

**ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА „ЭФФЕКТИВНЫЙ
ПОИСК СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (COPING BEHAVIOR)
В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ”**

КОБЫЛЯНСКАЯ Л. И., ст. преподаватель КГПУ им. «Иона Крянгэ»

В качестве основы для данной Программы была выбрана рационально-эмоциональная терапия (РЭТ), разработанная А. Эллисом, применив описание здоровой личности. Модель программы явилась основой формирующего эксперимента в теоретико-эмпирическом исследовании проблемы “Психологические детерминанты выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях” (ТЖС). Кроме того Программа прошла апробацию в процессе преподавания специального курса в КГПУ им. «Иона Крянгэ» по специальности “Психология”. Модель Программы может найти успешное применение в деятельности практических психологов с взрослым населением в поиске эффективных стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях.

Цель тренинга: научить участников группы познавать стиль своего поведения и идентифицировать мотивы, анализировать смысложизненные ориентации, изменяя и направляя их на эффективный выбор стратегий поведения в ТЖС. Процедура проведения. Психологический тренинг реализуется на протяжении 10 заседаний, проводимых один раз в неделю, продолжительностью 4 часа 20 минут с получасовым перерывом. Каждое заседание имеет одну и ту же структуру: 1) приветствие; 2) обсуждение домашней работы; 3) обратная связь (feed-back); 4) новые упражнения; 5) закрытие заседания.

Заседание №1

Приветствие. Упражнение «Знакомство». Каждый участник группы представляется и делает ассоциацию с первой буквой своего имени и качеством личности, которое ему принадлежит. Следующий участник группы повторяет имя и ассоциацию предыдущего члена группы и говорит свое имя и ассоциацию. Например: «Инна – интересная» и т. д. (Обсуждение).

Тренер представляет группе цели и задачи психологического тренинга.

Определения правил поведения в группе. В течение 3 минут каждый участник группы записывает правила поведения в группе, которые он просит остальных коллег, чтобы те их соблюдали, для того чтобы он чувствовал себя уютно. После этого все читают свои правила, и психотренер составляет общий список этих правил группы, который, при необходимости, можно будет дополнить.

1. Я говорю «я», а не «мы» или «все». Для чего это нужно? Когда я говорю «мы», «все» или использую безличную форму глаголов, я не несу ответственности за свои слова. Тем самым я уклоняюсь от прямого высказывания своей точки зрения, и наше общение становится ни к чему не обязывающим и поверхностным. Как выглядит это на практике? Я не говорю: «Лучше, чтобы в этой группе не курили». Я нахожу в себе достаточно мужества, чтобы сказать: «Я хочу, чтобы в группе не курили».

2. Я не пользуюсь общими фразами и клише. Для чего это нужно? Чем более обобщенно я говорю, тем менее эффективными становятся мои высказывания. Обобщения являются формой защиты, а конкретные высказывания позволяют быстрее и легче установить контакт с другими членами группы. Как это выглядит? Вместо того чтобы сказать: «Все женщины непоследовательны и эмоциональны», я говорю: «В твоих словах, Собина, я не вижу логики».

3. Я говорю о том, что мешает мне участвовать в работе группы. Для чего это нужно? Если в какой – то ситуации я внутренне не готов участвовать в выполнении задания, но не говорю об этом явно, тем самым я мешаю себе продуктивно работать. Я трачу силы на то, чтобы скрыть свое сопротивление, вместо того, чтобы открыто обсудить его. Как это выглядит? Я сам, по своей инициативе, сообщаю о том, что мне мешает, чтобы снова активно включиться в работу. Например, я говорю: «Мне сейчас трудно сосредоточиться на нашей теме, поскольку я никак не могу отвлечься от своих проблем».

4. Я не говорю о других участниках в третьем лице, но обращаюсь непосредственно к ним. Для чего это нужно? Когда в присутствии человека о нем говорят в третьем лице, у него возникает чувство, будто его не замечают, и с ним не считаются. Если же к человеку обращаются непосредственно, он чувствует, что его воспринимают всерьез. Как это выглядит? Вместо того чтобы сказать: «Марина, ты, совершила большую ошибку, когда он...», я говорю: «Марина, ты, совершила...».

5. Я избегаю кулуарных разговоров. Для чего это нужно? Кулуарные разговоры приводят к ослаблению групповой сплоченности, а также к тому, что, не участвующие в этих разговорах люди, чувствуют себя исключенными из общения. Кроме того, участникам, ведущим кулуарные разговоры, часто не хватает смелости сказать, то, что они думают вслух, и в результате их мысли, инициативы оказываются потерянными для группы. Как это выглядит? «Я ни с кем не шепчусь во время групповой работы. Если это делают другие участники, я спрашиваю их, готовы ли они вывести кулуарные разговоры на групповое обсуждение».

6. Я всегда могу сказать «нет». Для чего это нужно? Цель психологической работы состоит в том, чтобы каждый смог глубже осознать, что он свободен в выборе решений, но это означает и его личную ответственность. Человек чувствует в себе силы пробовать новые способы поведения лишь тогда, когда у него есть право самому решать, что он может делать и о чем говорить. Как это выглядит? Если ты хочешь от меня что-либо, к чему я не готов, я говорю: «Нет, этого я не хочу. Я не чувствую себя достаточно уверенно для этого».

7. Я не спрашиваю «почему», а спрашиваю «что», «когда» и «как». Для чего это нужно? Вопросы «что», «когда», «как» имеют отношение к фактам, которые происходили в реальности и предполагают меньше возможности для интерпретаций, оценок и субъективных суждений, чем вопрос «почему». Поэтому они воспринимаются окружающими как менее опасные. Как это выглядит? Я не спрашиваю: «Почему ты так нервничаешь?» Вместо этого я говорю тебе: «Я замечаю твое волнение и мне от этого тревожно. Если можешь, скажи мне, пожалуйста, что тебя сейчас беспокоит?»

8. Все, что я здесь говорю и слышу, не выносится за пределы группы. Для чего это нужно? Каждому участнику легче найти в себе смелость и открыться, если он будет уверен, что потом никто никому не расскажет о том, что происходило во время занятий. Как это выглядит? После занятия я говорю: буду рассказывать третьим лицам только о том, что переживал я сам. Я не называю имен других участников и не сообщаю ничего об их действиях, словах, чувствах.

9. Я стараюсь говорить максимально искренне. Для чего это нужно? Люди общаются, друг с другом с большей готовностью, если видят, что каждый говорит, то, что он действительно думает и чувствует. Как это выглядит? Я не говорю: «Я с тобой полностью согласен», если про себя думаю: «Я не во всем разделяю твое мнение».

10. Я стараюсь быть как можно более реалистичным. Для чего это нужно? Контакт между участниками группы будет лучше, если каждый из них будет видеть себя и других такими, какие они есть на самом деле, а не такими, какими им хотелось бы видеть друг друга. Как это выглядит? Когда я тебя критикую, то не забываю и о твоих сильных сторонах, а когда я соглашаюсь с тобой и одобряю твои действия, то осознаю, что мы с тобой во многом отличаемся друг от друга.

11. Я стараюсь максимально быть в настоящем, придерживаться принципа «здесь и теперь». Для чего это нужно? Если человека занимают главным образом прошлые события или планы на будущее, он не может сосредоточиться на том, что с ним происходит в группе. Быть в настоящем – значит обращать внимание на текущие события, на поведение и чувства других участников, то есть быть включенным в групповую работу. Как это выглядит?

Вместо того чтобы обсуждать свои планы или говорить о том, что происходило в прошлом, я обсуждаю с участниками группы, то, что происходит с нами сейчас. Эти правила поведения должны быть приняты всеми членами группы. (Обсуждение)

Упражнение. Участники садятся по кругу. *Инструкция:* «Сейчас мы будем выполнять упражнение, в ходе которого нам понадобятся правила хорошего слушания. Запишите их, пожалуйста» (можно раздать участникам группы карточки с напечатанными правилами).

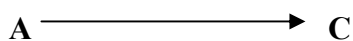
Правила хорошего слушания:

1. Полностью сконцентрируй свое внимание на собеседнике. Обращай внимание не только на слова, но и на его позу, мимику, жестикуляцию. 2. Проверь, правильно ли ты понял слова собеседника. 3. Не давай советов. 4. Не давай оценок. «Упражнение мы будем выполнять в парах. Выберите себе в пару того из членов нашей группы, кого вы пока узнали меньше других, но хотели бы узнать поближе». Тренер ждет, пока все участники сядут парами. «Распределите между собой роли: один из вас будет «говорящим», а другой – «слушающим». (Обсуждение)

Упражнение. Участники садятся по кругу. *Инструкция:* «Давайте представим, что мы решили все вместе отправиться в поход. Вот здесь (тренер показывает на середину круга) лежит рюкзак, который нам нужно собрать для похода. Каждый по очереди положит в него что – то нужное. Сделать это надо без слов, невербально. Все мы должны внимательно следить за тем, что кладет в рюкзак каждый из нас, и не повторяться». После того как каждый из участников «положил» что – то в рюкзак, тренер обращается к группе с вопросом: «Что положил в наш рюкзак Максим?» и так далее. (Обсуждение)

Обучение основной формуле ABC. Первый шаг в рациональной терапии – доказать клиенту важность образа мыслей. Чтобы прояснить ситуацию, начните с двух простых формул.

Старая формула:



(Нарисуйте эту схему клиенту в процессе сеанса)

Разные буквы означают разные явления. **A** обозначает активизирующее событие, ситуацию, в которой вы оказались, толчок из внешнего мира, стимул – все, что обуславливает процесс реагирования в целом. **C** обозначает либо ваши эмоции, либо поведение. **C** – последствия **A**. Это могут быть чувства или действия. Старая теория утверждает, что **A** вызывает **C**, что внешняя ситуация вызывает внутренние чувства и заставляет вас действовать определенным образом.

Правильная же формула следующая:



В обозначает когниции, убеждения, установки. **В** обозначает наши представления о ситуации, мысли, образы, восприятие, воображение, интерпретации и выводы, которые мы делаем относительно **А**.

Большинство клиентов уже имеют представление о силе **В** из своей собственной жизни. Полезно будет напомнить им о том, что они уже знают. Попросите их вспомнить моменты, когда они или чем-то сильно обеспокоены, потрясены, или расстроены, но сейчас эти события не имеет над ними власти – ведь люди смогли преодолеть их последствия. Попросите их сосредоточиться на первоначальном событии и определить **А** и **С**. Пусть они обрисовывают ситуацию, пока она не прояснится в их сознании, а затем попросите их восстановить **В**. Что они говорили себе, когда были так расстроены? Наконец, дайте им сконцентрироваться на том, в чем они убеждены на сегодняшний день. Что такого они говорят сами себе сейчас, во что не верили прежде? (Обсуждение)

Упражнение «Если изменится В, то изменится и С». Приведите своим клиентам несколько примеров **АВ**. Возьмите в качестве константы ситуацию (**А**), а в качестве переменной – внутренний диалог. Попросите их определить эмоцию, которую будут вызывать различные мысли (**В**). Проанализируйте различные варианты реагирования (**С**) на одно и то же событие (**А**). Лучшие примеры – те, которые создает сам клиент. Их преимущество в то, что они являются лично значимыми и поэтому обладают внутренне присущей им убеждающей силой. Тренер должен побуждать клиента думать, как в его собственных примерах **В** вызывают **С**. (Обсуждение)

Техника нервно-мышечной релаксации (метод Э. Джекобсон). Задачи: 1) выработать с помощью концентрации внимания способности улавливать чувства напряжения в мышцах, когда оно имеется, и чувство мышечного расслабления, а также снижение восприятия этих противоположных состояний; 2) обучить произвольному расслаблению напряженных мышечных групп, даже если напряжение в них незначительно.

Для каждой группы мышц имеется инструкция, помогающая добиться их напряжения:

- доминантная кисть и предплечье (максимально сожмите кулак);
- доминантное плечо (максимально надавите локтем на подлокотник, вызовите напряжение в двуглавой мышце плеча);
- доминантная кисть и предплечье;
- доминантное плечо;
- мышцы верхней трети лица (поднимите брови как можно выше);
- мышцы трети лица (сведите как можно сильнее глаза во внутрь и максимально сморщите нос);
- мышцы нижней трети лица (максимально сожмите челюсти и отведите углы рта назад);

Мало шансов на успех

Много шансов на успех

Пройдитесь по нескольким различным ситуациям, чтобы установить, как клиент понимает свою самооффективность. Занижена она или завышена?

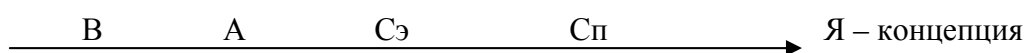
Будучи тесно связанной с самооожиданием, самооффективность обычно обсуждается вкупе с ней; это соотношение синергично. Например, высокие ожидания и низкая самооффективность - одна из самых неблагоприятных комбинаций. Депрессивные клиенты зачастую требуют от себя слишком многого и мало надеются на то, что они этого достигнут.

Можно попросить клиентов поместить обе переменные на одном континууме, как это показано ниже.



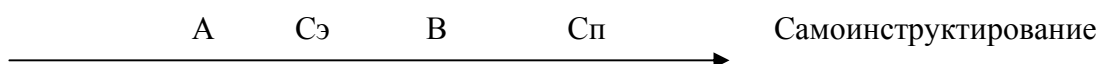
«Покажите мне на этой шкале, что вы считаете для себя просто достаточно приемлемым результатом (ПДП). А теперь отметьте, какой эффективности, на ваш взгляд, вы можете добиться». Клиенты, которые видят свои проблемы подобным образом, впадут в уныние. Им будут казаться бессмысленными любые попытки, поскольку ожидаемый успех слишком далек даже от минимально приемлемого исхода. (Обсуждение)

Определение Я – концепции



Упражнение. 1. Несмотря на то, что существует множество достаточно полезных способов измерить Я – концепцию, вероятно, наиболее ценным для рационального психотренинга методом будет извлечение Я – концепции из составленного клиентом списка **В**. 2. Составьте список ведущих идей клиента. 3. Выберите те **В**, которые напрямую обращены к Я. 4. Найдите позитивные и негативные валентности, которые клиент проявляет в каждом из этих убеждений. Например, такое **В**: «Мир - огромное и опасное место» - демонстрирует соответствующую Я – концепцию: «Я слабый и беспомощный». Такая установка будет негативной Я – валентностью.

Определение самоинструирования



Упражнение. 1. Скажите своим клиентам, чтобы, когда они заняты чем – то особенным, обратили внимание на свой автоматический внутренний разговор. Пусть они записывают, о чем думают. Или, если им необходима помощь, вы можете вместе записать это на одном из сеансов. Вы должны начать исследование ответных реакций после нескольких первых из них, чтобы позволить всем мыслям проявиться. Скажите клиентам, чтобы они не сообщали о

них привычным образом. Пусть не пытаются построить незаконченное предложение или выбросить неуместные или отвлекающие мысли, не подвергают их грамматической или личной цензуре. Пусть они записывают все дословно, каждый раз, как появится какая-нибудь автоматическая мысль. 2. Попросите их отложить свои записи на несколько дней и принести на следующий сеанс. Помогите им соотнести их записи с теми основными мыслями, что собрали вы. 3. Продолжайте спонтанные записи клиентов. Они станут для вас четкими снимками их внутренних процессов. (Обсуждение)

Домашнее задание. Задание 1. В следующих примерах описаны ситуации **ABC**, но во всех отсутствует **В**. Вам нужно угадать, какие мысли (**В**) нужно вставить, чтобы связать ситуацию (**А**) и эмоции (**С**). Определите в каждом случае **А** и **С** и впишите **В**: 1). Начальник Анатолия отчитал его за опоздание. После этого Анатолий чувствовал себя подавленн 2). Елена прошла два сеанса терапии и бросила ее, потому что посчитала, что она не действует. 3). У Катерины заболел живот. Ей стало страшно. 4). Олега оштрафовали за превышение скорости, и он сильно разозлился. 5). Ирина смутилась, когда ее друзья заметили, что она плачет на романтических сценах фильма. 6). Сергей был разъярен, когда служащий попросил его документы в то время, как ра заполнял анкету.

Задание 2. Приведите пять примеров из своей жизни, в которых ваши мысли (**В**) вызывали болезненные эмоции (**С**). Опишите их в терминах **ABC**.

1.
А. _____
В _____
С _____
 2.
А _____
В _____
С _____
- и т. д.

Заполнение дневника по следующей схеме

число	время	эмоции	мысли	наблюдения

Задание 3. Повторять 2 раза в день технику релаксации в течение 20 минут. Ежедневно заполнять дневник. (Обсуждение). Закрытие заседания.

Заседание №2

Приветствие. Упражнение. Участники садятся в круг. *Инструкция:* «Давайте скажем друг другу комплементы. Сделаем это так. Тот, кто захочет начать, возьмет этот мяч бросит его тому участнику, кого он выберет, и скажет ему комплемент. Тот, кому предназначен мяч, бросит его следующему и произнесет свой комплемент и т. д. До тех

пор, пока мяч не побывает у каждого». Тренер очень внимательно следит за тем, чтобы мяч попал к каждому участнику группы. (Обсуждение)

Обсуждение домашнего задания.

Упражнение. Упражнение выполняется в парах. *Инструкция:* «Это упражнение включает в себя несколько заданий. Каждое из них рассчитано на определенное время. Я буду говорить вам, что надо делать, буду следить за временем и сообщать, когда оно закончится. **Задание 1.** В течение 5 мин. Молча смотрим друг на друга. **Задание 2.** Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите тетради и ручки. Я буду задавать вопрос, относящиеся к внешности вашего партнера, на которые надо дать письменные ответы. Какого цвета глаза у вашего партнера? Есть ли у него на лице родинки? Если есть, то вспомните, где они находятся. Какого цвета у него брови? Есть ли у него на лице ямочки? А теперь повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов. **Задание 3.** Сейчас сменим пары, один из партнеров переходит в пару, сидящую слева от него. В течение минуты молча смотрите друг на друга. **Задание 4.** Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите ручки тетради. Я буду задавать вопросы, касающиеся вашего партнера, на которые надо будет дать письменные ответы. Какого цвета обувь на вашем партнере? Есть ли у него на руках (шее, одежде) какие-либо украшения? На какой руке у него часы? Какой формы пуговицы на его одежде? Повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов». (Обсуждение)

Упражнение «Создайте эмоцию прямо сей час». Тренер может показать своим клиентам, как их убеждения, а не внешняя среда, порождает те или иные эмоции. Тренеру нужно продемонстрировать, как клиент может почувствовать себя счастливым, не преобразуя ничего в своем окружении, детстве или биохимии, а только меняя свой образ мыслей. Для того чтобы это сделать, дайте полное описание любой сцены, в которой задействованы несколько сенсорных модальностей. Чем больше ощущений клиент будет использовать в своем воображении, тем лучше. По очевидным причинам сцена должна быть скорее приятной, чем наоборот. Вы можете создать любое, какое пожелаете, описание. Попросите своего клиента представить эту сцену настолько ярко, насколько это возможно. (Обсуждение)

Упражнение. Упражнение проводится в парах. *Инструкция:* «Сейчас каждый из вас получит карточку» (тренер раздает карточки с текстом). «Обратите внимание: на каждой карточке текст разделен на три части: первая часть посвящена общему описанию ситуации, и она зачитывается до начала разговора. Здесь подчеркнута роль, которую будет играть участник - обладатель карточки. Вторая часть содержит то, что вы

будете открыто говорить своему собеседнику, а в третьей части текста изложена истинная причина поведения участника в ситуации, которую он не готов сразу открыто высказать. Задача второго участника, принимающего на себе другую роль, указанную в карточке, - понять истинную позицию собеседника. При этом он должен использовать уточнение, пересказ дальнейших мыслей собеседника, сообщение о своем состоянии и состоянии собеседника. Еще раз обращаю ваше внимание на задачу: вам не нужно решать проблему собеседника, необходимо только понять, в чем дело. В ходе работы вы проведете 2 разговора: сначала один из участников пары будет разбираться в проблеме другого, потом – наоборот».

В процессе выполнения упражнения тренер может подходить по очереди к каждой из пар, при необходимости вносить коррективы в действия того, кто, используя перечисленные приемы, должен понять собеседника. После завершения упражнения можно предложить его участникам обменяться соображениями по поводу использования в беседе приемов активного слушания.

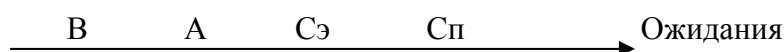
Примеры карточек

Сотрудник приходит к начальнику отдела и говорит, что хочет уволиться.
Говорит, что нашел работу ближе к дому и сможет больше времени уделять воспитанию детей.
На самом деле, считая, что его работа не оценивается по заслугам, обижен на начальника и решил уволиться именно по этому.
Сын (дочь) уговаривает мать (отца) поехать в санаторий. Мать (отец) живет вместе с семьей сына (дочери).
Мать (отец) отказывается, говоря, что семье сына (дочери) будет трудно справиться с хозяйством, с детьми.
На самом деле у нее (него) появился новый знакомый (знакомая), с которой (которым) она (он) не хотел (а) бы сейчас расставаться.

(Обсуждение)

Техника релаксации. Обсуждение домашнего задания

Упражнение “Определение ожиданий”. Отдельные **В** появляются до того, как случается **А**. Чаще всего это глобальная философия, или взгляд на мир, который обуславливает то, каким образом клиенты встречают событие.



А – активизирующее событие, или стимулы; **В** – когниции и убеждения разных видов (в данном случае это ожидания); **Сэ** – эмоциональная реакция (то, что мы чувствуем); **Сп** – поведенческая реакция (то, что мы делаем).

Ожидание – это то, что клиенты хотят от себя, от других и от мира в целом. Это критерии, которые они используют, чтобы решить, были ли они успешны или провалились. Это их собственные притязания на то, как они должны себя вести. У клиентов могут быть заниженные или завышенные ожидания относительно себя, других или мира. Когда они нуждаются в достижении желаемого, то ожидания становятся требованиями. Зачастую нереалистичные ожидания являются единственной причиной эмоциональных проблем. (Обсуждение)

Упражнение. Попросите клиента сосредоточиться на трудной жизненной ситуации и продолжать воображать ее до тех пор, пока она не прочувствуется достаточно отчетливо. Попросите его определить наилучший исход в данной ситуации и отметить свой ответ на десятибалльной шкале. Крайние деления на шкале соответствуют наилучшему и наихудшему событиям, которые могли случиться с ним в жизни. Например, завоевание Нобелевской премии (10) может быть противопоставлено диагностике рака последней стадии (0).

(0)	(5)	(10)
Наихудшее		Наилучшее
событие в жизни		событие в жизни

Пусть клиент представит наилучший и наихудший исход трудной жизненной ситуации и отметит их значение в шкале.

(0)	(5)	(10)
Наихудший		Наилучший
исход		исход

Пусть ваш клиент решит, где будет находиться точка ПДП («Просто достаточно приемлемая»). Объясните, что ПДП – «это тот исход, который вы сочли бы просто достаточно приемлемым, - минимум, необходимый для вас, чтобы воспринимать события довольно позитивными».

(0)	(ПДП)	(10)
Наихудший		Наилучший
исход		исход

Наконец, попросите клиента заполнить несколько шкал для других трудных жизненных ситуаций, следуя той же процедуре. После этого вы будете в состоянии определить, какие ожидания, требования к себе и обозначения он использует, чтобы оценить других и себя.

