния в период становления личности способствует формированию низкой социальной активности. У девочек, выросших без отцов, впоследствии часто возникают трудности в установлении полноценных взаимоотношений с противоположным полом (Титаренко В.Я., 1987). Отсутствие второго родителя отрицательным образом сказывается и на интеллектуальном развитии ребенка (Кочубей, 1990). Интересно, что мальчики и девочки, выросшие без отцов, демонстрируют более высокий уровень развития вербального интеллекта по сравнению с уровнем развития способности к математическим вычислениям (Шинн, 1978).

На развитие ребенка оказывает влияние не только факт отсутствия одного из родителей, изменения в семейной структуре влекут за собой и изменения характера взаимоотношений ребенка и второго родителя. Так возможным вариантом может явиться отвергающее отношение матери к ребенку после развода (Массен П. и др., 1987).

гиперпротекция как выражение страха родителя потерять еще и ребенка (Эйдемиллер Э.Г., 1989).

Влияние неполной семьи тем сильнее, чем раньше произошел развод, однако, ситуация развода в тот период, когда в семье воспитывается ребенок-подросток, является вдвойне кризисной. Развод родителей провоцирует глубокие личностные и поведенческие изменения у ребенка. Такие негативные последствия проявляются в виде падения успеваемости, появления депрессивного фона настроения у подростка. Чаще всего он становится замкнутым, отдаляется от родителей, развивается болезненная чувствительность. У ребенка возникает чувство боли и стыда, снижается самооценка, а это делает его раздраженным, грубым.

Наиболее распространенным вариантом, который, казалось бы, должен был разрешить многие проблемы неполной семьи, является повторный брак.

Е. Visher (1979), Canond, M. Coleman (1984) считают, что повторный брак может привести к новым психологическим проблемам. Ф. Най (F.Nye, 1957) также указывает на то, что в неполных семьях отношение к ребенку лучше, чем в семьях, где родитель состоит в повторном браке. Противоположное мнение высказывают Лангмейер И. и Матейчек З. (1984), согласно мнению данных авторов повторный брак является одним из способов преодоления негативного влияния неполной семьи.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что в современной психологической науке изучаются и изучены факторы семейных отношений, оказывающие как негативное влияние на становление самосознания ребенка, так и способствующие его формированию. Под негативным влиянием на развитие самосознания подразумевается низкая, или неустойчивая, или противоречивая, или же неадекватная самооценка и уровень притязаний, низкий уровень аутосимпатии, самоуважения и других компонентов самоотношения, низкий уровень развития рефлексии и проч. Следствием этого становится психологическое неблагополучие личности, неврозы и проч. Позитивный путь развития самосознания связан с формированием высокой адекватной самооценки, адекватного ей уровня притязаний, позитивно окрашенного образа «Я» и развитых процессов самопознания, способствующих обогащению представлений личности о себе, интеграции их в единое целое и построению на этой основе продуктивного поведения, способствующего дальнейшему развитию личности, и соответствующего социальным нормам.

### **Summary**

The article represents an overview of the scientific researches regarding the negative and positive influence of the relations within the family upon the child's self consciousness



development. By negative influence is implied a low, or unstable, or contradictory, or the inadequate self evaluation and the level of aspiration, the low level of self sympathy, self respect and other elements. As the result the psychological ill-being of the personality, neurosis and others are developed. The positive way of self consciousness development is tightly linked with the formation of a positive-adequate self evaluation, the correspondent level of aspirations, the positive image of self and the developed processes of self cognition which contribute to the enrichment of personality's representation about him/herself, the integration of all these into unique structure and the construction on this basis of a productive behaviour.

### **Библиография**

Агапов В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности. М., 1994.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. М., 1995

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте. - М., 1997.

Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983

Титаренко В Я Семья и формирование личности – М., 1987

Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. С.- Пбг., 1996

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. С.- Пбг., 1990

Primit 09.06.08