Эти шкалы помогут вам выявить различные аспекты невидимых ожиданий ваших клиентов. Пронаблюдайте, как измерительные шкалы клиентов отличаются от таковых большинства людей, сталкивающихся с трудными жизненными ситуациями.

Домашнее задание. Повторять 2 раза в день технику релаксации в течение 20 минут и ежедневно заполнять дневник. (Обсуждение нового домашнего задания). Закрытие заседания.

Заседание №3

Приветствие. Упражнение. Все участники садятся в круг. *Инструкция:* «*Давайте начнем сегодняшний день с того, что выскажем, друг другу пожелания на день и сделаем это так. Первый участник встанет, подойдет к любому, поздоровается с ним, и выскажет ему пожелания на сегодняшний день. Тот, к кому подошел первый участник в свою очередь, подойдет к следующему и так далее до тех пор, пока каждый из нас не получит пожелания на день.*».

При обсуждении выполнения упражнения можно пойти либо коротким путем, задав вопрос «Как вы себя чувствуете?», либо более длинным, поставив вопрос: «Расскажите, что вы чувствовали, когда высказывали пожелание кому – то из нас и какие у вас были чувства, состояния, когда вам обращались с пожеланиями на день?». При обсуждении может быть выдвинута идея, важная в тренинге партнерского общения, сотрудничества, ведение деловых переговоров, о том, что дискомфорт возникает в том случае, когда обращение к человеку не способствует его потребностям, интересам.

Если во время выполнения упражнения тренер замечает, что многие участники группы испытывают трудности, после завершения упражнения можно спросить группу именно о них. Вопрос может звучать так: «Какие у вас были трудности в ходе выполнения задания?». Такого рода вопрос выполняет двоякую функцию: с одной стороны, отвечая на него, человек получает возможность отреагировать на негативные эмоции, снять напряжение, возникшее в ходе упражнения, с другой стороны, ответы на этот вопрос позволяют осознать свой опыт и расширить его за счет мнений других участников. Осознание своего опыта в данном случае – это осознание тех барьеров, которые мешают людям быть более открытыми, искренними, лучше понимать и чувствовать других людей, их истинные потребности.

Модификация 1

Участники садятся в круг, у тренера в руках мяч. *Инструкция:* «*Начнем нашу работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Оно должно быть коротким, желательно в одно слово. Вы бросаете мяч тому, кому хотите пожелать, и одновременно говорите это пожелание. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь, бросает его следующему,*

высказывая ему пожелание на сегодняшний день. Будем внимательно следить за тем, чтобы мяч побывал у всех, и постараемся никого не пропустить».

Модификация 2

Участники садятся в круг, видеоаппаратура подготовлена к съемке. *Инструкция: «Начнем нашу работу с того, что каждый по очереди выскажет пожелание группе на сегодняшний день».*

Все пожелания записываются на видеопленку. Затем участникам предлагают сесть так, чтобы им было удобно смотреть видеозапись. Просмотр видеозаписи создает сильный позитивный эмоциональный фон в группе. Это связано с взаимной индукцией позитивных впечатлений от пожеланий, которые при просмотре воспринимаются особенно остро (каждый ждет своего появления на экране и затем сравнивает себя с остальными).

Обсуждение домашнего задания

Техника релаксации

Связующие элементы восприятия. Упражнение. 1. Используйте основной список убеждений клиента. 2. Составьте сопутствующий список возможных замещающих убеждений, проверяя, согласен ли ваш клиент с тем, что это восприятие будет более полезным, если его достоверность можно продемонстрировать. 3. В процессе консультации найдите установки, которые уже приняты клиентом и могут связать старое воспоминание с новым. Выбирайте такие связи – мосты, которые обладают для клиента наибольшей личной значимостью и могут быть непосредственно связаны с Я – концепции. 4. Как только мосты определяются, попросите клиента поработать над изменением своих убеждений от старых к новым. Практика должна продолжаться до того момента, пока старая установка не будет замещена новой. (Обсуждение)

Иерархия ценностей как связующее звено. Упражнение. 1. Исследуйте личную иерархию ценностей клиента. Это можно сделать при помощи стандартных тестов на ценностные ориентации, но лучше всего - при помощи вопросов, в которых необходимо выбрать ту или иную ценность. Например, благодаря следующей серии вопросов и ответов, становится ясно, что клиент ценит свободу больше, чем богатство, а богатство – больше, чем личные взаимоотношения. Что вы предпочтете: Богатство или популярность?. Безопасность или независимость?. Богатство или независимость?. Много друзей или богатства?. Здоровье или много друзей?. Друзей или свою независимость?. Хорошую зарплату или должность начальника? 2. Составьте список старых, деструктивных убеждений и попросите клиента связать каждое утверждение с той или иной ценностью из их персональной иерархии. (Любое

убеждение, не вписывающееся в иерархию, сигнализирует о несоответствии с реалиями клиента).

Составьте список новых, предпочтительных убеждений и попросите клиента связать каждое с конкретной ценностью из их персональной иерархии. Эти новые убеждения (в противоположность обозначенным старым) можно четко сопоставить с более высокими ценностями. Сведите старую и новую иерархии ценностей в единую таблицу. Клиент после этого должен практиковаться в восприятии более высоких ценностей всякий раз, когда он думает о новом убеждении.

Рабочий бланк: иерархия ценностей

Ранговый порядок ценностей	Ценность старого убеждения	Ценность нового убеждения
1.		
2.		
...		
10.		

3. В качестве повторения клиент тренируется в представлении высших ценностей в различных ситуациях. Тренеру важно помнить, что он строит мосты, опираясь на систему ценностей клиента, а не на свою. Неважно, что думает тренер о ценностях клиента, имеет значение лишь то, что о них думает сам клиент. (Обсуждение) Тренер излагает клиентам теорию мотивации А. Маслоу.

Упражнение. Группа встает по кругу. Тренер выходит из круга и участия в упражнении не принимает. *Инструкция:* «Мысленно выберите себе пару и решите, как вы предложите партнеру провести завтрашний день. Информацию о ваших предложениях надо передавать только невербальными средствами. Предлагать варианты проведения завтрашнего дня начнете все одновременно по моему сигналу». При обсуждении упражнения тренер обращает внимание на правильность понимания партнерами друг друга, а также на то, что помогало им в этом.

Определение атрибуции

А
В
Сэ
Сп
Атрибуция

Упражнение. 1. Сосредоточьтесь на характерных для клиентов ситуациях (АС). 2. Что, по их мнению, вызвало их проблемы? 3. Пусть они в своем воображении нарисуют все другие возможные причины, какие они только могут себе представить. Продолжайте до тех пор, пока каждый не составит большой список. 4. Помогите им найти объективные доказательства «за» и «против» каждого пункта из списка. Отберите причину с наибольшим числом доказательств «за» и наименьшим – «против». (Обсуждение)

спокоен и заинтересован происходящим » или «Мне кажется, что ты утомлен» и т.д. Тот, кому это сказали, в свою очередь, скажет нам всем о своем состоянии в данный момент. Затем он выскажет свое предположение о состоянии соседа слева, и тот уточнит свое состояние и т.д.» (Обсуждение). После того как круг замкнется, тренер может задать группе общий вопрос: «Каким образом вы определили состояние своего соседа?» или более конкретный: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние своего соседа?».

Техника релаксации

Упражнение. Участники группы сидят по кругу. *Инструкция: «Сейчас мы совершим небольшую прогулку по берегу моря. Сядьте, пожалуйста, поудобнее и медленно закройте глаза. Обратите внимание на ваше дыхание, ощутите его: воздух проходит через нос, горло, попадает в грудь, наполняет ваши легкие, ощутите, как с каждым вдохом в ваше тело попадает энергия и с каждым выдохом уходят ненужные заботы, переживания, напряжения... Обратите внимание на ваше тело, почувствуйте его - от ступней ног до макушки головы. Вы сидите на стуле (в кресле), слышите какие-то звуки, ощущаете дуновение ветерка на вашем лице. Может быть, вам захочется изменить позу, сделайте это. А теперь представьте, что вы оказались у моря. Вы медленно идете по берегу. Осмотритесь внимательно вокруг, какие вас окружают цвета, звуки, запахи... Посмотрите на небо, на море. Обратите внимание на ваше состояние: какие эмоции, чувства у вас возникают, как они изменяются во время прогулки. Вы никуда не спешите и можете спокойно идти дальше. Возможно, вы захотите зайти в воду и искупаться или посидеть на берегу. Сделайте это.... А теперь настала пора вернуться в эту комнату, в наш круг. Сделайте это в удобном для вас темпе: можете сразу открыть глаза или посидеть еще с закрытыми.*

Сейчас мы поделимся друг с другом своими впечатлениями. Для этого создадим группы по 4 человека. Постарайтесь, чтобы в одной группе с вами оказались в основном те, с кем вы еще не работали в малой группе».

После того как группы сформировались, тренер продолжает инструкцию: *«Сейчас каждый по очереди расскажет о своих впечатлениях, о тех образах, переживаниях, состояниях, которые у него возникали во время нашей «прогулки», а остальные будут внимательно слушать рассказчика, не задавая вопросов, не комментируя и не интерпретируя услышанное. Постарайтесь уловить те моменты, когда вы перестаете слушать. На каждый рассказ потратьте примерно 3-4 минуты».* (Обсуждение).

После завершения работы в группах тренер предлагает вернуться в круг и поделиться впечатлениями на этот раз о работе в малых группах. В частности, можно задать вопрос: « В

какие моменты вы переставали слушать?». Отвечая на него, участники группы обычно говорят следующее: «Отвлекся на свои мысли, когда стал сравнивать то, что рассказывает другой, со своим опытом», «В какой-то момент возникла ассоциация, и я стала думать об этом», «У меня возникло несогласие с тем, что я услышала, и в этот момент я отвлеклась», «В какой-то момент я стала думать о том, что буду говорить сама и перестала слушать» и т.д. Подводя итог обсуждению, тренер имеет возможность еще раз обратить внимание участников на то, как важно уметь слушать другого человека.

Обратная связь заседания

Обсуждение нового домашнего задания

Упражнение «Контрутверждения»

Помогите клиентам стать уверенными с самими собой прежде, чем они начнут практиковаться быть уверенными с другими. Например, вы можете сказать клиенту, критикующему себя за невыгодное вложение денег, что существуют четыре различных способа справиться с ошибками. Вы можете быть:

* *Пассивным* - проигнорируйте свою ошибку и притворитесь, что ничего не произошло. Это невыгодно, потому что вы, скорее всего, будете продолжать совершать ту же ошибку, и не достигнете своих финансовых целей.

* *Агрессивным* – атакуйте себя. Вините себя нещадно за то, что были так глупы и растратили деньги. Такой подход вызовет боль, снизит самоуважение и приведет к тому, что вы, вероятно, не воспользуетесь в будущем *ни одним* шансом выгодно вложить деньги.

* *Пассивно-агрессивным* – вы можете наказать себя косвенно выпивкой, перееданием или нарочно худшим вложением денег. Это вредно не только потому, что вы не достигнете своих целей, но и потому, что, играя в прятки с самим собой, вы перестанете понимать, какую ошибку совершили.

* *Ассертивным* - будьте честны с собой в том, что вы допустили ошибку. Воспринимайте этот промах как недостаток суждения, а не характера. Уточните природу ошибки. Опишите, что вы в будущем постараетесь сделать по-другому.

Эффективными могут быть многие практические техники, но наиболее полезными для развития уверенности в себе являются *ролевые игры* и *репетиция* с аудиокассетой.

* *Ролевая игра*. Составьте список типичных конфликтных ситуаций, в которые попадает ваш клиент. Однако, в отличие от стандартного тренинга уверенности, конфликт должен быть не внешний, а внутренний. После этого пусть клиент потренируется в озвучивании четырех различных вариантов внутренней реакции. Попросите его обратить внимание на различные эмоции, которые вызывает каждый из подходов.

* *Репетиция с аудиокассетой.* Клиенты практикуют свои уверенные ответы, записывая их на кассету до тех пор, пока содержание и тон их не будет, на их взгляд, удовлетворительным.

Домашнее задание. Выполнение следующих упражнений: 1. Сосредоточьтесь на центральной иррациональной мысли, вызывающей вину, страх, гнев или депрессию. 2. Попробуйте найти доказательства против этого убеждения. 3. Проанализируйте установку преувеличения («катастрофизацию»), например: «Это так ужасно, кошмарно и катастрофично, что...» и требования клиента к себе: «Я должен, я обязан, мне надо...» 4. Заполнять дневник. Повторять 2 раза в день технику релаксации в течение 20 минут и ежедневно заполнять дневник. Закрытие заседания.

Заседание №5

Приветствие. Упражнение. Все участники садятся по кругу. *Инструкция:* "Давайте начнем сегодняшний день с того, что обратим внимание друг на друга, подумаем друг о друге и сделаем это так: закроем глаза (тренер делает паузу, ждет, пока все участники группы закроют глаза) и мысленно пройдем по кругу, остановимся перед каждым участником группы и подумаем над тем, какие у этого человека есть сильные стороны, достоинства". Тренер тоже участвует в упражнении, это, в частности, позволяет ему рассчитать время, которое нужно для того, чтобы все успели выполнить задание и мысленно подойти к каждому.

"Откроем глаза. Теперь пусть один из вас бросит мяч тому участнику группы, которого он выберет, и скажет, каким безусловным достоинством или сильной стороной обладает этот человек. Тот, кому бросили мяч, передаст его следующему и скажет о его сильной стороне или безусловном достоинстве и т.д. до тех пор, пока мяч не побывает у каждого. Каждый должен узнать о своих сильных сторонах".

После того как круг замкнулся, тренер может предложить взять мяч тому участнику группы, кто хотел бы обратиться к кому-то, но не смог этого сделать, так как к этому человеку обратились раньше, чем мяч оказался у него. Таких желающих может оказаться несколько. (Обсуждение).

В ходе обсуждения можно спросить: «Как вы себя теперь (сейчас) чувствуете?» - и зафиксировать появляющиеся, как правило, в ходе выполнения этого упражнения позитивные чувства и эмоции.

Следует, однако, учесть, что в ответ на этот вопрос кто-то из участников группы может сказать о трудностях, напряжении, которые возникли в тот момент, когда он говорил другому о его достоинствах или когда обращались к нему. Такой ответ побуждает перейти к более глубокому, содержательному обсуждению. Его (если это соответствует тематике

тренинга, например, предстоит работа по теме: «Одобрение, положительная обратная связь») можно вызвать специально, задав вопрос: «Что вы чувствовали, когда обращались к другому и когда обращались к вам?».

Модификация

Участники сидят по кругу. *Инструкция:* «Начнем сегодняшний день с того, что, бросая по очереди друг другу этот мяч, будем говорить о безусловных достоинствах, сильных сторонах того, кому бросаем мяч. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у каждого». Это упражнение – как в его первоначальном варианте, так и модифицированное, - может проводиться не только в начале дня, но и в другое время, так как кроме создания положительного эмоционального настроения, усиления чувства группы, оно позволяет каждому участнику группы получить личностную обратную связь.

Обсуждение домашнего задания

Упражнение. Участники группы сидят по кругу. *Инструкция:* «Займите удобную позу. Закройте глаза. Сейчас я буду называть звуки, постарайтесь представить их себе как можно более явственно. Одновременно осознавайте, какие чувства, состояния они у вас вызывают. Начнем: резко тормозит машина. Звук оркестра, настраивающего инструменты перед началом концерта. Шум морских волн, набегающих на берег. Упала и разбилась чашка. Орудийные залпы во время праздничного салюта и т.д.». После обозначения каждого звука тренер делает паузу (примерно 7-10 секунд). (Обсуждение). В ходе обсуждения можно задать такие вопросы: «Какие звуки было представить легче, какие - сложнее?» «Какие чувства у вас возникали?»

Упражнение. Все участники располагаются большим полукругом. *Инструкция:* «Пусть каждый из нас по очереди выйдет в центр и попытается любыми доступными ему средствами, но только не вербальными, установить контакт с каждым участником занятия». (Обсуждение).

После того как все выполняют это задание, тренер предлагает участникам обсудить их впечатления, возникшие в процессе выполнения упражнения. При подведении итогов тренер акцентирует внимание на тех средствах установления контакта, которые перечисляют участники, а также на тех признаках, которые свидетельствуют о том, что контакт установлен.

Техника релаксации

Домашнее задание. (Обсуждение).

1. Дайте своим клиентам инструкцию в следующий раз: когда они почувствуют, что расстроены, пусть создадут мысленную картину того, что их беспокоит. Если они смогут, пусть сделают набросок ключевых компонентов.

2. Предложите им затем построить еще одну мысленную картину, но сфокусировавшись на других ключевых компонентах. Это будет трудно, потому что к ним постоянно будет возвращаться изначальный образ. Вдохновите их на то, чтобы они продолжали практиковаться и изменять свой фокус. Вскоре они смогут обнаружить, что то, что они видят, достаточно случайно и основано на их выборе видеть именно это.

3. Составьте список из 30 самых критических событий, случившихся в жизни вашего клиента. Выбирайте не только негативные (смерть любимого человека) события, но и другие поворотные точки, которые могут быть и позитивными, и негативными (получение степени или женитьба), или случаи, не представляющие значения для стороннего наблюдателя. Если они важны для клиента, то включайте их. Вам необходимы три списка: 10 происшествий из детского возраста, 10 - из подросткового, 10 - из взрослого.

4. Разберите события в терминах **A** и **Cэ**. Что случилось, и что чувствовал клиент?

5. Как только вы собрали все 30 **АС**-инцидентов, попытайтесь найти центральные **В** для каждого из них. Что они тогда говорили себе, что так расстроились? Это не то, что они думают сейчас об этом, а их тогдашние мысли. К каким выводам о себе, о других людях и о мире привело это событие? Определяя **В**, не забудьте найти различные типы убеждений, упомянутых в предыдущей главе: ожидания, атрибуцию, обозначения, самоинструирование и т.д.

6. Вернитесь к началу списка и проработайте его до конца, обращая внимание на повторение тем или **В**. Слова для обозначения тем могут меняться с годами. Составьте список подобных убеждений.

Упражнение. Составьте список главных идей.

Этот список должен включать в себя главные **В**. В нем должно быть не менее 30 пунктов, и он должен быть исчерпывающим. Каждую мысль пронумеруйте и запишите отдельно. Не беспокойтесь сейчас о словах, вы можете исправить их после. Единственная ошибка, которую вы можете сейчас допустить, - не включить все **В**. Их не может быть слишком много - если вы повторитесь, то потом можете вычеркнуть эти мысли. (Обсуждение). Закрытие заседания.

Summary

The Programme of psychological training “Effective Search of the Strategies of the Coping Behavior in Difficult Life Situations” (for adults).

As the foundation for the Program the rational emotional therapy (RET) was chosen and the description of the healthy personality was used. The Program was created by the author within the framework of theoretical investigation of the problem “The Psychological Determinants of Choice of the Strategy of the Coping Behavior in Difficult Life Situations” and appeared to be the basis for the making up experiment in the present investigation.

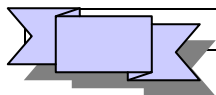
The main aim of the training is: to teach the participants of the group to cognize the style of their behavior and to identify the reasons, to analyse the sense of life and reference points, to change and direct the participants to the effective choice of the strategies of the behavior in the difficult life situations. The Program was approved in the process of the teaching of the special cause of lectures of RET in Chisinau State Pedagogical University named after Ion Creanga according the speciality “Psychology”. The model of the Program can have a successful use in the practical activities of psychologists, who are working with adults.

Литература

1. ЭЛЛИС, А. *Психотренинг по методу Альберта Эллиса*. Пер. с англ.. СПб.: Питер, 1999.
2. ЭЛЛИС, А., *Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход*. Пер. с англ. СПб.: Изд-во Сова; М.:Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
3. ELLIS, A And DRYDEN, W. *The practice of rational emotive behaviour therapy*. N.-Y., 1996.
4. ELLIS, A. And GRIEGER, R. *Handbook of rational-emotive therapy*. N.-Y., 1977.
5. LAZARUS, AA. *Behavior therape and beyond*. N.-Y.: McGraw-Hill, 1971.
6. LAZARUS, RS. *Psychological stress and the coping process*. N.-Y.:McGraw-Hill, 1966.

Продолжение следует

Primit la 22.05.07



PRINCIPII CE ÎNTEMEIAZĂ UN CURRICULUM SPECIAL DE ÎNVĂȚARE A LIMBII
Maria Rotaru - dr. conf.univ.

Școlile ajutătoare fac parte din sistemul învățământului general și, alături de faptul, că realizează idealurile acestui învățământ, mai desfășoară și o mare muncă de corecție, contribuind astfel la recuperarea neajunsurilor în dezvoltarea psiho-intelectuală a copiilor cu deficiențe mentale și înlesnind considerabil procesul de inserție a lor în viața profesională și socială.

Elevii, școlarizați în aceste instituții sunt diferiți de semenii lor. Înțelegerea insuficientă a lumii înconjurătoare, interesul redus pentru cunoaștere, motivația scăzută, vorbirea nedezvoltată și însoțită de grave distorsiuni, condiționează o percepere și o reflectare specifică a lumii înconjurătoare, influențând considerabil și comunicarea interumană prin intermediul limbajului.

Funcțiile și mecanismele semiotice, diferit dezvoltate la acești copii imprimă un caracter specific întregului sistem al producerii și organizării limbajului lor. Dezvoltarea specifică a tuturor componentelor și fazelor vorbirii influențează considerabil capacitatea de învățare, în general, și capacitatea de învățare a limbii, în special. Substratul neurofiziologic al acestui fenomen este destul de complicat. Mecanismele distorsiunilor verbale, fie de caracter fonetic, fie de caracter lexical sau gramatical, sunt comune cu/și servesc învățarea limbii, iar munca de corecție a deficiențelor de vorbire nu înseamnă și asigurarea procesului de învățare a limbii, mai ales, dacă aceste activități se realizează concomitent.

Asemenea subterfugii, cu implicarea factorilor de structură și funcționalitate a activității de cunoaștere a copiilor cu deficiențe mentale, fundamentează necesitatea elaborării și aplicării în practică a unui *curriculum special de învățare a limbii, cu caracter de corecție*, orientat spre compensarea și/sau recuperarea neajunsurilor în dezvoltarea psihică și intelectuală a acestor copii și întemeiat pe principii, ce deosebesc procesul instructiv - educativ din aceste școli de același proces din școlile pentru copii cu dezvoltare normală.

Determinant în cadrul *curriculum-ului de limbă română pentru elevii cu deficiențe mentale* este *principiul dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii*. Acest principiu ia în vedere următoarele:

- ❖ disfuncțiile existente în sistemul limbajului deficientului mintal se datorează modificărilor structural-funcționale ale sistemului nervos central;
- ❖ dezvoltarea limbajului are loc nu dinspre vorbire, ci dinspre capacitatea de organizare a câmpului de reprezentări despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare;
- ❖ la copiii cu deficiențe mentale, spre deosebire de cei cu dezvoltare normală, procesele dezvoltării vorbirii și de *învățare a limbii* nu sunt sincronizate, fenomen care influențează considerabil capacitatea de învățare spontană a limbii în condiții școlare;
- ❖ dezvoltarea câmpurilor semantice în baza activităților de cunoaștere a obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare, stimulează dezvoltarea generală și verbală a copilului cu deficiențe mentale;

Axat pe *antrenamentul semantic*, *principiul dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii* presupune structurarea prin diverse și variate forme, metode și tehnici a câmpului semantic și/sau a lexicului, pornind de la *dezvoltarea perceptiv-motorie* a elevilor cu deficiențe mentale spre dezvoltarea lor intelectuală și verbală.

Etapa actuală de dezvoltare a teoriei și practicii educației speciale, tot mai pregnant înaintează ideea de a acorda școlilor auxiliare statut de *centre de corecție, recuperare și dezvoltare pentru copiii cu deficiențe mentale*. În asemenea condiții, vom lua în considerare, că învățarea limbii cu elevii din aceste școli *pornește de la absența vorbirii, sau în cele mai bune cazuri, de la dereglări generale ale vorbirii*, ce au implicații în mai toate aspectele ei. Iată de ce, deosebit de important pentru curriculum-ul de limbă română pentru școala auxiliară este *principiul corectiv-recuperativ al predării-învățării limbii*.

Acest principiu întemeiază caracterul elementar-practic al învățării limbii materne și pune în evidență *nu numai minimalizarea elementului teoretic și micșorarea volumului materiei de studiu pentru elevi, dar și modificarea întregii strategii de învățare a limbii cu elevii deficienți mental.*

Curriculum-ul școlii auxiliare insistă asupra schimbării accentelor: de pe *informare - pe corecție și/sau recuperare*, de pe *lecții, cu un ansamblu rigid de etape, metode și tehnici - pe activități didactice libere, cu tehnologii de predare-învățare interactive, axate pe antrenamente în dezamorsarea mecanismelor percepției, cunoașterii și reflectării lumii înconjurătoare.*

Strategia corectiv-recuperativă a noului curriculum urmărește, în același timp, îndeplinirea principiului relaționării conținutului verbal cu potențialul de învățare al elevilor. Întemeiat pe cunoașterea specificului funcționării tuturor analizatorilor și proceselor psihice, care conlucrează la actele vorbirii, citirii și scrierii, acest principiu are în vedere și luarea în considerare a modului, în care își manifestă copiii cu deficiențe mentale potențialul individual de dezvoltare.

Curriculum-ul de limbă română este întemeiat pe *studiul integrat al limbii materne. Principiul integralității pune în centrul atenției textul literar și non literar.* În baza textului se vor realiza activitățile practice de *comunicare, de observare și analiză elementară a fenomenelor de limbă, de formare și corectare a deprinderilor de exprimare.*

Funcția textului va fi *și cea de corecție și dezvoltare a personalității, de educare la elevii cu deficiențe mentale a unui comportament afectiv*, care le-ar permite să –și formeze atitudini și păreri despre valorile general-umane, despre familie, neam, comunitate, societate. Textul va educa totodată și sentimente patriotice și moral-estetice, va contribui la formarea anumitor calități cetățenești la elevi.

Așadar, curriculum-ul de limbă română pentru elevii cu deficiențe mentale urmărește scopul de a contribui la dezvoltarea generală a acestor copii, la socializarea lor, având în centrul atenției corectarea și/sau recuperarea neajunsurilor în dezvoltare – prin activizarea mecanismelor de mediere a limbajului și a proceselor psihointelectuale.

Principiile curriculum-ului fundamentează și condiționează :

- demersul proiectării de perspectivă (obiectivele cadru) pentru:

- etapa I a ciclului superior : clasele V-VI – inițierea elevilor cu deficiențe mentale în activități de conștientizare a regulilor și legilor elementare gramaticale privind utilizarea cuvintelor în cadrul comunicării;

-etapa II a ciclului superior: clasele VII-VIII – dezvoltarea și consolidarea capacităților de înțelegere și utilizare în vorbire a cunoștințelor elementare gramaticale și a abilităților de expunere orală a conținutului textelor literare și nonliterare.

- conținutul și structura activităților curente (obiectivele de referință, strategiile metodologice);

- evaluarea periodică a nivelului dezvoltării verbale;

OBIECTIVE GENERALE

Obiectivele generale ale Curriculum-ului de Limbă română pentru școala auxiliară sunt elaborate în baza *Concepției învățământului special în Republica Moldova (1992)* și a *Curriculum-ului de bază pentru învățământul special (2004)*. Prevederile curriculum-ului de Limbă română țin cont de modificările structurale și de conținut, intervenite în sistemul educațional special, și impun o nouă atitudine față de problemele copiilor cu deficiențe în dezvoltare și o nouă abordare a *”accesului efectiv la educație”* a copiilor cu deficiențe mentale.

Obiectivele curriculum-ului urmăresc realizarea scopului final al școlii auxiliare –educația, corecția și/sau recuperarea copiilor cu deficiențe mentale în vederea integrării lor cât mai optime în

viața profesională și socială – și, se concretizează în următoarele dimensiuni fundamentale ale disciplinei:

- **limba cu funcție corectiv – recuperativă** ; (identificarea, corectarea și compensarea neajunsurilor în dezvoltarea psihică, verbală și intelectuală);
- **limba cu funcție formativ – dezvoltativă**; (formarea generalizărilor elementare despre fenomenele limbii, dezvoltarea capacității de muncă cu textul, educarea trăsăturilor de personalitate);
- **limba cu funcție instrumentală** (posedarea principalelor instrumente ale activității intelectuale: cititul, scrierea, comunicarea orală și scrisă).

LIMBA CU FUNCȚIE CORECTIV - RECUPERATIVĂ

- crearea unui mediu verbal relaxant și firesc pentru inițierea elevilor din clasele superioare în elementele teoretice din domeniul Gramaticii elementare;
- corectarea și compensarea trăsăturilor de personalitate în baza citirii explicative și cunoașterii pe cale practică a unor elemente din Teoria Literaturii;
- compensarea și/sau recuperarea perturbărilor, ce însoțesc întregul sistem al activității de cunoaștere al copiilor cu deficiențe mentale;
sporirea nivelului de dezvoltare a comunicării orale și scrise a elevilor cu deficiențe mentale;
- corectarea conexiunilor logice în cadrul structurilor sintactice;
- delimitarea clară a tehnologiilor didactice și celor de corecție pentru corectarea continuă a deficiențelor de vorbire;
- ameliorarea celor mai frecvente deficiențe de structurare morfologică și sintactică a comunicării orale și scrise ;
- sporirea nivelului și calității vocabularului;
- corectarea prioritara a raporturilor și proceselor, ce întemeiază mecanismele exprimării logice și coerente;
- elaborarea strategiei muncii diferențiate și individuale de corectare/recuperare a proceselor cognitive;

LIMBA CU FUNCȚIE FORMATIV - DEZVOLTATIVĂ

- elaborarea strategiei metodologice diferențiate și individuale de dezvoltare a funcțiilor și proceselor psihice, ce întemeiază cunoașterea, comunicarea orală și scrisă;
- dinamizarea procesului de inițiere a elevilor în sistemul de norme și legi gramaticale;
- formarea la elevii cu deficiențe mentale a unor generalizări elementare din domeniul literaturii;
- dezvoltarea deprinderilor de formare și aranjare a unui text scris;
- abilitarea continuă a elevilor în vederea formării unui scris lizibil, ortografic corect;
- precizarea, dezvoltarea și activizarea vocabularului;
- abilitarea elevilor în activități de îmbunătățire a aspectului logic al exprimării - a structurilor logico-gramaticale ale vorbirii;
- antrenarea elevilor în însușirea unor forme speciale (oficiale) de comunicare scrisă;

- însușirea pe cale practică a unor cunoștințe teoretice elementare din domeniul gramaticii și literaturii;
- posedarea normelor de bază ale ortografiei limbii române;
- formarea reprezentărilor și generalizărilor elementare despre fenomenele limbii;
- perfecționarea continuă a deprinderilor de citire corectă și conștientă ;
- stimularea pe diverse căi și metode a motivației și interesului pentru limbă și/sau comunicare prin intermediul limbii;

LIMBA CU FUNCȚIE INSTRUMENTALĂ

- cunoașterea și diferențierea elementelor de bază ale comunicării orale și scrise;
- posedarea tehnicilor de citire și analiză a textului;
- abilitarea în tehnica scrierii actelor oficiale;
- dezvoltarea cantitativă și calitativă a structurii gramaticale a comunicării orale și scrise;

OBIECTIVE CADRU PENTRU CICLUL SUPERIOR AL ȘCOLII AUXILIARE

1. Structurarea prin mijloace și tehnici adecvate a câmpurilor semantice în vederea dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii și comunicării.
2. Dezvoltarea comunicării orale și scrise din perspectiva relațiilor dintre procesele psihointelectuale dereglate și vorbire ca fapt lingvistic.
3. Corectarea, compensarea și reeducarea mecanismelor de corelare a vocabularului de stocare, de utilizare și operaționalizare.
4. Operaționalizarea limbajului oral și scris în cadrul comunicării interumane obișnuite și oficiale.

CONDIȚII PENTRU REALIZAREA OBIECTIVELOR:

- **factori generali:** confort școlar; asistență medicală; alimentație suficientă; jocuri, mijloace didactice și ilustrative;
- **factori socio – afectivi:** adaptare școlară și socială; educarea aptitudinilor pentru munca în echipă; dorința să învețe să citească și să scrie; implicarea părinților în munca de corecție-compensare și dezvoltare a copilului;
- **factori intelectuali:** aptitudini de a cunoaște raporturile; aptitudini de a-și aminti și exprima logic o succesiune de fapte; integrarea cuvânt - structură gramaticală pentru a obține un sens; aptitudini de a asocia faptele și evenimentele citite din texte cu faptele și evenimentele din viață; interes pentru sensurile acțiunilor descrise în texte; aptitudini de a percepe principalul și secundarul, asemănările și deosebirile; pronunție și elocuțiune; vocabular și cunoștințe, capacități și atitudini câștigate.

CONSIDERAȚII FINALE




Înainte de a elabora obiectivele operaționale (corectiv-recuperatorii) este necesar să se ia în considerare , că *limbajul*, după cum a remarcat J. Piaget, *se construiește treptat și nu este o sursă a gândirii, cum s-a crezut multe decenii la rând, ci se dezvoltă în același timp cu ea*. Vom ține cont, că dezvoltarea limbajului, după cum afirmă psihologii, are loc nu dinspre vorbire, ci dinspre capacitatea de organizare a *câmpului de reprezentări despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare*. La copiii cu deficiențe mentale această capacitate este în diferite grade redusă. Învățarea limbii cu acești copii se realizează pe un fond specific, însoțit de grave perturbări în mai toate sistemele activității de cunoaștere și ale limbajului.

Munca de predare-învățare a limbii în condițiile școlii auxiliare necesită o asemenea abordare metodică, prin care s-ar insista cu precădere asupra utilității ei sociale, iar învățarea s-ar baza pe experiența trăită a copilului. Vom privi limba maternă ***nu atât ca obiect de știință, și nu atât din perspectiva studierii-învățării, cât din perspectiva funcțională – ca instrument de comunicare și/sau ca instrument de dezvoltare a comunicării***.

Studiul practic al limbii române în clasele V -VIII se focalizează pe modelul comunicativ – funcțional. Aceasta reprezintă o disciplină inter și multiplinară, incluzând și elemente din celelalte discipline de studiu. Toate elementele acestor discipline formează un complex didactic unic și multifuncțional cu o împletire organică de conținut lingvistic (lexic, fonetică, gramatică), gândire estetică, literatură, arte plastice și procese psihologice (limbaj și comunicare).

Modelul comunicativ-funcțional presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: receptarea mesajului oral și deprinderea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă.

Numai în acest mod, învățarea limbii materne va asigura însușirea corectă de către elevi a celor trei funcții la care apelează psiholingvistica:

-  Conținutul (ce mesaj trebuie comunicat);
-  Structura și competența lingvistică (cum se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
-  Valoarea psihologică și motivația expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător, față de cele comunicate etc.).

Integrarea nu prezintă, pur și simplu, numirea aspectelor menționate anterior, ci implică interacțiunea care, pe de o parte, corelează elemente comune de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale, și gramaticale), iar pe de altă parte, asigură echivalența care există direct între procesele ce definesc exprimarea orală (vorbirea) și procesele ce definesc exprimarea scrisă (redactarea), implicând funcțiile activității, motivației și ale atitudinilor. Curriculumul integrat urmărește organizarea acțiunii educative în care elevul este plasat în situații educative semnificative să efectueze activități care cer competențe dobândite la mai multe discipline școlare.

Valoarea semnificativă a textului este cea care se justifică printr-o influență generală asupra spiritului elevului și prin insistența sociologică asupra Eu-lui personal. De aceea lectura și analiza textelor literare trebuie să provoace “o gamă foarte variată de emoții și sentimente” care îl ajută pe elev să-și formeze opinii și atitudini pozitive față de obiceiuri și tradiții educându-i totodată sentimente patriotice și moral-estetice și contribuind la formarea unei concepții veridice despre lume.

Manualele de limbă română vor fi elaborate în baza curriculumului integrat – o necesitate a reformării sistemului de învățământ în școala auxiliară, care presupune *organizarea modulară a cursului integrat de limbă română, o nouă paradigmă inovatoare , anticipativă și participativă, ce înseamnă, a învăța să devii*.

Cursul modular reprezintă o obiectivare a interdependenței dintre conținuturi, obiective, metode de predare-învățare, tehnologii didactice și forme de organizare a procesului de predare-învățare- evaluare.

OBIECTIVE CADRU PENTRU PERIOADA PREABECEDARĂ

1. Dezamorsarea mecanismelor neuropsihice ale actului citirii și scrierii: mecanisme auditive, vizuale, senzoro-motorii; interes pentru simboluri scrise și imprimare.
2. Corecția deficiențelor instrumentale: dereglărilor de organizare și structurare spațio – temporală, de lateralitate, de limbaj etc.
3. Dezvoltarea abilităților solicitate de actul citirii: identificare, diferențiere, ordonare, progresie și în special – analiză și sinteză fonetică.
4. Dezvoltarea abilităților intelectuale solicitate de actul scrierii: motivația pentru scriere, motricitatea globală, integritatea senzoro – motrică, abilități perceptiv-motrice, vizuale-auditive, mecanisme de structurare și integrare fonografică.
5. Inițierea în grafism prin respectarea regulii de la mîzgălitură – la literă, cu parcurgerea nivelurilor de grafism: nivelul divertismentului grafic, cel al desenului figurativ, nivelul pregrafic sau de prescriere, nivelul scrierii propriu-zise.

OBIECTIVE CADRU PENTRU PERIOADA ABECEDARĂ ȘI POSTABECEDARĂ

1. Formarea deprinderilor de citire pe silabe a cuvintelor de structură fonetică simplă.
2. Formarea abilităților de scriere a propozițiilor simple nedezvoltate, alcătuite din 2-3 cuvinte.
3. Corectarea, compensarea și/sau recuperarea mecanismelor de dezvoltare a abilităților de analiză și sinteză: a particularităților acustice, motrice vizuale ale fonemelor/grafemelor; a structurării spațiale a simbolurilor grafice; a succesiunii simbolurilor grafice în spațiu și a fonemelor în timp.
4. Dezvoltarea abilităților de comunicare orală în baza experienței trăite și în baza cunoașterii obiectelor și fenomenelor mediului înconjurător.
5. Diversificarea metodelor, formelor și mijloacelor de predare-învățare a citit –scrisului (după principiul - “variate și scurte”), în funcție de dificultățile tipice și tipologice întâmpinate de copiii cu deficiențe mentale în această activitate.
6. Aplicarea pe larg în activitatea de învățare a citit-scrisului (în loc de Abecedar) a seturilor de planșe individuale și frontale, de tipar și de mîna, constituite din structuri silabice simple și complexe.

OBIECTIVE CADRU PENTRU CLASELE III - IV

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris(citire/lectura)
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ - CONȚINUTURI - ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE (clasa I)

PERIOADA PREABECEDARĂ

În școala auxiliară învățarea poartă caracter de corecție. Preocuparea cadrelor didactice este *nu cît trebuie* să învețe copilul deficient mental, *dar ce și cum trebuie* să învețe.

În perioada *preabecedară*, dar și în cea *abecedară* învățarea este orientată mai mult spre investigarea, diagnosticarea diferențiată și individuală a nivelului și calității mecanismelor

cunoașterii, proceselor și funcțiilor care asigură procesul de învățare, în general și cel de învățare a limbii, în special.

Structurarea activităților didactice în clasa I, formarea, corectarea/compensarea și dezvoltarea capacităților de posedare a principalelor instrumente ale activității intelectuale (citirea și scrierea), sunt în fază incipientă. Ritmul, nivelul și calitatea funcțiilor, care asigură aceste procese, sunt de așa natură la elevii cu deficiențe mentale, încât fac dificilă evaluarea lor. Curriculum-ul de limbă română pentru perioada preabecedară și abecedară orientează cadrele didactice din școala auxiliară și organele de resort, doar spre *evaluarea formativă, de caracter corectiv-compensator, a activității de învățare.*

PERIOADA PREABECEDARĂ

Obiective de referință și exemple de activități de învățare

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare</i>

I. INVESTIGAREA ȘI DIAGNOSTICAREA VOCABULARULUI GENERAL

- | | |
|---|---|
| <p>1.1 Investigarea nivelului de dezvoltare a limbajului:</p> <p>- înțelegerea mesajului;
- formularea mesajului;</p> | <p>Acțiuni cu obiecte; îndeplinirea comenzilor verbale.</p> <p>Citirea imaginilor; formularea de răspunsuri.</p> <p>Activități de joc; contemplarea imaginilor;</p> |
| <p>1.2 Evaluarea capacității comunicativ-verbale a elevilor:</p> <p>- vocabularul pasiv;
- vocabularul activ;</p> | <p>Dialoguri, convorbiri libere.</p> <p>Exerciții de dialog, plimbări, contemplări, acțiuni cu obiecte.</p> |
| <p>1.3 Diagnosticarea mecanismelor operaționale ale limbajului, în baza unor centre de interes, ce reflectă universul copiilor.</p> | <p>Activități de joc:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cu obiecte ale sugariilor; - lucruri pentru copii mici; - lucruri pentru elevi; - lucruri pentru bucătărie; - lucruri bune în grădină, la țară; - animale domestice; animale sălbatice etc.. |
| <p>1.4 Familiarizarea cu imagini ale obiectelor;</p> | <p>Jocuri simple de observație și verbalizare.</p> |
| <p>1.5 Stabilirea de asociații imagine-obiect;</p> | <p>Jocuri fără lectură, organizate individual, pe grupe și în colectiv.</p> |
| <p>1.6 Distingerea cuvintelor și sensului lor</p> | |

din propoziții;	Activități ludice de asociații pe criterii logice: - paternitate - găină-pui; capră-ied; - funcționalitate -cheie-ușă ; - utilitate – foc, plită, reșou.
1.7 Descrierea unor planșe colorate, în care să existe acțiuni și relații umane;	-exerciții de precizare, activizare și utilizare a vocabularului;
1.8 Verbalizarea activităților comune clasei și profesorului;	Acțiuni cu obiecte, jocuri;
1.9 Formarea vocabularului tematic: -mobilă; -transport; -legume, fructe; -animale de casă și de pădure; -îmbrăcăminte,încălțăminte etc..	Lecturi după imagini pe baza tablourilor; - activități cu loto și planșe cu imagini pentru fiecare grup generic; - exerciții de identificare și denumire a imaginilor decupate din lotouri; - jocuri de asociație imagine –imagine;
1.10 Formarea abilităților de conceptualizare elementară: - noțiuni de: spațiu;de timp și durată; de dimensiune, cantitate și conținut; noțiuni relative la forme, noțiuni diverse	Excursii și plimbări, observări; Observări, activități ludice; Acțiuni cu obiecte cunoscute; Activități de desenare, decupare etc..
1.11Exersarea structurilor sonore după tipologia structurii materiale a cuvintelor: - cuvinte monosilabice, bisilabice; - cuvinte polisilabice.	Exerciții de pronunție; Gimnastică verbală
1.12 Identificarea și denumirea în cadrul vocabularului tematic:	Activități de observație – asociație - - expresie.
1.13 Antrenarea termenilor referitori la : - spațiu, mărime, formă, culoare;	Jocuri de construcție;
1.13 Utilizarea termenilor de comparație: mic – mai mic - foarte mic etc..	Jocuri cu lotouri;
1.14 Recunoașterea și denumirea unor obiecte, ființe, fenomene naturale, anotimpuri pe baza unor descrieri parțiale	Ghicitori, proverbe, zicători;

- 1.15 Integrarea vocabularului stocat în comunicare: Jocuri cu roluri: “ De-a magazinul”, “ De-a poșta”, “De-a școala”, “De-a medicul și bolnavul”etc..
- 1.16 Corectarea dereglărilor de orientare spațială; Exerciții de orientare în spațiul neorganizat (fără puncte de reper)
Exerciții de orientare pe un plan orizontal și/sau vertical; de permutare a obiectelor etc..
- 1.17 Inițierea în grafism Exerciții de executare a trăsăturilor pregătitoare scrisului:
- divertisment grafic: mîzgîlituri, zigzazuri, rotunduri;
- desen figurativ: casă, vapor etc;
- grafisme sau prescriere: gest grafic rectiliniu; gest grafic curbiliniu
- 1.18 Restructurarea relației sociale. Exerciții pentru reeducarea schemei corporale, de orientare și structurare temporală; situații de comunicare interpersonală.

B. Conținuturi recomandate

- I. Comunicare orală. Înțelegerea după auz și vorbirea.
1. Jocurile și procedeele de joc – mijloc de dezvoltare a mecanismelor de mediere a limbajului și proceselor psihointelectuale.
2. Înțelegerea și vorbirea
- a) **Comenzi verbale:**
- în cadrul unui lexic familiar (- dă! – pune ! adu-mi..)
 - verbale relaționale (pune -pe,-lîngă, -sub etc.);
 - cu indici de loc (stai lîngă, -după, înaintea...);
 - cu indici temporali (după ce termini de desenat...);
 - cu indici ai calității (allege mingea cea mare,-creionul cel scurt.);
 - comenzi duble și/sau triple.
- b) **Jocuri cu imagini:**
- întrebare – răspuns;
 - recunoașterea personajelor;

- ordonarea imaginilor în ordine logică și cronologică;
- selectarea și suprapunerea cu obiecte reale;
- etichete ale comunicării (forme de salut, de adresare, de mulțămire);

c) ***Exerciții de orientare spațio-temporală:***

- orientare pe un traseu fără puncte de reper;
- orientare pe un plan (orizontal, vertical);
- orientare dinamică(primul copil, al doilea, cel din mijloc etc..)
- aceleași exerciții, dar mai abstracte(primul cerculeț, al doilea);
- exerciții de permutare (a obiectelor concrete, apoi a unor simboluri);
- exerciții de învățare a grafismelor (verticale, orizontale,cercuri, pătrate,);
- delimitarea evenimentelor de timp ale zilei,săptămânii etc..

II. Comunicare scrisă.

a) ***Pregătirea generală pentru scriere și citire.***

- propoziția, cuvântul, silaba-sunetele vorbirii;
- exerciții de analiză și sinteză fonetică;
- exerciții de divertisment grafic(mîzgălituri, zigzaguri, linii frânte etc..);
- exerciții de desen figurativ;
- exerciții pregrafice - de reproducere a unor trăsături după un model;
- exerciții de scriere propriu – zisă a primelor grafeme;
- instrumente de lucru: creionul, creta etc..

b) ***Pregătirea specială pentru scriere***

- dezvoltarea ținutei corecte în bancă;
- însușirea regulilor de comportare cu instrumentele de desen și prescriere;
- dezvoltarea forței musculare și a posibilității de dirijare a acesteia;

- educarea unei atitudini corporale corespunzătoare actului grafic;
- formarea nucleului motivațional pentru scriere, în funcție de individualitatea copilului;
- coordonarea mișcărilor diverselor segmente ale corpului: cap, gât, trunchi, mină etc..;
- exerciții grafo-motrice (de comun acord cu profesorul de educație fizică, educatorul);
- exerciții perceptiv-motrice (exerciții grafice care conduc la formarea noțiunilor de: formă, mărime, direcție, poziție);
- exerciții de echilibru static;
- exerciții pentru independența mâinilor și degetelor;
- exerciții de prehensiune (clește), de apăsare;
- exerciții manuale (decupaj, colaj, modelaj, prindere, tăiere, învârtire etc.

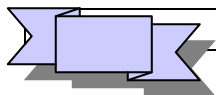
Summary

Curriculum at the Romanian language for children with mental disabilities has its aim to contribute to the general development of these children, to their socialization and the main goal is to correct and/or recuperate the lack of development through the connection of the language and psycho intellectual processes.

Bibliografie:

- 1.Barbizet,P., 1967, Les bases neuro psihologiques de la prise de signification du langauaje oral, Annuele medico- psihologic, tom.1,nr.3.
- 2.Maistre,M., 1972, Deficiencie mentale et language, Ed.Universitaires, Paris
- 3.Mac Gintie H.W.,1978, Înțelegerea limbii în procesul instructiv- educativ, în Davitz R.J.și Ball, “Psihologia procesului educațional”, E.D.P., București
- 4.Păunescu,C., 1976, Limbaj și intellect, Ed.Științifică, București
- 5.Păunescu,C., 1982, Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare,E.D.P.,București

Primit la 04.05.07



Pregătirea psihologică a copilului pentru instruirea în școală.

Igor Racu, dr.habilitat în psihologie, profesor universitar

Studiul dat este consacrat problemei gradului maturității școlare a copiilor de vârstă preșcolară educați în diferite SSD în condițiile actuale pentru R. Moldova.

Maturitatea școlară constituie expresia unei faze a dezvoltării copilului – stadiu optim al dezvoltării biopsihosociale corespunzător vârstei. Școlarizarea copiilor implică nu numai etatea cronologică dar și starea de sănătate, condițiile socio-culturale, nivelul dezvoltării somato-psihice, etc. Maturitatea școlară este atingerea aceluși nivel de dezvoltare a tuturor proceselor și funcțiilor psihice, care favorizează cel mai mult trecerea copilului la o nouă activitate dominantă (activitatea de învățare); este nivelul dezvoltării morfologice, funcționale, psihice a copilului pentru care cerințele instruirii sistematice în școală nu vor fi excesive și nu vor aduce la dăunarea sănătății fizice și psihice a copilului.

Către sfârșitul copilăriei preșcolare în organismul și psihicul copilului au loc schimbări esențiale care permit instruirea lui în școală.

Spre sfârșitul vârstei preșcolare are loc trecerea treptată de la comportamentul involuntar la cel voluntar. Voința preșcolarului, dezvoltată în joc, își lasă amprenta asupra tuturor proceselor cognitive, asupra întregii activități a elevului mic. În cadrul atenției apar manifestări ale atenției voluntare. Percepția începe să aibă un caracter analitic. La această vârstă progresează mult în dezvoltare memoria și imaginația. Printre operațiile gândirii se evidențiază prin nivelul de dezvoltare analiza. În paralel cu gândirea și cu celelalte procese cognitive, spre finele vârstei preșcolare la copii se dezvoltă limbajul. Copilul ce vine la școală are un vocabular de aproximativ 3500 de cuvinte.

Structura elementelor componente a maturității școlare diferă în dependență de autori, viziuni, școli psihologice. Printre cele mai importante sunt evidențiate: maturitatea fizică, motivațională, psihică, morală, volitivă, afectivă, comunicativă, socială, etc.

L.I. Bojovici evidențiază următoarele componente de bază ce constituie gradul maturității școlare:

- Cantitatea de reprezentări și noțiuni pe care le-au acumulat copiii, calitatea gândirii, nivelul proceselor psihice;
- Prezența intereselor ce stau la baza curiozității;
- Capacitatea de organiza voluntar activitatea intelectuală
- Interesul față de viața școlară și nivelul corespunzător de dezvoltare a sentimentelor morale.

Condițiile economice și sociale de astăzi au determinat apariția și dezvoltarea multiplelor medii educaționale, care au o influență diferită asupra dezvoltării copiilor, inclusiv asupra gradului și calității maturității școlare.

În cercetare au fost selectate patru situații sociale de dezvoltare diferite în dependență de care au fost selectate loturile experimentale: I lot - copii educați în familii favorabile cu nivel material înalt, care nu frecventează instituțiile preșcolare de educație și care sunt pregătiți individual pentru instruirea în școală; II lot - copii din familii defavorizate, care nu frecventează instituțiile preșcolare; III lot - copii din familii favorabile, care frecventează instituțiile preșcolare; IV lot - copii din orfelinate.

Ipotezele cercetării: 1. Gradul maturității școlare este determinat de situația socială de dezvoltare a copilului; 2. În condiții experimentale special organizate este posibilă influența asupra gradului și calității maturității școlare prin schimbarea, modificarea situației sociale de dezvoltare și în special prin transformări în patru sfere de bază din cadrul SSD: copil – om matur; copil – alt copil; copil – mediul material; copil – el singur și influențe dezvoltative directe asupra componentelor de bază a maturității școlare.

Metode și tehnici de diagnosticare a maturității școlare: 1. Tehnica „Căsuța”; 2. Tehnica „Dictare grafică”; 3. Tehnica „Învățarea a 10 cuvinte”; 4. Testul „GV- Iyrasek”; 5. Testul Kern-Iyrasec; 6. Tehnica „Al patrulea de prisos”.

În studiu au fost incluși 40 de copii: câte 10 pentru fiecare situație socială de dezvoltare.

În experimentul de constatare pentru fiecare copil am administrat 6 probe. Rezultatele brute obținute au fost transformate în unități convenționale în scopul unificării lor și în această bază am obținut datele generale pentru fiecare din eșantioanele experimentale care exprimă gradul și calitatea maturității școlare. În continuare prezentăm datele în experimentul de constatare.

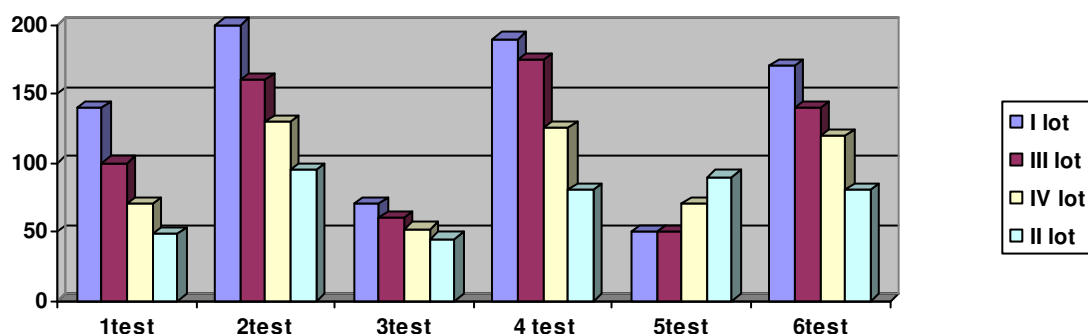


Figura Nr. 1. Rezultatele în experimentul de constatare, în unități convenționale.

Rezultatele obținute în experimentul de constatare privind gradul maturității școlare pentru copii educați în diferite SSD ne-au permis să concluzionăm că cel mai bine sunt pregătiți psihologic

pentru instruirea în școală copiii din primul lot experimental – cei din familii favorabile cu pregătire individuală pentru instruirea în școală; pe poziția secundă sau situat copiii din lotul III – cei din familii favorabile, care frecventează instituțiile preșcolare; pe poziția a treia sau situat copiii din lotul IV experimental – cei din orfelinate și pe ultima, a 4 poziție sau situat copiii din lotul II experimental – cei din familii defavorizate, care nu frecventează instituțiile preșcolare de educație. Diferențele în rezultate sunt semnificative la pragul $p = 0,05$, după criteriul U- Mann- Whitney. Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu sunt diferite de cele pe care le obțineam în cercetările noastre anterioare. În decursul unei perioade de timp mai îndelungate studiam dezvoltarea diferitor structuri psihologice la diferite etape ale dezvoltării copiilor în ontogeneză. Una din problemele centrale în toate cercetările experimentale pe care le-am realizat a fost dezvoltarea concepției lui L.Vîgotski despre situația socială de dezvoltare. Drept situație socială de dezvoltare mai puțin favorabilă se depista, de obicei, educația copiilor în instituțiile de tip închis – casele pentru copii, școlile internat. În acest studiu cele mai scăzute rezultate le-au obținut copiii din familii defavorizate care la moment pare a fi cea mai nefavorabilă situație socială de dezvoltare. Menționăm însă, că acest lucru nu poate fi generalizat ci se referă la gradul maturității școlare care a și fost obiect de studiu în cercetarea experimental psihologică efectuată.

Concluzia formulată își are și argumentarea sa – anume în situația socială de dezvoltare caracteristică pentru copiii din lotul II experimental cel mai puțin sa lucrat în vederea pregătirii psihologice a copiilor pentru instruirea în școală.

Copiii din primul lot experimental educați în familii favorabile, nu frecventează grădinița și au avut o pregătire individuală pentru instruirea în școală și reprezintă, conform rezultatelor experimentului de constatare, situația socială de dezvoltare cea mai favorabilă în vederea gradului și calității maturității școlare.

La următoarea etapă a cercetării experimentale am format loturi experimentale și loturi de control în vederea organizării și realizării unui experiment formativ în scopul influenței pozitive asupra componentelor de bază a maturității școlare. În experimentul de control, pe lângă compararea gradului și calității componentelor de bază a maturității școlare la copiii care au format grupurile experimental și de control am efectuat și compararea nivelului și calității maturității școlare la copiii din grupul experimental și lotul III inițial în scopul aprecierii profunzimii efectelor compensatorii. Eșantioanele experimentale și de control au fost formate ca grupuri omogene din cadrul eșantioanelor inițiale IV și II (copii din orfelinate și, respectiv, copii din familii defavorizate). În continuare v-om prezenta rezultatele copiilor din lotul experimental și lotul de control (a câte 10 copii) privind componentele ce țin de maturitatea școlară.

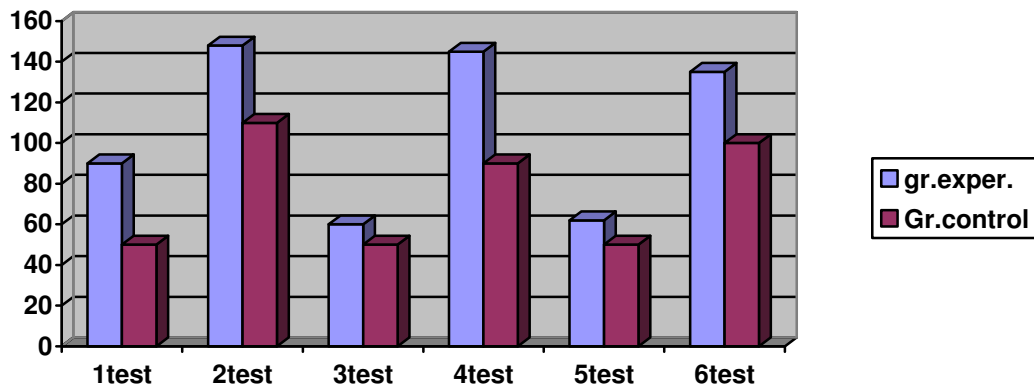


Figura 2. Rezultatele în experimentul de control.

Rezultatele obținute în experimentul de control, după realizarea intervențiilor formative, ne permit să vorbim că am reușit să influențăm pozitiv asupra componentelor de bază a maturității școlare la copiii din grupul experimental. La toate 6 teste diferențele în rezultate sunt statistic semnificative la pragul $p = 0,05$, după testul U- Mann-Whitney.

În condiții special organizate am reușit să accelerăm tempoul formării și dezvoltării componentelor de bază a maturității școlare, să influențăm calitatea formării acestei formațiuni prin: 1. schimbarea, modificarea situației sociale de dezvoltare și în special prin transformări în patru sfere de bază din cadrul SSD: copil – om matur; copil – alt copil; copil – mediul material; copil – el singur. 2. influențe dezvoltative directe asupra componentelor de bază a maturității școlare. În mod special menționăm faptul că cel mai des în cadrul intervențiilor psihologice care sunt numite experiment formativ se influențează direct asupra celor componente care sunt evidențiate pentru a fi formate. În cadrul experimentelor realizate de noi am îmbinat influențele directe asupra componentelor maturității școlare cu modificările esențiale în situația socială de dezvoltare. Anume această combinație în cadrul intervențiilor psihologice au asigurat schimbările calitative și cantitative care reflectă gradul maturității școlare la copiii din lotul II experimental ceea ce sa constatat prin rezultatele obținute în următoarea fază a experimentului de control la care ne vom referi în continuare.

În experimentul de control am efectuat, de asemenea, compararea rezultatelor obținute de copiii din grupul experimental cu datele retestării copiilor din lotul inițial III. Această comparație ne-a permis nu numai să demonstrăm posibilitatea unor intervenții formative cu efecte pozitive, dar și sa arătăm profunzimea acestor efecte. Ținem să reamintim, că în experimentul de constatare copiii din lotul III au reprezentat SSD – familii favorabile, cu frecventarea instituției preșcolare.

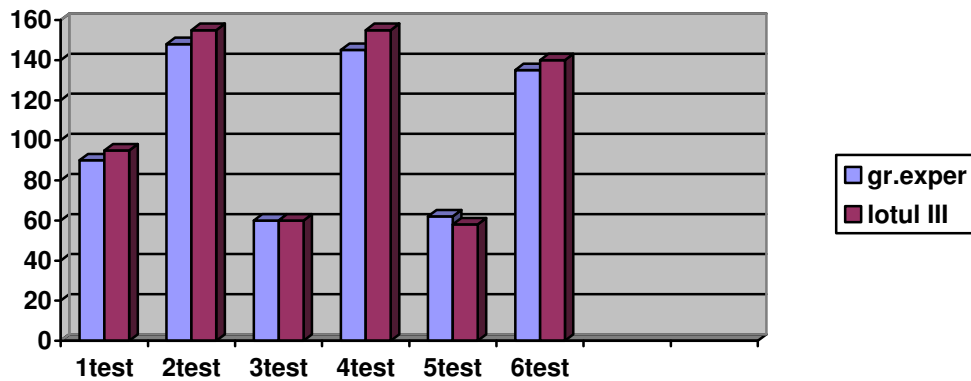


Figura 3. Experimentul de control, rezultatele grupului experimental și lotul III.

Analiza rezultatelor prezentate în figura 3 ne permite să vorbim despre faptul că după efectuarea intervențiilor formative copiii din grupul experimental au atins nivelul de formare și calitatea maturității școlare caracteristic pentru cel a copiilor din lotul III (din familii favorabile, care frecventează instituția preșcolară). Deosebiri în rezultate nu sunt semnificative la pragul $p = 0,05$, după testul U- Mann-Whitney. În același timp trebuie să menționăm că copiii din grupul experimental nu ating nivelul maturității școlare caracteristic pentru I lot experimental. Deci, intervențiile psihologice au dat efecte, dar în limitele nivelului caracteristic pentru lotul III experimental.

Summary

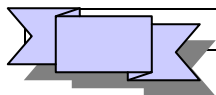
The given work is devoted to study of psychological preparation of children of preschool age to training at school. The research was carried out (spent) on children from 4 various social situations of development. Was is proved, that least prepared to school are children from adverse families, which do not visit (attend) preschool establishments.

In forming experiment the opportunity of beneficial effect on a level of formation of the basic components of psychological readiness to school training was shown.

Bibliografie

1. Гудкина И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению. Москва, 1987.
2. Кравцова Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва, 1991.

Primit la 04.05.07



Mecanisme de transformare a reprezentării sociale.
Tezele C. Guimelli – P. Mannoni

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

Reprezentările sociale, precum s-a demonstrat nu o singură dată [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9], redau constituențe psihice a căror structură se află în corespondență directă cu ceea ce se întâmplă la nivelul contextelor (economice, politice, culturale, situaționale etc.) sau/și la cel al practicilor comportamentale. Fiind extrem de sensibile la emergența stărilor de instabilitate/bulversare existențială, ele mereu fac dovada faptului că duc un mod de viață *sui generis*, „comunicând unele cu altele, opunându-se și transformându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte” (S. Moscovici).

Întrucât procesul de transformare a câmpurilor reprezentative nu se impune de o manieră haotică/instantanee, este firesc să presupunem că întreaga lui desfășurare poate fi posibilă doar în baza unor mecanisme bine ajustate, adică a unor sisteme funcționale prin care devine reală elaborarea continuă și direcționată a energiilor mobilizatoare.

Care sunt aceste mecanisme?

Parcurgerea atentă a surselor de specialitate evidențiază prezența a cel puțin două teze apte să ofere un răspuns explicit la întrebarea formulată mai sus. Este vorba despre teza lui C. Guimelli și, respectiv, cea a lui P. Mannoni.

Teza lui C. Guimelli

La 1994, C. Guimelli, nume de referință în psihosociologia europeană contemporană, finisează două studii – *La fonction d’infirmière. Pratiques et représentations sociales* [10] și *Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base* [11] –, în care, de rând cu multe alte luări de poziție, emite și un unghi de vedere asupra modului în care „rețelele de idei, metafore și imagini” ale celor mulți trec dintr-o ipostază calitativă în altă ipostază calitativă, dintr – un regim operațional în alt regim operațional, obținând o configurație mai puțin cunoscută. În fond, este tentat să creadă autorul invocat, această trecere de la o stare la alta, de la o

configurație la alta vine să exprime un act psihomental de proporții, el incluzând *șase faze consecutive*.

Prima fază este legată de apariția unui eveniment cu un impact puternic asupra grupului. Evident, evenimentul în cauză nu poate fi decât unul neobișnuit, paradoxal, excentric. Indivizii, nu vom uita [12], își pot remodela intrinsecul doar atunci când cad sub imperiul unor *stranietăți situaționale* care fac inutil apelul la mecanismele de apărare psihologică (cum ar fi, de exemplu, *înlăturarea, intelectualizarea, retractia, raționalizarea ori denegarea*) și care, în același timp, se dovedesc a fi într-o *disonanță considerabilă cu palierele cognitive de moment*.

Pe parcursul celei de-a *doua fază*, ca urmare a apariției unor evenimente neobișnuite, se produce o *modificare vizibilă a circumstanțelor externe*, adică a condițiilor/împrejurărilor care impulsionează gândirea și fapta umană. Circumstanțele nominalizate, pentru a opera în termenii lui C. Flament [13], sunt toate evenimentele exterioare reprezentării colective, dar care o vizează la modul cel mai direct. Myxomatoza iepurilor, bunăoară, deși nu depinde deloc de reprezentările proprii vânătorilor, induce totodată o stare de tensiune ideatică - cognitivă, cauzată de inconvenientul situației.

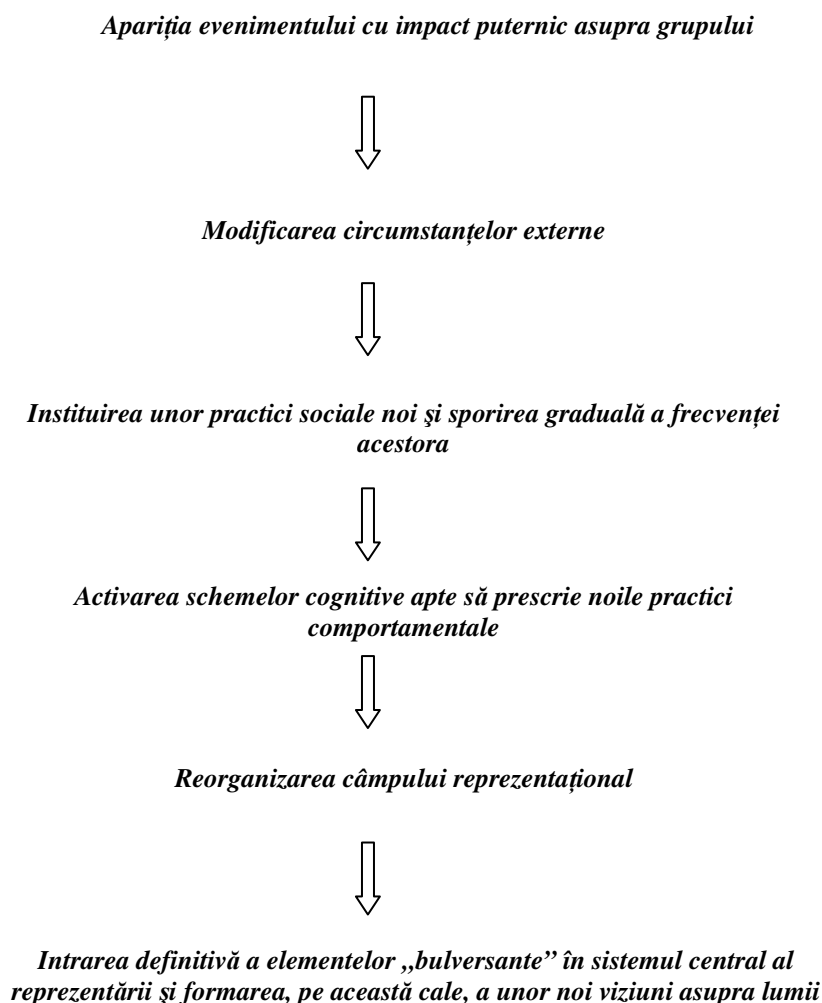
În *faza a treia* se produce *apariția noilor practici și creșterea graduală a frecvenței acestora*. Practicile sociale, vom reaminti, sunt expresia unor regularități obiective legate fie de natura și constrângerile situației în care se află indivizii, fie de plasarea acestora într-o anumită rețea organizațională, traiectorie evenimentială sau miză valorică. Cu cât toți acești factori de conjunctură se schimbă mai repede, cu atât mai repede se schimbă și caracteristicile acționale ale grupului.

Faza a patra acoperă procesul de *activare a schemelor cognitive care prescriu practicile sociale nou-apărute*. Ajunsă la acest moment, reprezentarea este dominată tot mai mult de prescriptori condiționali bine ajustați la tendințele comportamentale de ultimă oră.

Faza a cincia indică la *reorganizarea câmpului reprezentational existent*. Presat din toate direcțiile, acesta se conformează noilor circumstanțe externe și/sau noilor practici comportamentale. Constituția lui, acum, este de așa natură încât: (a) permite integrarea experiențelor care mai ieri păreau neverosinile sau inadmisibile; (b) suportă eterogenitățile/antagonismele apărute în cadrul grupului și (c) acceptă netradiționalul în defavoarea tradiționalului.

Faza a șasea, ultima din șirul celor enunțate anterior, presupune *intrarea definitivă a elementelor „bulversante” în raza de dominare a prescriptorilor absoluți* (= sistemul central al reprezentării) și formarea, pe acest fundal, a unei *noi viziuni, a unui nou concept cu referire la evenimente și oameni*.

Schematic, ideile lui C. Guimelli cu privire la transformarea reprezentării sociale pot fi redade în felul următor:



Teza lui P. Mannoni

Cu aproximativ zece ani în urmă, P. Mannoni, autorul binecunoscutei *Les représentations sociales* [14], preia firul ideilor expuse în *La fonction d’infirmiere. Pratiques et représentations sociales* și *Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base*, sugerând un model de transformare a reprezentării sociale bazat pe două mecanisme.

Cel dintâi mecanism, conform lui P. Mannoni, ia în calcul *modificarea mentalităților*. De îndată ce în „ansamblul predispozițiilor, atitudinilor, deprinderilor, orientărilor intelectuale și morale, cognitive și afective, comune membrilor colectivității” lucrurile încep să se înscrie într – o turnură deviantă (= nefamiliară), observăm - imediat sau peste o vreme – cum și în „imaginile mentale ale realității ce întrunesc consensul unei multitudini de indivizi” încep să se contureze

elemente noi, netradiționale. Chiar și cele mai ancorate reprezentări (precum *dragostea*, *moartea* sau *sexualitatea*) nu pot opune rezistență mentalității fluctuante.

Exemplificând, P. Mannoni arată cum pe parcursul a patru secole a evoluat reprezentarea socială a morții. Dacă în secolul al V-lea, potrivit datelor pe care el a reușit să le înregistreze, moartea era percepută ca *familiară*, iar în secolul al XI-lea și în epoca Renașterii – ca *evenimențială* și, respectiv, *barbară*, atunci în secolul al XVII-lea perceperea ei cade sub incidența *ocultării*. Toate aceste reprezentări, conchide autorul vizat, sunt relativ distincte, independente unele de altele și supuse în totalitate factorului cultural. Nu există, de regulă, legături între ele sau anumite succesiuni cu păstrarea elementelor de compoziție.

Cel de-al *doilea mecanism*, în optica lui P. Mannoni, are atribuție directă la *modificarea circumstanțelor externe*. Antrenând varii elemente situate la nivelul mediului fizic, social sau/și cultural, această modificare conduce la instituirea unui alt aranjament în arhitectura reprezentării. Ansamblul elementelor componente, de această dată, se amplifică ori se simplifică, se izolează sau se combină, apar funcții, circuite și accente noi. Fiind de natură progresivă, cu posibilitatea reliefării unor perspective de continuitate, mecanismul în cauză trebuie să corespundă – în mod neapărat – cerințelor de *coerență internă* și *congruență externă*. Oferind precizările de rigoare, P. Mannoni semnalează că în primul caz este vorba despre necesitatea asigurării unei articulări optime între elementele constituente ale reprezentării (fapt ce ar permite acesteia din urmă să devină o structură accesibilă subiecților), iar în cel de-al doilea caz – despre necesitatea asigurării unei armonizări neîntrerupte între reprezentările circulante și mediul social existent, între felul în care percepem lumea și universul ideologic în care ne situăm.

Summary

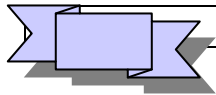
Most experts centred upon the systematic study of the social representations agree with the idea that the transformation of the later occurs as a result of the fluctuations that take place at the level of the social context and/or in the context of daily practices.

How exactly takes place this phenomenon? There are two answers to this question that seem to be extremely interesting- the one of C. Guimelli and the one of P. Mannoni. According to C. Guimelli, the transformation of the social representation represents an ample process consisting of six consecutive phases: the emergence of the event bearing a strong impact upon the group, the alteration of the exterior circumstances, the emergence of new behavioural practices and their increased frequency, the activation of the cognitive schemes able to prescribe new practices, the reorganisation of the social representation field and finally the admission of “strong” elements in the central system of the representation. As to P.Mannoni, he believes that the transformation of the social representation is the result of two separate mechanisms. In the first mechanism the evolution is determined by the modification of mentalities which act like stimuli in the process of elaboration of social practices. In the second mechanism, the external circumstances change and which increases the chance of the representation to get new forms and meaning.

Referințe bibliografice

1. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations* // *Social Representations* / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 10.
2. Doise W., Palmonari A. *Caracteristici ale reprezentărilor sociale* // *Psihologie socială. Aspecte contemporane* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1996. – P. 24.
3. Neculau A. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // *Psihologie socială. Aspecte contemporane* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1996. – P. 43.
4. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale* // *Manual de psihologie socială* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 2003. – P. 300.
5. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: *P.U.G.*, 1994. – P. 157-158.
6. Șleahțișchi M. *Incursiuni în formula compozițională a reprezentării sociale* // *Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*. – Nr. 2 (3). – 2006. – P. 1-9.
7. Șleahțișchi M. *Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat* // *Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*. – Nr. 3 (4). – 2006. – P. 41-47.
8. Șleahțișchi M. *Reprezentări sociale și practici cotidiene* // *Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*. – Nr. 4 (5). – 2006. – P. 17 - 25.
9. Șleahțișchi M. *Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale* // *Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*. – Nr. 1 (6). – 2007. – P. 1-9.
10. Guimelli C. *La fonction d’infirmière. Pratiques et représentations sociales* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 83-107.
11. Guimelli C. *Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base* // *Structures et transformations des représentations sociales* / C. Guimelli (ed.). – Paris: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P. 171-198.
12. Șleahțișchi M. *Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale* // *Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”*. – Nr. 1 (6). – 2007. – P. 5-6.
13. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 86-87.
14. Mannoni P. *Les représentations sociales* – Paris: *P.U.F.*, 1998.

Primit la 04.05.07



Psihocorecția stărilor depresive la adolescenți

Zinaida Bolea, Universitatea de Stat din Moldova, Catedra de Psihologie

Timp de un secol un șir de presupuneri și discuții teoretice au contribuit la retardarea identificării clinice a tulburărilor depresive la adolescenți. Pe parcursul mai multor ani s-a considerat că acestea nu ar exista la copil și că ele sînt rare la adolescenți, fiind preferată altă terminologie: „criza de originalitate juvenilă” sau „criza adolescentului”. Cercetările începute în anii 70 ai sec. XX schimbă radical atitudinea mediului științific față de acest subiect demonstrînd că problemele psihologice în adolescență evoluează frecvent în serioase tulburări psihologice la maturitate. Autori precum Brooks-Gunn J., Petersen A.C., (1991), în urma investigațiilor efectuate au scos în evidență importanța evaluării, diagnosticării, oportunitatea măsurilor preventive și a tratamentului psihologic la această vîrstă [1].

Petersen A.C, Bruce E. Compas, Brooks-Gunn (1993) în studiul “Depresia în adolescență” susțin că 20% - 35% dintre băieți și 25%-40% dintre fete prezintă simptomatîc depresivă. Autorii menționați relatează despre puseul adolescenței mijlocii (*midadolescence peak*), concluzionînd că adolescența prezintă o rată mai mare a dispoziției depresive decît vîrsta adultă sau copilăria și că dispoziția depresivă se manifestă la 1/3 din adolescenți [12].

Richard F. (1994) semnalează că aproximativ 20% dintre adolescenți depășesc un episod depresiv semnificativ pînă la vîrsta de 18 ani și 65 % prezintă simptome depresive ușoare [apud. 7, pag.125].

Compas B.E., Hinden B. R., Gerhardt C. A (1993) au propus un model secvențional și ierarhic pentru descrierea nivelelor depresiei la adolescenți: 30-40% dintre adolescenți trăiesc experiența dispoziției depresive, un număr mai mic (5-6%) prezintă caracteristici ale simptomului depresiv și un segment mic (2-3%) raportează tulburări depresive [2].

O problemă care se înscrie în contextul depresiei la adolescenți este *comorbiditatea* acestora cu alte tulburări. Conform constatărilor lui Kovacs M. (1984), Birmaher B. (1996), 40% -70% dintre adolescenții depresivi mai dezvoltă o tulburare adițională, comorbidă, iar 20% - 50% dintre adolescenții depresivi prezintă încă două sau mai multe diagnosticuri comorbide. Cele mai frecvente diagnosticuri comorbide includ tulburări anxioase, tulburări de comportament, abuzul de substanțe, simptomele psihosomatice [apud.7, pag. 71].

În studiile pe populația generală juvenilă s-a constatat ca între 40% și 70% dintre tulburările depresive ale adolescentului sînt asociate cu tulburări anxioase [apud. 10, pag. 72]. La fel, studiile în domeniu denotă că în cazul adolescenților există o relație puternică între acuzele somatice și tulburările depresive. Tulburările somatice, cum ar fi durerea, tahicardia, insomnia, sînt deseori prezente în antecedentele perioadelor depresive și persistă în majoritatea cazurilor după apariția episodului depresiv [7].

Actualmente cercetătorii în acest domeniu sînt unanimi în concluzia că urmările depresiei în adolescență nu pot fi minimizezate, iar prezența depresiei în adolescență împiedică achiziționarea deprinderilor de viață, acest impediment în dezvoltarea individului avînd consecințe de lungă durată.

Referitor la tratamentul stărilor depresive la adolescenți, terapiile cognitiv-comportamentale sînt pe larg folosite în cazul adolescenților depresivi. Conform teoriei cognitive, depresia este condiționată de structuri și de procese cognitive care antrenează distorsiuni mai mult sau mai puțin importante ale realității. Schemele cognitive, sistematizate de A. Beck în așa-numita „triadă cognitivă”, se caracterizează printr-o viziune negativă despre sine, despre lumea înconjurătoare și despre viitor [apud. 8, pag. 54]. La aceste scheme de gândire negative se adaugă erorile de gândire tipice care explică persistența triadei cognitive negative în ciuda evidenței contrare: generalizările abuzive, inferența arbitrară, abstracția selectivă, maximizarea, minimalizarea, gândirea absolutizantă și dihotomizantă, personalizarea.

Unii autori, precum Gotlib, I.H., Lewinsohn, P. M. (1993), Curry J.F. (2001) menționează că la adolescenții depresivi, la fel ca și la adulții depresivi, ar exista distorsiuni cognitive: în autoevaluare, în percepția situațiilor din trecut și prezent, în atribuirea evenimentelor pozitive cauzelor externe [4, 3]. Totuși, mai mulți autori subliniază o dimensiune proprie adolescenților depresivi și suplimentară celor enunțate mai sus, și anume: *capacitățile de învățare și dezvoltarea cognitivă proprie adolescentului*. Din aceste considerente, Kendall P.C. (1993) afirmă că un terapeut cognitiv-comportamentalist care va lucra cu adolescenții depresivi va fi în ipostaza de terapeut, dar și de educator [9]. Principalele axe terapeutice ale psihoterapiilor cognitiv-comportamentale la adolescenții depresivi sînt prezentate în *tabelul 1*.

Tabelul 1

Principiile terapeutice și exemplele de intervenție în cadrul terapiilor cognitiv-comportamentale la adolescenții depresivi (după Kendall P.C.)

Principii	Exemple
-----------	---------

<p><i>Dezvoltarea autocontrolului și limitarea culpabilității</i></p> <p><i>Pozitivarea și facilitarea procedurilor de autoevaluare</i></p> <p><i>Ameliorarea capacităților de interacțiune socială</i></p> <p><i>Restructurarea cognitivă</i></p>	<p><i>Întărirea comportamentului de încurajare</i> <i>Diminuarea atitudinii de autoreproș</i></p> <p><i>Valorificarea lucrurilor pozitive realizate și a evenimentelor pozitive</i> <i>Stabilirea unor standarde de reușită mai puțin ideale</i></p> <p><i>Exerciții de inițiere în interacțiunea socială</i> <i>Învățarea modalităților de gestionare a conflictelor; Relaxarea</i></p> <p><i>Identificarea distorsiunilor cognitive</i> <i>Dezvoltarea gândirii alternative</i></p>
--	---

În cadrul programului de psihocorecție realizat cu adolescenții depresivi tehnicile cognitiv-comportamentale au fost asociate cu elemente ale psihoterapiei afirmării de sine. Psihoterapia afirmării de sine constituie un ansamblu de strategii terapeutice care au drept scop *dezvoltarea competențelor sociale* la indivizii care prezintă reacții anxiodepresive în relaționarea interpersonală [6]. Competențele sociale sînt asociate cu capacitate de a interacționa cu alții într-un context social clar definit, după o modalitate acceptată ori valorizată socialmente, care în același timp ar fi benefică pentru individ în plan relațional.

Astfel, luînd în considerație specificul depresiei adolescente, programul de psihocorecție a vizat următoarele strategii terapeutice:

- Focusarea pe simptomele cognitive de bază specifice depresiei adolescente: ideea negativă, distorsiunile cognitive, schemele cognitive.
- Focusarea pe simptomele comportamentului nonasertiv (carența strategiilor afirmative și carența competențelor sociale) și, respectiv, dezvoltarea comportamentului autoafirmativ.
- Focusarea pe comorbiditatea anxiodepresivă și psihosomatică, ceea ce include conștientizarea psihofiziologiei stărilor afective, învățarea tehnicilor de relaxare, învățarea și utilizarea tehnicilor cognitiv-comportamentale de contracarare a anxietății.

Obiectivele și metodologia

În cadrul programului de psihocorecție au participat 20 de adolescenți care au obținut cote semnificative la Inventarul de Depresie Beck, Scala de Depresie și Anxietate „Hads” (Zigmond A. S., și Snait P. R., 1983), Scala de somatizare (Dorogatis, 1988), adolescenții incluși în cadrul programului fiind selectați dintr-un eșantion de 533 de adolescenți.

Intervenția de psihocorecție s-a desfășurat pe parcursul a 24 de ședințe. Din subiecții care au obținut cote semnificative la Inventarul de Depresie Beck au fost formate grupul experimental (20 de subiecți) și grupul de control (20 de subiecți).

În cadrul psihotrainingului s-au utilizat următoarele strategii:

Conștientizarea și expresia emoțiilor. *Tehnici utilizate:* autoevaluarea stărilor psihoemoționale, exercițiile “Eu simt...”, “Construirea mesajului la persoana întâi”, „Cere ajutor”, „Eliberarea de vechile programări”.

Restructurarea cognitivă. *Exemplu de tehnici utilizate:* tehnica metodei socratice, tehnica verificării ipotezelor, identificarea distorsiunilor cognitive și a efectelor de telepatie și de creomanție, fișa de autoînregistrare a gândurilor automate.

Antrenamentul pentru rezolvarea problemelor. *Exemple de tehnici folosite:* “procesul de rezolvare a problemelor în 7 etape”, tehnica brainstormingului, tehnica “proba realității”.

Antrenamentul pentru învățarea comportamentului autoafirmativ. *Exemple de exerciții și tehnici utilizate:* exerciții de exprimare a sentimentelor, a opiniilor contrare, exerciții de adresare/acceptare a criticii, exerciții de adresare/primire de complimente, tehnica “discului zgâriat”, tehnica chestionării pozitive, tehnica chestionării negative, tehnica “perdeaua de fum”.

Obiectivul major al programului de psihocorecție constă în schimbarea (îmbunătățirea) stării psihoemoționale a adolescenților depresivi prin intermediul programului de psihocorecție.

Obiectivele specifice: a) obiective referitoare la modificarea stărilor depresive: b) obiective referitoare la diminuarea anxietății și a simptomelor psihosomatice: c) obiective referitoare la dezvoltarea comportamentului asertiv și dezvoltarea competențelor sociale.

Rezultatele cercetării

Stările depresive. Rezultatele obținute la variabila depresie relevă o schimbare semnificativă concretizată într-o îmbunătățire considerabilă a stării afective ($t = 7,076$, $p = 0,001$) (fig. 1). Considerăm că unii dintre factorii care au condiționat această ameliorare au fost motivația adolescenților de a participa în psihotraining, implicarea lor voluntară și atitudinea cooperantă pe parcursul ședințelor.

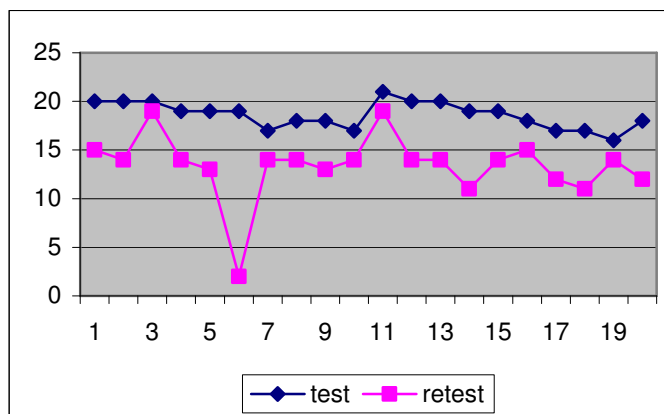


Fig. 1. Graficul modificărilor la variabila depresie la etapa test și retest la grupul experimental

Din reprezentarea grafică putem observa eficacitatea programului de psihocorecție pentru participanți. Este evident faptul că avem subiecți care au realizat o ameliorare a stării afective și un procentaj redus de subiecți în cazul cărora psihotrainingul nu a realizat o îmbunătățire semnificativă a stării psihoemoționale. Discuțiile individuale au relevat că în cazul adolescenților mai refractari la programul de psihocorecție sînt prezente trăsături de personalitate care nu le-au permis implicarea totală în psihotraining sau sînt prezente evenimente de viață traumatizante, ale căror efect nu putea fi atenuat doar în cadrul intervenției noastre, refacerea acestor subiecți solicitînd psihoterapie individuală și terapie de întreținere pe o perioadă mai îndelungată. În cazul subiecților care au prezentat o diminuare considerabilă a simptomelor depresive, starea depresivă se datora în mare parte factorilor condiționați de specificitatea vârstei (timiditate, anxietate socială, probleme de comunicare, probleme sentimentale, carențe în abilitățile assertive, toate aceste probleme fiind generate de specificul vârstei și avînd un caracter relativ pasager). În cazul acestei categorii de adolescenți au fost suficiente activitățile de psihocorecție care au contribuit la depășirea problematicii depresive a adolescentului, grupul în cadrul experimentului formativ fiind potrivit refacerii psihologice.

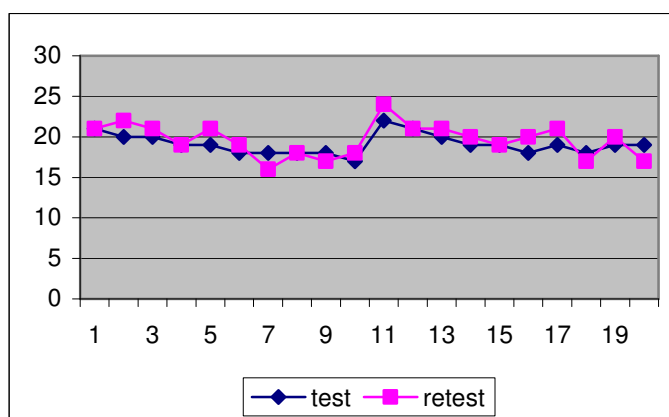


Fig. 2. Graficul modificărilor la variabila depresie la etapa test și retest la grupul de control

La grupul de control diferențele dintre valorile medii înainte și după experimentul formativ prezintă o tendință de creștere a depresiei, aceasta nefiind semnificativă din punct de vedere statistic ($t=1,751$, $p=0,096$). Faptul că nivelul depresiei rămîne constant sau se accentuează la unii subiecți în lipsa unui program de psihocorecție dovedește necesitatea și eficiența programului de psihocorecție la adolescenții depresivi.

Stările anxioase. Diferențele statistice obținute la variabila anxietate sînt redade prin $t=7,583$, $p=0,001$. Modificările survenite în urma psihotrainingului în cazul variabilei anxietate sînt prezentate în fig. 3.

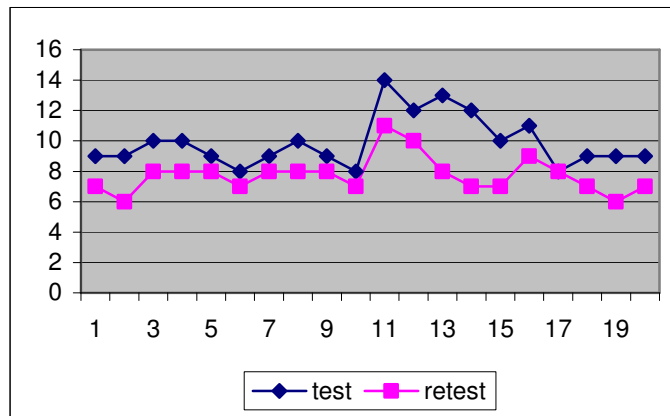


Fig. 3. Graficul modificărilor la variabila anxietate la etapa test și retest la grupul experimental

Reducerea nivelului de anxietate a fost realizată ca urmare a ameliorării generale a stării psihoemoționale prin învățarea tehnicilor de relaxare, tehnicilor de comunicare și prin înțelegerea psihofiziologiei emoțiilor. Anxietatea și depresia sînt două variabile care interrelaționează puternic. În partea teoretică am menționat despre comorbiditatea anxiodepresivă, manifestată în special, la adolescenți. Acest fapt se datorează anxietății sociale, timidității, probleme ce se manifestă mult mai intens în adolescență decît în alte perioade ale vieții, fiind condiționate de procesul de definire a adolescentului în plan social, relațional și de autodefinirea în termenii “feminității” și masculinității”.

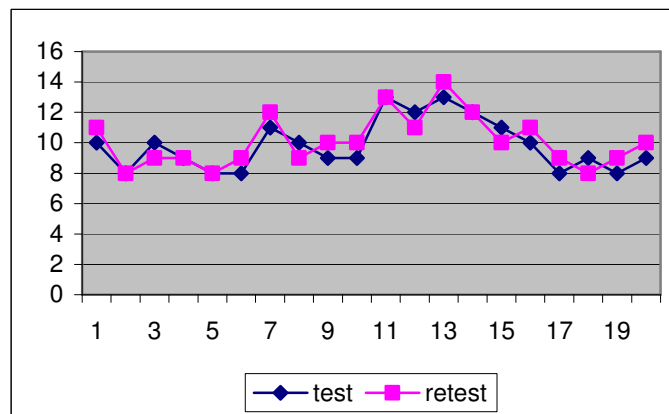


Fig. 4. Graficul modificărilor la variabila anxietate la etapa test și retest la grupul de control

La grupul de control atestăm lipsa schimbărilor pozitive, diferențele test-retest fiind redată de $t=1,314$, $p=0,204$.

Simptomele psihosomatice. În fig. 5 sînt prezentate schimbările test-retest la variabila somatizare. Reducerea nivelului de somatizare este redată prin $t=5,595$, $p=0,001$. Considerăm că

diminuarea somatizării a fost determinată de modificările survenite în schimbările în cazul celorlalte variabile, în special a depresiei și anxietății. Somatizarea este un corelat fidel al depresiei și anxietății, mai ales în adolescență, când individul nu se autocunoaște suficient, nu recunoaște și nu controlează echivalentele neurofiziologice ale emoțiilor și mai păstrează patternul caracteristic copilăriei – de a reacționa la stres, de a-și manifesta stările depresive prin reacții sau simptome psihosomatice. Adolescenții care au participat în psihotraining au relatat că a fost mult mai ușor să se cunoască și să-și înțeleagă reacțiile fiziologice odată ce au înțeles relația dintre depresie, anxietate și tulburările psihosomatice, și mai ales după ce au învățat să utilizeze tehnici de relaxare.

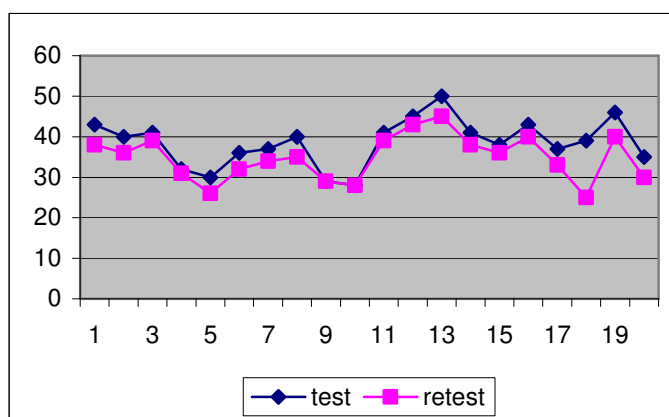


Fig. 5. Graficul modificărilor la variabila somatizare la etapa test și retest la grupul experimental

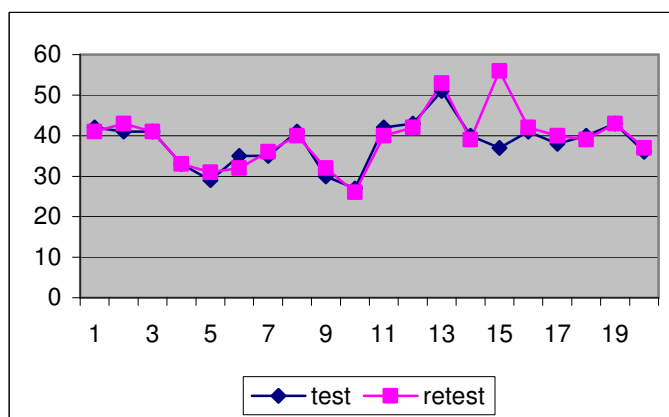


Fig. 6. Graficul modificărilor la variabila somatizare la etapa test și retest la grupul de control

Semnificația diferenței dintre mediile variabilelor depresie, anxietate, somatizare, alexitimie înainte și după psihotraining la grupul experimental și lipsa diferențelor semnificative la grupul de control confirmă necesitatea și eficiența psihotrainingului în cazul adolescenților depresivi.

Analiza rezultatelor conduce spre formularea următoarelor **concluzii**:

1. Depresia adolescentină este un fenomen psihologic complex, care presupune plurifactorialitate, atât sub aspect etiologic, cât și sub aspect psihocorecțional. Rezultatele experimentului formativ relevă că intervenția psihologică în cazul depresiei adolescente necesită luarea în considerare și includerea în procesul de psihocorecție a variabilelor comorbide, cum ar fi anxietatea și somatizarea.
2. Pe parcursul programului de psihocorecție s-a manifestat o „sensibilitate” diferită la activitățile formative la subiecții și variabilele incluse în programul de psihocorecție. Diferențele în răspunsul la tratament al subiecților pot fi condiționate de trăsături de personalitate specifice sau de evenimente de viață traumatizante (divorțul părinților, plecarea părinților peste hotare), probleme psihologice care necesită intervenții psihologice de lungă durată.
3. Adolescenții incluși în programul experimental formativ au menționat condiționarea în timp a depresiei lor, invocând deficiența de comunicare cu părinții, lipsa suportului emoțional și psihologic, pubertatea și adolescența au intensificat această condiționare prin schimbările fiziologice, psihologice și sociale, în special, prin influența preceptelor sociale referitoare la feminitate și masculinitate. Astfel, considerăm că intervenția educațională corectă este necesară de la vârsta copilăriei, pentru a preveni sistematizarea unei atitudini negative față de propria persoană și față de cei din jur.
4. Eficacitatea programului de psihocorecție a fost determinată în mare măsură de faptul că adolescenții au fost informați despre mecanismele psihologice, sociale, neurofiziologice care funcționează în cazul depresiei. De aceea una dintre concluziile noastre se referă la importanța informării și ridicării nivelului de educație și cultură psihologică la adolescenți. Considerăm că această strategie ar constitui unul din principalele deziderate profilactice în cazul sănătății psihologice a adolescenților.

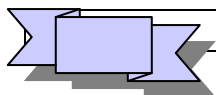
Summary

Many studies indicates that adolescents presents more depressive symptomatology in comparison with adults and children. Depression in adolescence is related to many psychological problems and life difficulties. The goal of this research is to provide an overview of the issues related to depression during adolescence and to elaborate and effectuate a program of psychological treatment for adolescents, taking into consideration the specificity of adolescent depression, in special, the comorbidity of depression in adolescence with anxious and somatic symptoms. 20 adolescents of 17-18 years were included in the research. In the research were used Beck Depression Inventory (Beck, 1961), The Scale of Somatization (Dorogatis, 1988), Scale of Depression and Anxiety “HADS” (Zigmond A. S., și Snait P. R., 1983). Results of the research revealed the effectiveness of the treatment program for depressive adolescents.

Bibliografie:

1. Brooks-Gunn, J., Petersen, A. Studiiing the emergence of depression and depressive symptoms during adolescence. // Journal of Youth Adolescence, n.20, 1991.
2. Compas, B. E., Hinden B. R., Gerhardt C. A. Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience. // Annual Review of Psychology, 1993, nr.46.
3. Curry, J.F. The unmet needs in diagnosis and treatment of mood disorders in children and adolescents // Biological Psychiatry, Volume 49, Issue 12, 15 June 2001, Pages 1091-1100.
4. Gotlib, I.H., Lewinsohn, P. M. Negative cognitions and attributional style in depressed adolescents: an examination of stability and specificity. // Abnormal Psychology, n.4, 1993.
5. Holdevici, I., Psihoterapia cognitiv-comportamentala. Managementul stresului pentru un stil de viață optim, București, 2005.
6. Jeammet, Ph. Psychotherapie de l' adolescent. Encyclopedie Medico-Chirurgicale, nr. 5, 1989.
7. Kazdin, A. E. Adolescent Mental Health. // American Psychologist // . – 1993.
8. Kazdin, A.E. Psychoterapy for Children and Adolescents. Current Progress and Future Research Directions. //American Psychologist, june, 1993, vol. 48, n.6.
9. Kendall, P.C. Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status and emerging developments”. //Consult. Clinic, Psychol., 1993.
10. Lemperiere, Th. La depression avant 20 ans, Paris, 1998.
11. Lewinsohn, P.M. Psychosocial treatments for adolescent depression. // Clinical Psychology Review, Volume 19, Issue 3, April 1999, Pag. 329-342.
12. Lewinsohn, P.M. Robert, R. M. Seeley, J.R. Gotlib, I.H. Adolescent psychopatology: psychosocial risk factors for depression. // Journal of Abnormal Psychology, n.103, 1994.
13. Petersen, A.C., Bruce, E., Brooks-Gunn, J. Depression in adolescence, // American Psychologist ,1993.

Primit la 24.05.07



CREATIVITATEA ȘI INTELIGENȚA: O CALE ÎN DEZVOLTAREA APTITUDINILOR PENTRU ARTA PLASTICĂ

Diana Antoci - dr. psihologie, cercetător științific, IȘE

Viața ne demonstrează permanent că împreună cu tipurile speciale de talent aptitudinile generale se manifestă acolo unde se solicită calități mentale avansate. Iată de ce în societatea modernă este caracteristic atenția față de dezvoltarea diferitor aptitudini ale copiilor, aceasta devenind una din cele mai importante direcții de activitate educațională ale școlii contemporane. Interesul deosebit acordat problemelor de dezvoltare a aptitudinilor la copii se datorează și faptului, că ele constituie una din laturile esențiale ale personalității. Dezvoltarea aptitudinilor generale nu exclude, ci din contra presupune depistarea premiselor pentru succesul activității profesionale în anumite domenii. Dublul obiectiv al școlii constă în asigurarea dezvoltării generale a personalității prin contribuirea sa la stimularea aptitudinilor generale și susținerea prin toate mijloacele posibile a talentelor speciale la pregătirea elevilor pentru activitatea profesională. Nivelul înalt al aptitudinilor generale este garanția reală în descoperirea și stimularea tuturor talentelor specifice.

În literatura psihologică sunt expuse diferite puncte de vedere referitor la interacțiunea aptitudinilor pentru arta plastică și a celor generale. Ele pot fi îmbinate condiționat în trei poziții principial diferite.

Conform uneia din ele, nivelul înalt de dezvoltare a aptitudinilor pentru arta plastică nu poate fi atins fără existența talentului general (B.Teplov, N.Leites, V.Kirienko). Un alt punct de vedere constă în aceea, că aptitudinile generale, în particular inteligența și imaginația creativă, sunt unele din elemente din structura aptitudinilor pentru arta plastică (H.Manuel, N.Meier). La fel, poate fi remarcată a treia poziție, conform căreia nu este stabilită legătura dintre componentele separate ale aptitudinilor de activitate în arta plastică și aptitudinilor generale (K.Whorley). Această conexiune este destul de slab exprimată (H.Manuel) și tot în acest context, investigațiile experimentale au fost efectuate doar ținând cont de unele componente separate, pe simțul compozițional, sau pe un eșantion mic de copii.

Generalizând datele elucidate în literatură referitor la relația aptitudinilor pentru arta plastică și aptitudinilor generale (inteligența și creativitatea) a fost efectuată o cercetare experimentală pentru a studia legătura aptitudinilor în cauză și manifestarea ei la vârsta școlară.

Monitorizarea și sistematizarea faptelor depistate în experimentul de constatare relevă, că între aptitudinile generale (inteligența și creativitatea) și aptitudinile pentru arta plastică procesul dezvoltării la vârsta școlară formează o relație pozitivă cu caracter universal. Intensitatea

interdependenței depistate este diferită. Dacă în cazul creativității ea este puternică și foarte puternică, în cazul inteligenței este medie, mai rar puternică.

Sub aspect de vârstă, legătura depistată dintre aptitudinile pentru arta plastică și inteligență este pronunțată la vârsta preadolescentină. Interdependența dintre creativitate și aptitudini pentru arta plastică se intensifică mereu de la puternică la vârsta școlară mică la foarte puternică în adolescență. Specificul de vârstă al coraportului dintre aptitudinile generale și cele speciale se manifestă și în conținutul ei concret pentru fiecare vârstă. Cele mai multe componente din structura aptitudinilor speciale corelează cu inteligența în preadolescență, decisivă la această vârstă este legătura cu inteligența nonverbală. Creativitatea interacționează cu majoritatea elementelor structurale ale aptitudinilor pentru arta plastică în adolescență.

Pe parcursul cercetării realizate am constatat existența unei corelații dintre aptitudinile generale – inteligență și creativitate și cele pentru arta plastică. Pentru determinarea naturii acestei relații depistate, am preconizat un șir de activități formative destinate modificării nivelului de dezvoltare intelectuală și a creativității.

După realizarea activităților formative de dezvoltare a aptitudinilor intelectuale și creative ale preadolescenților am efectuat o cercetare a inteligenței, creativității și a aptitudinilor pentru arta plastică. Scopul căreia a fost compararea rezultatelor obținute cu datele primei cercetări și determinarea modificărilor în dezvoltarea aptitudinilor pentru arta plastică în urma realizării activităților de stimulare a inteligenței și creativității.

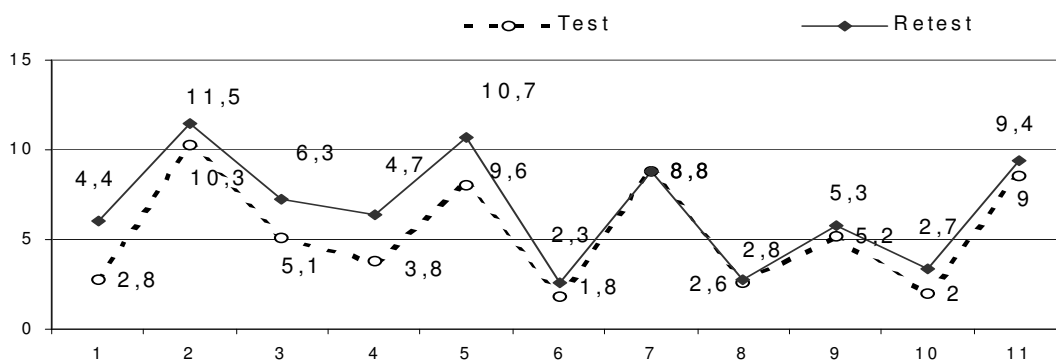


FIGURA NR.1 INDICII MEDII ALE APTITUDINILOR PENTRU ARTA PLASTICĂ PÂNĂ ȘI DUPĂ REALIZAREA ACTIVITĂȚILOR FORMATIVE (INTELIGENȚA ȘI CREATIVITATEA)

Rezultatele probelor test - retest a aptitudinilor pentru arta plastică sunt prezentate în figura nr.1. Examinarea graficului ne demonstrează, că după activitățile formative indicii aptitudinilor pentru arta plastică pe eșantion s-au modificat. Creșterea se înregistrează la toate subtestele, ceea ce confirmă faptul deja stabilit de noi referitor la existența legăturii dintre inteligența, creativitatea, pe de o parte, și aptitudinile pentru arta plastică, pe de altă parte.

Cele mai esențiale schimbări le-a suferit memorizarea formelor vizuale și reproducerea lor în desen (a crescut cu 1,6 puncte) ceea ce vine în unison cu faptul deja stabilit de noi – corelația semnificativă dintre majoritatea componentelor structurale ale inteligenței și creativității cu acest component al aptitudinilor pentru arta plastică. Totodată a fost depistată o creștere a spiritului de observație cu +1,2. În urma participării la activitățile formative elevii au obținut abilitatea de a identifica și fixa în memorie detalii; respectiv ei să exprimau și demonstrau prezența unor reprezentări noi, reflectând în mod individual diferite calități și însușiri ale obiectelor, fenomenelor etc. în totalitatea și varietatea lor. Dacă ne reîntoarcem la rezultatele primei faze a experimentului formativ, în care a fost înregistrată corelația de nivel mediu și puternic între spiritul de observație și componentele constitutive ale creativității și relația medie și submedie cu părțile componente ale inteligenței, creșterea numărului de puncte acumulate la componenta în cauză este clară. Totodată faptul depistat relevă importanța deosebită pentru preadolescent a clarității sarcinii și a cunoașterii particularităților specifice unui obiect, fenomen, care la rândul său simplifică procesul memorării, imaginației, a tuturor proceselor cognitive. Remarcăm în legătura cu aceasta și creșterea memoriei imaginative vizuale cu +1,2 puncte, ceea ce confirmă relația medie deja stabilită în experimentul de constatare.

Nu au fost înregistrate modificări ale abilității de diferențiere a culorilor și acuitatea vizuală. Ca explicație ar putea fi menționată o observare făcută de V.S.Kuzin: în lucrul unui analizator pot fi evidențiate unele părți mai puternice, iar altele – mai slabe. Manifestarea specifică a unor sau altor părți ale analizatorului vizual condiționează particularități individuale ale aptitudinilor artistice în fiecare caz concret [4, p.274].

Tabelul nr.1.

INDICII MEDII ALE APTITUDINILOR PENTRU ARTA PLASTICĂ ÎN GRUPELE EXPERIMENTALĂ ȘI CEA DE CONTROL ÎN FAZELE TEST - RETEST (puncte acumulate).

Grupul	Test	Retest	Diferențe
Experimental	113,8	122,1	8,3
De control	111,9	114,2	2,3

Prin urmare, se constată, că diferența indicilor în faza retest în grupul experimental constituie 8,3, iar în grupul de control – 2,3 (tabelul nr.1). Urmărim o creștere semnificativă a nivelului aptitudinilor pentru arta plastică în rezultatul aplicării activităților formative, orientate spre dezvoltarea aptitudinilor generale – inteligența și creativitatea (diferențele au constituit $U_1=24,5$, $U_2=75,5$, care sunt semnificative la nivelul $U_1 < 27$, $U_2 > 73$, $p < 0,01$ (după proba Mann-Whitney).

Faptul existenței corelației, stabilit pe parcursul experimentului de constatare și faptul modificării nivelului aptitudinilor pentru arta plastică cu ajutorul activităților de formare, orientate

spre dezvoltarea creativității, demonstrează, că aptitudinile speciale pentru arta plastică se află în relație dependentă pozitivă cu creativitatea. Promovând activitățile care au avut ca scop modificarea inteligenței și a creativității am ajuns la concluzie, că dezvoltarea aptitudinilor generale conduce spre schimbarea în sens pozitiv a nivelului aptitudinilor pentru arta plastică.

Rezultatele obținute confirmă, că succesul realizării oricărei activități este determinat nu de aptitudini separate, dar de o combinație a aptitudinilor proprii fiecărui om, aptitudini care îl caracterizează ca personalitate. Din acest motiv la elaborarea curriculumului și a manualelor școlare, precum și a altor materiale didactice este necesară orientarea spre personalitatea elevului și crearea condițiilor pentru dezvoltarea tuturor tipurilor de aptitudini. În condițiile unei instruirii speciale este necesar să se atragă o atenție deosebită dezvoltării aptitudinilor generale a personalității, inclusiv creative.

Prima sarcină a oricărei instruirii specializate este formarea unei personalități creatoare, ceea ce constituie condiția principală pentru dezvoltarea aptitudinilor speciale, în opiniile lui V.Teplov, S.Rubinștein și altor psihologi vestiți. De aceea în proiectele și planurile de învățământ a școlilor specializate este necesară - prevederea obiectivelor, conținuturilor și a tehnologiilor, orientate spre dezvoltarea aptitudinilor generale a personalității. În caz contrar dezvoltarea personalității va fi lipsită de armonie. În așa situație nu vor putea fi realizate din plin nici aptitudinile speciale.

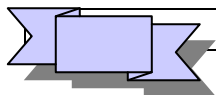
Summary

The results presented in this article have extremely meaning in developing of the special children abilities at the school and also for organisation of professional training of the artists and other specialists, where the capacities to artistic activity are manifested. Development condition of the special capacities, implicating creativity and intelligence, established in the given research, will help the teachers and the practical psychologists to develop new programs and technological methods for their work.

Bibliografie:

1. Psihologia vârștelor și pedagogica. Sub redacția V. Vlas, - Chisinau, 1992, 224 p.
2. Roco M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iași: Editura POLIROM, 2001.- 247p.
3. Stoica A. Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
4. Кузин В.С. Психология. – Москва: «Высшая школа», 1974. – 280с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблема общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
6. Роджерс Н. Творчество как усиление себя.//Вопросы психологии, 1990, № 1, с. 164-168.
7. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Сб. Проблема индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. – 536с.
8. Устиненко В.И. Игра как средство выявления творческих сил человека.//Пути и средства эстетического воспитания. М., 1989, с. 147-163.

Primit la 23.05.07



Imaginea personalității profesorului Instituției de Învățământ Superior Medical Fornea Iuliana, lector universitar, USMF „Nicolae Testemițanu

Studiul prezentat este orientat spre cercetarea imaginii personalității profesorului Instituției de Învățământ Superior Medical.

Noua situație social-economică și politică în Republica Moldova a dus după sine la schimbările atât în viața grupelor sociale, cât și în viața fiecărui om luat în parte.

Abordarea în prezent a personalității ca nucleu a sistemului social a predeterminat creșterea semnificației individualității umane. Particularitățile omului, aptitudinile lui, pregătirea profesională, receptivitatea față de inovații, pregătirea față de explorarea creativă și relaționarea socială dobândesc importanță socială destul de accentuată. Necesitatea formării noului stil de comportament social, care răspunde exigențelor dezvoltării societății la etapa actuală, duce la actualizarea problemelor legate de așa fenomen ca *imagea (reprezentarea socială)* și provoacă necesitatea stringentă pentru studierea condițiilor și mecanismelor apariției (originii) și funcționării ei în societate.

Conceptul „*imagea*” vine de la cuvântul latin „*imago*” – *image*, de la cuvântul englez „*image*”, care și-a găsit largă utilizare și aplicare în cele mai diverse domenii ale cunoașterii umane: sociologie, psihologie, politologie, antropologie, culturologie, ș. a.

După volum și conținut conceptul „*image*” a devenit interdisciplinar, s-a format în aria categorială a diferitor științe și a fost interpretată în corespundere cu particularitățile, scopurile și obiectivele lor. Cu toate acestea, în conștiința personalității contemporane, tot mai mult se consolidează esența imaginii ca o valoare determinată de prezența și calitatea căreia depinde succesul vital și reușita oricărei activități.

În cercetarea noastră ne-am bazat pe studiile, ce vizează Imaginea și Imagologia (Имиджелогии и Имиджеведения). Acestea sunt lucrările savanților, din România (Alexandru Roșca (1947, 1948), Adrian Neculau, Ana Tucicov-Bogdan (1984), Ioan Radu (1994)), din Rusia (П. С. Гуревич, В. М. Шепель, Г. М. Андреева, А. Н. Жмыриков, П. Власова, И. Нефедова, Г. Г. Почепцов, Е. Б. Перельгина); și din alte țări străine (Serge Moscovici, H. Berd, B. Săm, K. Bolding, D. Burstin, A. Sampson, Dj. Iagher, Elaine Walster (Hatfiel), W. Wilson, N. Chun și M. Kayatani (1965), Willem Doise, Erving Goffman (1969)).

În tradiția cercetărilor psihologice din Rusia o atitudine nemijlocită față de cercetarea fenomenelor imaginii o au rezultatele elaborării unor astfel de direcții de cercetare, ca studierea imaginii (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. В. Запорожец, Л. В. Либин, И. С. Кон, ș. a.); teoriei activității (Л. С. Выготский, Л. Н. Леонтьев, Л. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн); cercetarea comunicării (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. А. Бодалёв, В. Л. Кан-Калик, В. Н.

Куницына, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. Л. Петровский, Л. Л. Петровская); cercetarea problemelor percepției sociale și cunoașterii sociale (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, И. С. Кон).

În timpul prezent formarea imaginii pozitive devine o problemă actuală nu numai în sfera politică, de afaceri, profesională, dar și în activitatea pedagogilor din Învățământul Superior, sarcina cărora este să pregătească specialiști de calificare înaltă, cu abilități de concurență.

Studierea practicii activității pedagogice a permis de a determina o serie de contradicții, una din cele mai principale constă în faptul, că în societatea contemporană în Republica Moldova, care a pierdut orientările de altă dată, profesia pedagogului școlii superioare a pierdut din valabilitatea și valoarea sa și necesitatea reabilitării ei este indiscutabilă, cu toate acestea, față de activitatea și personalitatea profesorului ISÎM, ca mai înainte sunt înaintate cele mai înalte cerințe.

În elaborarea și cercetarea problemei date trebuie de pus accentul pe faptul, că sistemul profesional și de învățământ postuniversitar acordă destulă atenție calificării pedagogilor din Învățământul Superior, sporirii competenței profesionale a lor.

Însă formarea pedagogului ca subiect, ca personalitate armonios dezvoltată, calitățile intelectuale ale căreia corelează reușit cu dezvoltarea fizică, cu frumusețea (farmecul) exterioară, cu bunele maniere, care posedă autoapreciere adecvată și dezvoltarea „concepției Eu-lui” („imaginii de sine”), foarte des rămâne în afara ariei de activitate a instituțiilor de învățământ, atunci când cea din urmă devine determinanta formării activității profesionale reușite. La aceasta se deduc contradicțiile fundamentale, care determină importanța analizei științifice profunde și studierea particularităților imaginii profesorului școlii superioare și condițiile formării ei.

Imaginea profesorului Instituției de Învățământ Superior – este caracteristica integrală, complexă, care include în sine totalitatea calităților individuale externe și interne, de personalitate și profesionale ale profesorului, care contribuie la eficacitatea activității pedagogice.

Atingerea unei astfel de totalități armonioase de trăsături, cere de la pedagog conștientizarea acțiunilor, ce la rândul său nu este posibilă fără reflexie.

Pe de altă parte, pentru a coreflexia caracteristicile personale, pedagogul universitar trebuie să cunoască care sunt cerințele înaintate față de el din partea auditoriului studentesc și din partea colegilor de muncă.

Analiza literaturii științifice psihologo-pedagogice a demonstrat insuficiența elaborării și cercetării Imagologiei pedagogice, ca o direcție științifică nouă.

În pofida faptului, că fondatorul Imagologiei (*Имиджелогия, В. М. Шенель, Rusia*) a subliniat necesitatea studierii și formării imaginii pedagogului, totuși lucrări fundamentale dedicate

specificului imaginii pedagogului școlii superioare, în special în medicină, funcțiilor, structurii și particularităților formării ei în timpul prezent nu există.

În Rusia, în Ставрополь paralel cu cercetarea noastră a fost realizată și susținută în anul 2004 Teza de doctor în psihologie a D-nei Донская Лариса Юрьевна, «Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы» (Condițiile psihologice ale formării imaginii profesorului școlii superioare), care are unele tangențe generale cu cercetarea noastră.

În așa mod, actualitatea, valoarea teoretică și practică, studierea insuficientă a imaginii profesorului școlii superioare în general, și în special în medicină este incontestabilă.

Problema cercetării este problema formării imaginii personalității profesorului Instituției de Învățământ Superior Medical.

Scopul cercetării: constă în stabilirea componentelor structurale, particularitățile imaginii personalității profesorului, condițiilor psihologice și pedagogice, care vor asigura formarea imaginii pozitive a personalității profesorului Instituției de Învățământ Superior Medical (ISÎM).

Obiectul cercetării: procesul formării imaginii personalității profesorului ISÎM.

Ipoteza cercetării:

Formarea imaginii personalității profesorului ISÎM poate fi eficientă dacă:

1. În procesul de constituire și corecție a imaginii se va ține cont de structura generală a imaginii cu dominarea componentei profesionale în modelul dinamic;
2. Procesul de formare a imaginii personalității profesorului va avea un caracter fazic (*Step by Step*), orientat spre exteriorizarea trăsăturilor interne ale profesorului în direcția stabilirii relațiilor optime în procesul de instruire în ISÎM;
3. Va fi organizată activitatea direcționată, sistematică, de grup și individuală a profesorilor, orientată spre formarea (dobândirea) deprinderilor de autocunoaștere, autoperfecționare, formarea imaginii proprii în scopul pozitivării autopercepției.

Obiectivele cercetării:

1. Pe baza analizei teoretico-metodologice a problemei de studiu a urmări geneza prezentărilor imaginii; a stabili și a dezvălui structura psihologică, conținutul, funcțiile, căile și mecanismele de formare a imaginii.
2. Pe baza structurii imaginii a elabora modelul dinamic al imaginii personalității profesorului și a realiza analiza componentelor ei structurale, a crea *modelul formării imaginii personalității profesorului ISÎM* ca proces de exteriorizare a trăsăturilor interne ale personalității profesorului.

3. A evidenția condițiile psihologo-pedagogice a formării imaginii personalității profesorului ISÎM.
4. A realiza cercetarea empirică a imaginii personalității profesorului ISÎM și pe baza ei a prezenta tipologia imaginii personalității profesorului ISÎM.
5. A elabora programa Practicumului Imagologic (PI) pentru experimentul formativ, și pe baza lui de a alcătui „Portofoliul imaginii” (имидж-кейс) pentru activitatea de autoinstruire a profesorului ISÎM.

Repere conceptuale ale cercetării:

1. Teoria unității conștiinței și activității (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. Н. Леонтьев).
2. Teoriile și concepțiile care dezvăluie natura și comportamentul omului în societate (S. Freud, C. Jung, C. Rogers, T. Shibutani, C. Horny, ș.a.).
3. Cercetarea mecanismelor psihologice a percepției sociale (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. М. Мясищев).
4. Pozițiile teoretice despre structura activității teoretice și pedagogice a profesorului școlii superioare (А. Ц. Пуни, Р. М. Грановская, З. Ф. Есарева,).
5. Abordările teoretice a cercetării fenomenului „imaginii” în lucrările filosofilor antici (Socrat, Platon, Aristotel), gânditorilor Evului mediu (Sv. Augustin, Toma D’Aquino, I. Damaschin), Renașterii (M. Fincio, Pico della Mirandola, L. Valla) și timpului nou (Fr. Bacon, Dj. Lock, J. De Labriuyer, Em. Kant, A. Șopenhauer, ș.a.).
6. Cercetările aplicative ale *imaginii politice* (В. Г. Зазыкин, О. Л. Феофанов, Г. Г. Почепцов, И. Э. Белоусова, ș.a.) și a *imaginii pedagogice* (Е. Русская, В. М. Шепель, Л. М. Митина, В. Н. Черепанова, П. Л. Петрова).
7. Cercetările din alte țări străine a *problemelor imaginii* și optimizării ei (P. Berd, В. Săm, К. Боулдинг, Д. Буретин, Э. Сэмпсон, Дж. Ягер, Erving Goffman, Henri Tajfel, Dj. Ternet, Donn Byrne).
8. Tratatările privind formarea imaginii individuale (А.Ю. Панасюк, Е. Б. Перельгина, Е. А. Петрова, Г. Г. Почепцов, А. И. Фёдоров, В. М. Шепель ș. а.) [5; 6; 8];
9. Tratarea social-perceptivă privind rolul indicativ al imaginii exterioare în cunoașterea interpersonală (А. А. Бодалев, О. Г. Кукосян, В. А. Лабунская, В. Н. Панфёров, Е. А. Петрова ș. а.).
10. Concepțiile privind viziunea studenților școlii superioare privind imaginea profesorului (Чертыкова И. П., Донская Л. Ю., ș.a.) [7].

Metode de cercetare.

I. Teoretice

- Analiza teoretică și sinteza literaturii de specialitate
- Compararea, confruntarea și generalizarea rezultatelor cercetării pe problemele imaginii
- Metoda ipotetico-deductivă de interpretare și explicare a rezultatelor primite.

II. Empirice

- Experimentul de constatare
- Observarea
- Convorbirea
- Ancheta (câteva variante)
- Proba de cercetare „Trăsăturile personalității” a lui R. Meili
- Chestionarul
- Metoda generalizării caracteristicilor independente

Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată prin aplicarea programului computerizat SPSS.

Estimarea rezultatelor cercetării experimentale

În realizarea experimentului de constatare am întreprins mai întâi o cercetare empirică a imaginii profesorului ÎISM.

Scopul nostru a fost să studiem imaginea personalității profesorului ÎISM, în viziunea studenților anului II de studiu.

Distribuirea de rezultate, pe baza opiniei studenților, privind imaginea personalității profesorului real și ideal va fi ilustrată în tabelul 1.

Datele enunțate denotă faptul, că distribuția obținută este o distribuție normală și că imaginea personalității profesorului real, cât și ideal a fost grupată în trei categorii: în I categorie sunt plasate trăsăturile personalității profesorului, care au primit cel mai înalt nivel (cel mai mare procent de alegeri); în a II categorie – trăsăturile enunțate au fost de nivel mediu; iar în categoria a III – cele de nivel inferior (cel mai mic procent de alegeri).

Acum ne vom referi la distribuția rezultatelor obținute la cele două aspecte a cercetării: imaginea reală a profesorului și imaginea ideală, în parte.

Cu referire la imaginea profesorului real am depistat, că studenții au o opinie predominant pozitivă în ceea ce privesc profesorii lor.

În prima categorie au fost plasate la cel mai înalt nivel următoarele trăsături ale personalității profesorului real: *sinceritate* (27,84%), *noblețe* (27,74%), *altruism* (26,40%), *bogăție spirituală* (26,04%), *modestie* (24,82%), *afecțiune* (24,68%), *generozitate* (24,67%), *amabilitate* (24,21%), *originalitate* (24,12%), *corectitudine* (23,93%) și *etichetă morală* (23,85%).

În categoria a III-a au fost plasate următoarele trăsături ale personalității profesorului real, ele primind cel mai mic procent de alegeri: *disciplina de lucru* (11,59%), *exigența* (14,27%),

criticismul (15,14%), principialitatea (15,15%), inteligența (15,82%), tactul pedagogic (16,20%), erudiția (16,44%) și cultura generală (16,67%).

În categoria de mijloc au intrat toate celelalte trăsături, ele primind o medie de la $\approx 17\%$ până la 23% .

Apoi noi am realizat comparația rezultatelor opiniilor studenților USMF „N. Testemițanu” referitor la trăsăturile personalității „profesorului real” și „profesorului ideal”.

În baza rezultatelor obținute (vezi tab. 1) observăm, că diferențe semnificative statistice au fost primite pentru majoritatea trăsăturilor personalității profesorului ideal și profesorului real ($p < 0,05$ și $p < 0,001$).

Nu au fost determinate diferențe semnificative statistice pentru profesorul ideal și profesorul real numai după două caracteristici: disciplina de lucru și conștientizarea responsabilității ($p > 0,05$).

Analizând rezultatele, observăm că profesorul ideal în imaginea studenților, se deosebește de profesorul real, după următoarele trăsături ale personalității profesorului ISÎM, ca: rezistența, criticismul, principialitatea și exigența.

Realizând evaluarea calitativă a rezultatelor primite, observăm că imaginea personalității profesorului real al ISÎM este predominant pozitivă, cu trăsături psihologice bogate în conținut spiritual, emoțional și moral, ceea ce este o fațetă necesară pentru imaginea personalității profesorului, ce activează în medicină, acest fapt este apreciat la justa valoare de către noi, cercetătorii în domeniu.

Tabelul 1

Diferențele statistice privind trăsăturile personalității profesorului IISM

Nr.	Trăsăturile personalității	Profesor real (%)	Profesor ideal (%)	t	p
1.	Disciplina de lucru	11,59 ± 0,69	13,02 ± 0,76	1,43	.
2.	Inteligență	15,82 ± 0,76	9,39 ± 0,65	6,43
3.	Tact pedagogic	16,20 ± 0,79	14,00 ± 0,75	2,2	..
4.	Erudiție	16,44 ± 0,71	14,44 ± 0,79	1,98	..
5.	Cultură generală	16,67 ± 0,73	13,67 ± 0,70	2,72	..
6.	Conștientizarea responsabilității	17,61 ± 0,75	16,69 ± 0,74	0,8	.
7.	Sinceritate	27,84 ± 1,66	17,67 ± 0,75	5,65
8.	Altruism	26,40 ± 0,73	20,45 ± 0,82	4,91
9.	Bogăție spirituală	26,04 ± 0,93	18,66 ± 0,75	5,68
10.	Amabilitate	24,21 ± 0,92	16,90 ± 0,78	5,62
11.	Rezistență	19,90 ± 0,70	25,95 ± 0,67	3,03	..
12.	Criticism	15,14 ± 0,83	27,48 ± 0,79	5,84
13.	Principialitate	15,15 ± 0,87	25,12 ± 0,75	6,64
14.	Exigență	14,27 ± 0,82	22,50 ± 0,81	4,57

Notă: . p > 0,05; .. p < 0,05; p < 0,001

Însă observăm că cele mai mici aprecieri au primit trăsăturile personalității, ce țin de organizarea activității personale, precum sunt: disciplina de lucru, exigența față de studenți, tactul pedagogic și trăsăturile intelectuale, ele fiind absolut necesare pentru un profesor de valoare a ÎISM.

Acum ne vom opri mai detaliat la rezultatele primite cu referință la așteptările studenților, privind imaginea personalității profesorului ideal al ÎISM

Cel mai înalt au fost apreciate următoarele trăsături: *criticismul* (27,48%), *rezistența* (25,95%), *principialitatea* (25,12%), *fermitatea* (25,09%), *perseverența* (25,04%), *consecvența* (24,72%), *calitățile manageriale* (24,50%), *flexibilitatea* (24,13%), *activismul social* (24,03%), ș.a.

Cele mai mici aprecieri, care fac parte din categoria a III-a, au primit următoarele trăsături ale personalității profesorului ideal: *inteligența* (9,39%), *disciplina de lucru* (13,02%), *măiestria pedagogică* (13,13%), *cultura generală* (13,67%), *tactul pedagogic* (14,00%), *erudiția* (14,44%), *conștientizarea responsabilității* (16,69%) și *amabilitatea* (16,90%) (vezi Fig. 1).

Celelalte trăsături, ce sunt de categoria II, au primit o medie de la 17% până la ≈ 23%.

Analizând distribuirea datelor, am constatat că reprezentările studenților privind profesorul ideal nu sunt bine conturate și conștientizate la anul II de studii, ei apreciind la nivel inferior, sau mai bine zis, neapreciind la justa valoare astfel de trăsături importante ale personalității profesorului ÎISM, precum sunt inteligența, disciplina de lucru, măiestria și tactul pedagogic, cât și cultura generală ale acestuia.

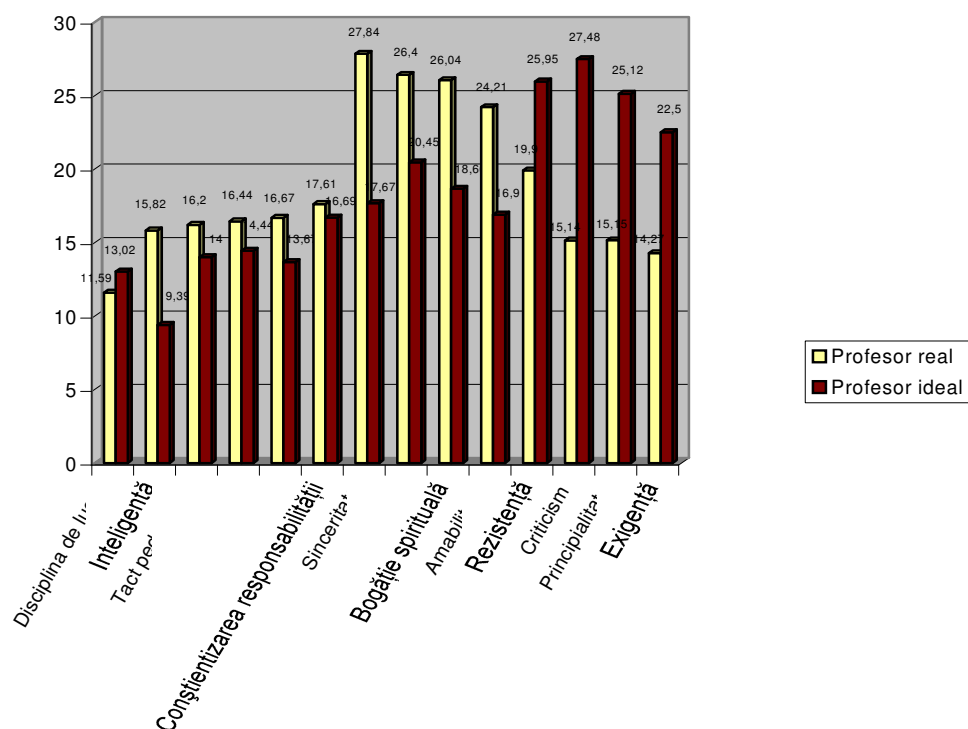


Figura 1. Valorile medii ale trăsăturilor personalității profesorului real și ideal în viziunea studenților USMF „N. Testemițanu”

În figura 1 sunt reprezentate atât valorile trăsăturilor care au fost apreciate asemănător de către studenți, cât și valorile relativ diferite ale trăsăturilor personalității profesorului real și ideal al ÎSM.

Discuții

Apreciind experiența cercetărilor din alte țări, din domeniul Imagologiei, în România s-ar realizat cercetări în domeniul Imagologiei și Etnopsihologiei [1, p. 1-2; 2, p. 9–52; 3]. În Rusia noțiunea de “image” a devenit obiectul atenției publice și analizei științifice abia la sfr. sec. XX. La mijl. anilor '90 ai sec. XX au apărut și primele elaborări serioase în Rusia despre imeagerie, dedicate aspectelor psihologice ale formării imaginii individuale.

Aparută în anul 1994, prima editură a cărții savantului В. М. Шепель [6], în Rusia, a însemnat formarea unui nou domeniu al cercetării științifice – *Imagologiei (Имиджелогии)*, iar în sfera profesională apariția unei noi specialități – *Imagemaker*.

Imaginea este formarea exteriorului atrăgător, fațetei profesionale pozitive; este priceperea de „a impregna” pe cei din jur cu farmecul (grația) personalității sale. Persoanele fermecătoare mult mai reușit își rezolvă problemele profesionale și personale.

Imagologia studiază legitățile formării, funcționării și gestionării imaginii omului, organizației, mărcii comerciale, obiectului și serviciului.

Dezvoltarea științei date este îndreptată spre dezvăluirea a ceea ce este general, particular și unic în ontologia tuturor tipurilor de imagini și nu poate fi îngustată (redușă) pîna la reprezentări ca despre fenomen al comunicării în masă [6] sau “științei despre farmecul (grația) personală” (В. М. Шепель, 1994).

Imagologia face primii săi pași în Rusia; de problema ei importantă în crearea statutului ei ca disciplină științifică care a rezistat în limitele CSA și a fost primită de ea ca direcție științifică, se ocupă organizația socială, care a fost creată nu de mult timp în Rusia – Академия Имиджелогии (АИМ) [5, 358 p.].

Summary

This study is headed towards the research of the image of the teacher personality from the Higher Medical Educational Institution.

Our research relies on the studies that relate to the Image and Imagology. These are the works of the scientists from Romania (Alexandru Roșca (1947, 1948), Adrian Neculau, Ana Tucicov-Bogdan (1984), Ioan Radu (1994)), from Russia (П. С. Гуревич, В. М. Шепель, Г. М. Андреева, А. Н. Жмыриков, П. Власова, И. Нефедова, Г. Г. Почепцов, Е. Б. Перельгина); and

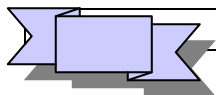
from other foreign countries (Serge Moscovici, H. Berd, B. Săm, K. Bolding, D. Burstin, A. Sampson, Dj. Iagher, Elaine Walster (Hatfiel), W. Wilson, N. Chun și M. Kayatani (1965), Willem Doise, Erving Goffman (1969)).

Nowadays the creation of the positive image has become an actual problem not only in the political, business and professional spheres but as well as in the teachers activity from the Higher Education Institutions. Their duty is to prepare highly qualified specialists with competition abilities.

Bibliografie selectivă:

1. **Durnea, V.** (1994), Imagologie. Cîteva repere și perspective, în Echidistanțe, 3 martie, pp.1-2.
2. **Iacob, L. M.**, Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări. Edit. Polirom, Iași, 2003 (p. 256).
3. **Neculau, A.** (1999), Cîmpul universitar și actorii săi, Iași, Polirom.
4. **Lăzărescu, D. A.** (1992), Imagologia – o nouă disciplină socială de graniță, în Magazin istoric, (București) 4 pp. 55-58.
5. **Имиджелогия - 2006.** Актуальные проблемы социального имиджмейкинга. Материалы Четвертого Международного симпозиума по имиджелогии. Под ред. Е. А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2006. - 358 с.
6. **В. М. Шепель.** Имиджелогия: секреты личного обаяния. Москва. Изд. Линка – пресс, 1994.
7. **Чертыкова И. П.** Представления студентов об имидже преподавателя вуза. - Автореф. на соиск. учен. степени канд. психол. наук, 2002, М.
8. **Почепцов Г. Г.** Имиджелогия. Москва. Изд. Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2000.
9. **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Ed. By Lorin W. Anderson. 2nd ed. Cambridge: Pergamon press, 1995.

Primit la 04.06.07



Tipuri de coping

Mihaela Șlehtițchi, masterandă, ULIM

0. Conexiuni. Într-un articol asupra *coping*-ului, publicat anterior [1], menționam că termenul este atestat tot mai frecvent în lexicul societății contemporane. Sferele de utilizare a noțiunii, stilurile și diversitatea limbajelor (de la cel trivial la cel profesionist) conturează un câmp semantic destul de vast. La etapa primară de cercetare a fenomenului, am operat unele delimitări noționale inerente (definiții și concepte), în vederea stabilirii unui itinerar diacronic al investigațiilor în domeniu, precum și în vederea aderării la un punct de vedere consacrat deja.

1. Două viziuni asupra naturii coping-ului. Fără a insita prea mult și cu riscul redundanței, găsim necesară și lămuritoare (în cazul nostru) invocarea celor *două viziuni asupra naturii coping-ului*, atestate în literatura de specialitate.

- Potrivit primei, de dată mai veche, coping-ul nu este altceva decât *o trăsătură a personalității*. Pentru adepții acestei teorii (N.Haan, G.Vaillant etc.), coping-ul exprimă un set de mecanisme de apărare, adaptabile, inconștiente - un mijloc important de a stăpâni instinctul și emoțiile. Acest concept stă la baza studiului lui G.Vaillant *Adaptation to Life* (Boston, 1977)¹.

- A doua viziune este axată pe *elementul de proces al coping-ului*. Pentru adepții acestei teorii (R.S.Lazarus ș.a.), coping-ul reprezintă totalitatea eforturilor de control al stresului. Aceste eforturi se schimbă în timp, fiind modelate de contextul adaptațional care le generează [3]. Abordarea contextuală a coping-ului se sprijină pe modelele relaționale ale stresului, în limitele cărora fenomenul vizat apare ca parte componentă a *relației persoană-mediul extern*.² Pentru a studia procesul de coping, R.S. Lazarus și colaboratorii săi au elaborat în 1980 un chestionar numit "Ways of Coping Questionnaire", revizuit în 1985. Chestionarul se constituie

¹ În lucrarea dată, cercetătorul propune o ierarhie a mecanismelor de apărare, ordonându-le în funcție de gradul lor de maturitate. Astfel, s-au delimitat trei grupe mari de mecanisme de apărare. Cea mai avansată grupă cuprindea *procesele de adaptare*, cum ar fi, spre exemplu, altruismul și umorul. În grupa a doua se regseau *mecanismele nevrotice*, de tipul transferului și intelectualizării. Iar *mecanismele psihotice*, de tipul negării sau denaturării realității, au intrat în cel de-al treilea grup. În contextul acestui model, termenul de coping se referă la cel mai avansat grup de mecanisme de apărare, după cum se constată în volumul antologic *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping* [2].

² Conform acestei teorii, coping-ul este ceea ce o persoană gândește și întreprinde pentru a face față stresorului, fără ca aceasta să implice neapărat procese inconștiente [3]. Potrivit acestei viziuni, coping-ul are două funcții importante: una este de a rezolva problema sau de a face ceva pentru modificarea sursei de stres și a doua funcție este de a reduce sau de a stăpâni starea emoțională legată sau generată de stres.

dintr-o serie de afirmații ce reprezintă un gând sau o acțiune de coping, aplicabile în situații de stres. În urma acestui studiu, nu numai că a fost confirmată existența celor două funcții ale coping-ului, dar totodată s-a ajuns la ideea că există, în fond, două tipuri distincte de coping: *coping centrat pe problemă* și *coping centrat pe emoție* [4].

Deși opiniile în vederea definirii sau naturii coping-ului diferă, majoritatea cercetătorilor cad de acord asupra acestor două tipuri de coping.

2. ***Coping-ul centrat pe problemă*** are ca scop modificarea relației tulburate persoană-mediu extern, acționând asupra mediului și/sau a individului [5]. El se referă la eforturile de rezolvare a problemei sau de luare sub control a situației ce provoacă disconfortul sau suferința. *Coping-ul centrat pe problemă* include diverse strategii, cum ar fi: definirea problemei, acumularea informației, generarea soluțiilor alternative, evaluarea alternativelor „sub forma costurilor și beneficiilor”[6], luări de decizii, planificarea și rezolvarea conflictelor etc. El presupune de asemenea eforturi ce au ca scop achiziționarea resurselor utile în combaterea problemei existente (abilități, instrumente, cunoștințe). În al treilea rând, *coping-ul centrat pe problemă* implică acțiuni instrumentale specifice situației bazate pe sarcină .

Cercetătorul J.T. Moskowitz și colegii săi, la începutul anilor '90, au efectuat un studiu asupra persoanelor ce aveau în grijă bolnavi de SIDA. Se știe că în acea perioadă nu se putea face mare lucru pentru a influența cursul acestei maladii. Situația generală era incontrollabilă. Cercetătorii constată că, la prima vedere, s-ar părea că există o contradicție, când este vorba despre scopuri, eficacitate și control în condiții stresante, alimentată tocmai de imposibilitatea controlului [7]. În realitate însă toate aceste elemente sînt compatibile. Mai mult ca atît, identificarea scopurilor, eficacitatea și controlul se intensifică atunci cînd stresorul incontrollabil tinde să se accentueze sau să se amplifice [8]. De obicei în asemenea cazuri se renunță la scopurile vechi, ce nu mai țin, și se stabilesc scopuri noi, realiste.

Unul din subiectele principale cu privire la evenimentele de stres în relațiile persoanelor ce îngrijeau de bolnavii de SIDA era sentimentul de neputință în fața imposibilității de a prezice și controla boala tovarășilor lor. În pofida dorinței de a-i face să se simtă mai bine, acest lucru era imposibil. Și totuși, în loc să cedeze și să abandoneze lupta, îngrijitorii își puneau scopuri realizabile, concentrîndu-se pe sarcini specifice. Astfel, pe perioada ultimilor trei luni din viața bolnavilor de SIDA s-a înregistrat chiar o intensificare a coping-ului centrat pe problemă din partea persoanelor ce le acordau ajutor. Această sporire a coping-ului denotă nevoia de afirmare a sentimentului de control în situații de necontrolat [9].

Emoțiile pozitive au un rol funcțional în contextul evenimentelor stresante. Asupra acestui fapt semnificativ au atras atenția cercetătorii R.S. Lazarus, S.Folkman și A.D.Kanner, care încă în

1980 constatau că în condiții de stres, când predomină emoțiile negative, emoțiile pozitive pot asigura un „luminiș psihologic”, susținând eforturile de coping și completând cu noi energii resursele epuizate de stres [10]. Spre deosebire de emoțiile negative, caracterizate prin îngustarea atenției, emoțiile pozitive tind să extindă centrul atenției și repertoriul comportamental al persoanei [11]. Pentru a crea emoții pozitive ce ar anihila sau atenua suferința cauzată de evenimente stresante, oamenii aplică o serie de procedee paliative sau de ușurare - gânduri sau acțiuni ce au ca scop diminuarea impactului emoțional al stresului. În așa mod, se manifestă cel de-al doilea tip de coping, și anume *coping-ul centrat pe emotie*.

3. *Coping-ul centrat pe emoție* nu schimbă de fapt evenimentele nefaste, ci face ca individul să se simtă mai bine, de unde și termenul de *procedee de ușurare* [12]. Oamenii recurg la metoda de control centrat pe emoție „pentru a preveni ca emoțiile negative să îi copleșească și să-i împiedice în acțiunile lor de rezolvare a problemelor. Ei pot folosi această metodă și atunci când problema este incontrollabilă” [13].

Prin natura sa, acest tip de coping încearcă să modifice fie modul în care se stabilește relația stresantă cu mediul extern (de pilda, prin evitare sau vigilență), fie semantica relațională a ceea ce se întâmplă în jur, chiar dacă condițiile reale ale relației persoană–mediu extern au rămas aceleași. Pentru a limpezi ultima afirmație, R.S.Lazarus aduce un exemplu întâlnit frecvent în viața de toate zilele. Să ne imaginăm o situație când iubitul face un comentariu nereușit la adresa iubitei sale, comentariu ce poate fi interpretat ca umilitor. Să presupunem că receptorul provocării, în cazul dat - iubita, vrea foarte mult să evite să simtă și/sau să afișeze supărarea ce ar deriva neapărat din situația creată. Dacă iubita e capabilă să „inventeze scuze” pentru iubitul său (că e bolnav, obosit, afectat de stresul de la locul de muncă - argumente ce trezesc mai degrabă compătimire și indulgență decât supărare), provocarea poate fi trecută cu vederea și, drept consecință, este evitată apariția sentimentului de supărare. Astfel, schimbarea semanticii relaționale a evenimentelor produse constituie esența unui mecanism foarte puternic, folosit pe larg în reglarea stresului și a emoțiilor [14]. Coping-ul centrat pe emoție implică negarea, reinterpretarea pozitivă a faptelor sau/și căutarea suportului social. Acestea nu sînt altceva decît răspunsuri în formă de strategii care atît în cazul coping-ului centrat pe emotie, cît și în cel al coping-ului centrat pe problemă diferă și contribuie, iarăși diferit, la obținerea succesului [15].

Există mai multe modalități prin care putem încerca să facem față problemelor și emoțiilor negative. Alegerea strategiilor de coping nu depinde numai de scopurile pe care le urmărește o persoană ce se confruntă cu o situație de stres – cum ar fi eliminarea problemei sau diminuarea suferinței psihologice - , ci și de alte elemente, cum ar fi vîrsta. Studii efectuate recent asupra

adolescenților au sugerat existența și utilizarea a 4 tipuri de coping, spre deosebire de cele două în cazul adulților:

- *coping activ,*
- *coping prin evitare,*
- *coping centrat pe emoție și*
- *acceptarea sau resemnarea.*

Coping-ul activ include acțiunile directe de rezolvare sau eliminare a problemei.

Coping-ul prin evitare se manifestă ca tendință de a evita confruntarea realității și încercarea de a evada din ea, consumând alcool și droguri.

Coping-ul centrat pe emoție, în cazul adolescenților, implică eliberarea stărilor afective (prin plîns, de exemplu) și apelarea la sprijinul social, întru atenuarea suferinței.

Ultima formă de coping, *acceptarea sau resemnarea*, se manifestă prin scoaterea psihologică a sinelui din situația problematică, redefinirea cognitivă a situației sau evenimentului și acceptarea lui așa cum este [16]. E de menționat faptul că în lista tipurilor de coping la adolescenți se mai regăsesc *copingul centrat pe problemă* sau *copingul activ și cel centrat pe emoție*. Aceste două forme de coping constituie respectiv baza mecanismelor pe care le aplică o persoană într-o situație de stres, indiferent de vîrstă sau sex. În acest sens, merită să amintim că o serie de studii efectuate de S.Folkman și R.S.Lazarus au arătat că 98% de bărbați și femei de vîrstă medie apelează la ambele forme de coping în cazul situațiilor de stres [17], chiar dacă acești cercetători afirmă că strategiile coping-ului centrat pe problemă tind să predomină atunci cînd situația stresantă este rezolvabilă, iar coping-ul centrat pe emoție predomină atunci cînd stresorul e perceput ca fiind o situație ce trebuie asumată [18].

4. Concluzii rematice. Vom constata, în final, că strategiile de control sau de coping (obiect al cercetării noastre în derulare) se multiplică, se diversifică în funcție de natura stresorului, or este evident faptul că reacțiile indivizilor stresați (diferiți ca temperament, personalitate, stare somatică, cultură etc.) pot fi diverite la aceleași mecanisme și strategii: de la reacții pozitive, destresa(n)te, pînă la reacții negative, agresive chiar, de accentuare a stresului.

Summary


Most researchers agree that there are two general types of coping: problem-focused coping and emotion-focused coping. Problem-focused coping aims the stressor and involves direct actions to combat or alleviate the stressful circumstances. Emotion-focused coping regulates the emotional consequences of stressful or potentially stressful events.

Although research has proven that people use both types of coping, usually one type tends to prevail over the other depending on the age, sex, type of stressful situation.

Referințe bibliografice

1. Șleahtițchi Mihaela. *Coping-ul. Delimitări noționale// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială (Universității de Stat „Ion Creangă” din Chișinău).* – Nr.1 (6). – 2007. – P.46-50.
2. Cummings E. M., Greene A. L., Karraker K. H. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping.* - Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. - P. 3-9.
3. Lazarus R.S. *Coping Theory and Research: Past, Present, and Future// Psychosomatic Medicine.* – No. 55. - 1993. - P. 234-247.
4. Cummings E. M., Greene A. L., Karraker K. H. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping.* - Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. - P. 3-9.
5. Lazarus R.S. *Coping Theory and Research: Past, Present, and Future// Psychosomatic Medicine.* – No. 55. - 1993. - P. 234-247.
6. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.J., Nolen-Hoeksema S. *Introducere în psihologie.* [trad. din limba engleză de L.P.Băiceanu, G.Ilie, L.Gavriliță]. – București: Editura tehnică, 2000. - Ediția a XI-a. - P.702-705.
7. Folkman S., Moskowitz J.T. *Positive Affect and the Other Side of Coping // American Psychologist.* - Vol. 55. - No. 6. - 2000. – P. 647-654.
8. Taylor S.E., Helgeson V.S., Reed G.M., Skokan L.A. *Self-generated feeling of control and adjustment to physical illness // Journal of Social Issues.* – No. 47. - 1991. – P. 91-109.
9. Folkman S., Moskowitz J.T. *Positive Affect and the Other Side of Coping // American Psychologist.* - Vol. 55. - No. 6. - 2000. – P. 647-654.
10. Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S. *Emotions: A cognitive-phenomenological analysis // R. Plutchik & H. Keleman (Eds.), Theories of emotion.* - New York: Academic Press, 1980. - P. 189-217.
11. Fredrickson B.L. *What good are positive emotions? // Review of General Psychology.* – No. 2. - 1998. – P. 300-319.
12. Monat A., Lazarus R. S. (Eds.). *Stress and Coping: An Anthology.* - New York: Columbia University Press, 1977. - P. 8-12.
13. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.J., Nolen-Hoeksema S. *Introducere în psihologie.* [trad. din limba engleză de L.P.Băiceanu, G.Ilie, L.Gavriliță]. – București: Editura tehnică, 2000. - Ediția a XI-a. - P.703-704.
14. Lazarus R.S. *Coping Theory and Research: Past, Present, and Future// Psychosomatic Medicine.* – No. 55. - 1993. - P. 234-247.
15. Carver C.S., Scheier M.F. *Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach // Journal of Personality and Social Psychology.* - Vol. 56. - No.2. - 1989. – P. 267-283.
16. Lohman B. J., Jarvis P. A. *Adolescent Stressors, Coping Strategies and Psychological Health Studied in the Family Context // Journal of Youth and Adolescence.* – No. 29(1). - 2000. – P. 15.
17. Folkman S., Lazarus R.S., Duckel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R.J. *Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes // Journal of Personality and Social Psychology.* -Vol.50. - No.5. - 1986. – P. 992-1003.
18. Folkman S., Lazarus R.S. *An analysis of coping in a middle-aged community sample // Journal of Health and Social Behaviour.* – No. 21. – 1980. - P. 219-239.

Primit la 06.06.07.



Aspecte ale întrebuirii capacității vizuale de către copii cu deficiență vizuală severă la vârsta preșcolară.

Guzun Olesea – lector universitar, doctorandă

În ultimile decenii în multe țări sa modificat cantitativ și calitativ contingentul copiilor cu deficiențe de vedere. Se observă o creștere stabilă a numărului de copii cu deficiențe de vedere profunde. Luarea în studiu a 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-volitive 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).

Vârsta preșcolară este caracterizată prin faptul că copilul în perioada dată întră în posesia unor importante cunoștințe și abilități. Profilul său psiho-comportamental se conturează pe câteva axe:

- ✓ dezvoltarea cognitivă
- ✓ dezvoltarea limbajului
- ✓ dezvoltarea psihomotrică
- ✓ dezvoltarea în plan social
- ✓ dezvoltarea în plan adaptativ (U.Șchiopu, E.Verza, E.Mavis, R.D.Parke).

V.Preda (1999) indică clar în studiile sale științifice că la vârsta preșcolară, în condițiile unei continue dirijări din partea celor adulți , în familie și grădiniță , dându-i-se copilului sarcini care îi sunt adecvate și care vizează activități de joc și unele activități practice se ajunge treptat la organizarea și antrenarea capacității vizuale.

J.Piajet și Inhelder(1970) arată că de la aproximativ 2 ani se constituie un sistem de referințe exterior copilului, grație dezvoltării unui „ spațiu reprezentativ. Aceasta evoluează ca și spațiu sanzorio-motor: el devine treptat proiectiv pentru a se forma definitiv la vârsta de 10 ani”. Savantul J.Piajet (1961) scoate în evidență rolul activității oculo-motorii, arătând că stereognozia și reprezentarea obiectelor în spațiu se elaborează pe baza mecanismelor și activității perceptive care se caracterizează printr-un șir de centrări și decentrări vizuale. Fiecare centrare se asociază cu un efect de câmp denaturat specific, dar prin coordonarea unui număr mare de centrări aceste deformări se compensează reciproc după o schemă probabilistică. Efectele de câmp apar ca „ sedimentări locale, ale unor activități perceptive de nivele variate”.

Mecanismul compensărilor perceptivă începe să acționeze de la 6-12 luni, dezvoltându-se în stadiile ulterioare ale dezvoltării până la vârsta adultă. Astfel, în timp ce copiii de 5-7 ani subapreciază întrucâtva mărimile la distanță, copiii mai mari și adulții le supraapreciază, deoarece, dintr-un exces de compensare, apare supraconstanța. Odată cu începerea stadiului preoperațional, se elaborează schemele perceptivă, ce se perfecționează odată cu vârsta.

Explorarea configurațiilor - cea mai importantă dintre activitățile perceptivă - care se realizează prin deplăsări tot mai sistematice ale privirii și ale punctelor de fixare, se dezvoltă progresiv. La copii preșcolari mai mici de 7 ani există „un defect, de explorare activă”, care a fost descris de Claparede („sincretim,”) și de Decroly („caracterul global al percepției”).

Din cercetările lui Zaporojet (1965) privind explorarea și recunoașterea figurilor de către copiii preșcolari, precum și din cele realizate de Vurpillot (1968) privind compararea desenelor figurative, reiese legătura dintre lanțul fixărilor privirii și structura câmpului perceptiv, precum și evoluția inspecției vizuale către o mare eficacitate.

W.E.Ames, K.C.Silfen (1965) consideră că copiii la vârsta preșcolară primesc prea multe impulsuri și recurg la o strategie „de supraviețuire” ei fac apel la o modalitate dominantă, asta înseamnă că cea mai mare parte a informației este prelucrată de un canal și anume de cel auditiv uneori aceasta poate să ajungă atât de departe încât se creează o rezistență față de celelalte forme de percepere chiar dacă copilul dispune de o vedere reziduală. Este necesar ca preșcolarul cu deficiențe vizuale severe să învețe să-și întrebuițeze capacitatea vizuală restantă indiferent cât de redusă este ea. Antrenarea capacității vizuale de către copii cu deficiențe vizuale severe presupune realizarea următoarelor etape: observarea, atenția, recunoașterea,

Întrebuițarea capacității vizuale la copii cu cecitate poate începe cu **observarea** unor stimuli vizuali. Ida E. Ekkens a relevat în studiile sale faptul că copilul în primul rând trebuie să fie antrenat să observe lumina. Fără perceperea luminoasă nici o formă nu poate fi destinsă, lumina poate să-l îndrepte pe copil către ceva vizibil din exteriorul lui. Mulți copii diagnosticați ca orbi de către specialiști văd totuși lumina sau culoarea (de cele mai multe ori galben sau roșu). Odată cu stabilirea spectrului luminos copilul trebuie să sesizeze mișcarea (lucrurile care se mișcă spre copil sau jucăriile care sunt lângă el).

Dacă copilul a observat stimulul urmează reacția motorică așteptată sau un răspuns anume prin această acțiune se desfășoară antrenarea capacității vizuale. Următorul pas este acela de a acorda **atenție** stimulului sesizat. De multe ori poate părea că copilul orb n-ar da atenție stimulului vizual, chiar dacă încearcă cu toată forța, acordă toată atenția dar îi lipsește posibilitatea de a susține vizual această atenție. Această la urma urmei influențează negativ răspunsul motoric. Și pentru a putea urmări un obiect în mișcare copilul trebuie să înceapă prin fixarea mișcării care poate să aibă

loc în mai multe direcții. O formă de atenție este și „comportamentul căutării” aceasta se întâmplă în cazul când un stimul dispare total sau incomplet din câmpul vizual. Comportamentul căutării este legat de „reacția descoperirii” care este destul de importantă pentru tot ce se află la îndemîna mîinii(experimentare, manipulare, încercare).

Nu numai dispariția formelor din câmpul vizual se poate întâmpla, dar uneori și chiar părți din câmpul vizual nu pot fi percepute. Copii cu deficiențe de vedere au de multe ori preferințe pentru un colț anume al suprafeței, atenția în asemenea cazuri nu mai este acordată (sau este insuficient acordată), din această cauză copilul pierde informații vizuale relevante. Cît privește jumătatea stîngă a suprafeței (jumătatea stîngă a unei figuri, obiectele aflate în stînga), aceasta are de a face cu ceea ce se numește „attention deficit” anume cu leziunea părții drepte a creierului. De multe ori și celelalte simțuri se resimt în asemenea caz. Este deci mai mult o problemă de atenție decît de vizualitate. Adeseori însă este cazul copilului care nu a învățat să privească „peste tot”- acest lucru este evident la copiii a căror deficiență vizuală constă în reducerea câmpului vizual sau la „apariția petelor pe ochi”. Din această pricină poate părea că copilul nu vede ceva, deși în principiu acesta ar putea vedea. De acest lucru trebuie să se țină cont la stimularea vizuală și la training.

Un pas mai departe pe drumul funcționării vizuale adecvate ne duce de la observare și acordare atenției la **recunoașterea** datelor vizuale (Schmidt, R.F., Sochurek, H). Pentru a putea recunoaște un stimul copilul trebuie inițial să-l cunoască. Pentru aceasta e nevoie de „experiența privitului” și înscrierea acestei experiențe în memoria de unde poate fi chemată dacă este cazul.

Formele care au o semnificație pentru copii sunt de cele mai multe ori recunoscute de ei decît formele ce nu prezintă nici o semnificație. Formelor din propriului univers copilul poate să le acorde o semnificație, mai ales dacă această semnificație este asociată cu o funcție (pachetul de mîncare care trebuie luat la școală) sau cu o emoție(figura mamei). Este o greșală să credem că formele și imaginile trebuie să fie foarte mari pentru a fi recunoscute, pentru unii copii aceasta este aceasta este întradevăr mai ușor pentru alții, deloc. Copii trebuie, datorită faptului că distanța este mică sau câmpul vizual prea mic, să recunoască ceea ce văd datorită unei părți de informație, care apoi trebuie prin sinteză să ducă la formarea unui întreg.(Vernon. M.D, Ida. E.Ekkens)

N.Barraga în studiile sale asupra copiilor cu cecitate evidențiază rolul culorii în recunoaștere afirmînd că „recunoașterea nu trebuie să aibă loc numai pe baza formei, și culoarea unui obiect poate duce la recunoaștere”. Autoarea susținea și necesitatea exersării „pentru a stimula recunoașterea este foarte importantă pentru copil repetarea îndelungată”.

Este cert faptul că recunoașterea este foarte dificilă pentru copii cu deficiențe vizuale severe a cărei funcționalitate vizuală e la un nivel scăzut, aceasta se datorează faptul că lumea

înconjurătoare a lor nu le „ vorbește de la sine” ca în cazul copiilor obișnuiți, în cazul acestora lumea trebuie să le fie adusă lor. Nu numai sub forma „ micilor teme” sau a „jocurilor” dar în special prin forme concrete de întrebuințare. Oferindu-i de multe ori același lucru, mai ales prin jocul repetat, copilul realizează la modul propriu și figurat sensul lucrurilor pe care apoi trebuie să le recunoască. Este de la sine înțeles că în acest proces toate simțurile sunt importante, deși în principiu , prin canalul vizual vin cele mai multe impulsuri din lumea înconjurătoare.

Odată primite impulsurile de către copil trebuie dacă este posibil să fie înțelese de el Ultima etapă în antrenarea capacității vizuale este **înțelegerea**. Copilul trebuie deci să interpreteze informația vizuală, această și este esența procesului de percepere vizuală. În plus experiența vizuală trebuie corelată cu altele experiențe de alt tip pentru a ajunge la reprezentări vizuale complete. Informația vizuală incompletă trebuie „completată” din memoria vizuală. De regulă compensarea are loc la ei prin nivelul cognitiv care determină nivelul funcționării lor vizuale.(M.Ștefan, A.Rozorea)

Întrebuințarea capacității vizuale și antrenarea ei la copii cu deficiențe vizuale severe este de o importanță majoră și ar facilita comunicarea, integrarea și reabilitarea lor însă trebuie ca acest procedeu să înceapă cât mai de timpuriu și să ia amploare la vârsta preșcolară unde și se creează primele premise de pregătire către școală.

Summary

The article was dedicated to assessment of visual acuity. During the important years of infancy and early childhood we assess vision for development of different functions. After each assesment we should be able to report the quality of vision for orientation, for comunication, for activities of daily life, and for near vision tasks, not only the last one, as often happens.

In our reports we should use positive expressions telling what the child has and not what he has lost or never had.Although we have keen interes in the visual development we should pay attention to development of all compensatory abilities as well.

In severe visual impairment they will be more import in many situations than the the use of vision.

Bibliografia selectivă:

- 1.Preda.V.(1999) Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali ,Cluj Napoca , Presa Universitară Clujană
- 2.Schmidt, R.F,ed (1986) Fundamentals of Sensory Physiology (3rd Edition) Springer-Verlag Berlin
- 3.Schuch, J (1980) A Guide for Parents of Visually Impaired Children East Lansing, U.S.A
- 4.Visio (1993) Interdisciplinary model for the rehabilitation of visually impaired and blind people, Huizen, the Netherlands.

Primit la 07.06.07.