

33. ZAZZO, R. *Debitățile mintale*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2019.
34. ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D., & MATTHEWS, G. *The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies*. *European Psychologist*, 2008 <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>
35. WONG, CHI-SUM, și KENNETH S. K., LAW. *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude*. 2002. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099.1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099.1)

INTERCONEXIUNE ÎNTRE PERSONALITATE ȘI COGNIȚIE LA ȘCOLARUL MIC CU DIZABILITATE DE AUZ

THE INTERCONNECTION BETWEEN PERSONALITY AND COGNITION AT THE SMALL SCHOOL CHILD WITH HEARING DISABILITY

*Adriana Ciobanu, doctor în psihologie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Elena Apostol, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Adriana Ciobanu, PhD of psychology, associate professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
Elena Apostol, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinau
ORCID: 0000-0003-0447-2374*

CZU: 376.353:159.923

DOI: 10.46728/c.v1.25-03-2022.p110-114

Abstract

This article presents general information about the notion of personality and its subsystems, focusing on the cognitive subsystem in young schoolchildren with hearing impairments. Likewise, the article presents the description of the application tests for the evaluation of cognitive functioning. At the same time, this explains the interconnection between personality and cognition, emphasizing the importance of cognitive stimulation in young students with hearing impairments.

Key-words: personality, subsystems, cognition, hearing impaired student, interconnection, cognitive stimulation.

Personalitatea prezintă o structură complexă și dinamică de disponibilități generale, specifice pe care le manifestă o persoană în relaționare cu semenii, delimitând identitatea sa specifică [5, p.777]. La fel personalitatea este caracterizată prin câteva trăsături fundamentale, acestea fiind: *stabilitatea*, aceasta reprezintă modul de trăire interioară și maniera de exprimare a individului, aceasta urmând să rămână neschimbată în timp; *integrarea*, reprezintă fortificarea dintre componentele structurale ale unei unități și totalității ale acesteia; *plasticitatea* - simboleză capacitatea de restructurare a personalității, astfel ca întocmai persoana să izbutească să realizeze schimbări globale a modului de viață și să se poată adapta noilor cerințe ale acesteia [6, p.56].

Inițial, cercetarea personalității se rezuma la cercetarea particularităților temperamentului, caracterului și aptitudinilor. În prezent însă, cercetările au evoluat astfel în cât cele mai recente

dintre acestea au survenit cu noi supliri ale definiției conceptului de personalitate, aici au fost expuse un șir de componente ce acceptă identificarea mai multor structuri ale personalității [4, p.301]. Deci, într-o concepție structural-sistemică, se menționează că personalitatea deține mai multe subsisteme [4, p.334]:

- subsistemul de orientare al personalității, care include procesele *motivaționale și afective*;
- subsistemul bioenergetics, formează *temperamentul*;
- subsistemul instrumental conține: *deprinderile, capacitățile și aptitudinile*;
- subsistemul relațional și de autoreglare, formează *caracterul*;
- subsistemul creativ, răspunde de *creativitatea*;
- subsistemul cognitiv și comunicational, în sine reprezintă *procesele cognitive și limbajul*;
- subsistemul acțional-volitiv, posedă *voința* care prin urmare înglobează *dominanțele tipice ale acțiunilor persoanei*.

M. Golu (2007) propune o împărțire a sistemului personalității după criteriul designativ-informațional. În viziunea cercetătorului în personalitate sunt evidențiate următoarele procese [8, p.507]:

- sfera proceselor cu funcție de designare-semnalizare - procesele cognitive, motivaționale și afective;
- sfera proceselor de fixare, păstrare și actualizare – ce reprezintă memoria;
- sfera proceselor de explorare, investigare, orientare, concentrare, acumulare - atenția;
- sfera proceselor de reglare și autoreglare - voința;
- sfera proceselor de comunicare, exteriorizare și transmitere - limbajul.

Totalitatea subsistemelor și proceselor prezentate trebuie cercetate atât sub aspect static, cât și dinamic, structural și funcțional, pentru a putea surprinde cât mai complex și exact complexitatea personalității în ansamblul ei [8, p.601].

Cercetătorul Gh.Radu (2002), accentuează importanța învățării materiei școlare care influențează în sine, dezvoltarea multi-aspectuală la elevii cu dizabilități. Cu referire la recuperarea elevilor cu dizabilități, se menționează că diversele fie tulburări, fie afecțiuni, incontestabil influențează structura și dinamica personalității acestora. Prin urmare, ele se poziționează în așa mod în cât formează o anumită ierarhie. Unele din acestea având un caracter primar, ceea ce reprezintă de fapt consecința organismului afectat, iar celelalte, formând în sine un efect secundar sau terțiar, reprezentându-se ca rezultatul impactului dintre organismul afectat primar și factorii de mediu. Disfuncțiile parvenite în urma dizabilității, la elevii cu dizabilități, în sine formează impactul asupra dezvoltării tulburărilor având condițiile specifice, cum ar fi prezența factorilor perturbatori ai acesteia. În psihopedagogie specială mai sunt numite abateri în dezvoltare, sau disontogenii, dereglări ale procesului de structurare a personalității în ontogeneză, sau întârzieri în dezvoltare [9, p.78].

Trebuie de accentuat că atât tulburarea primară cât și cea secundară, precum și planul dezvoltării menționează o relaționare globală între acestea, majoritatea rezultatelor obținute depind de condițiile de mediu, modul de manifestare activ sau pasiv față de activitățile școlare și extra școlare a elevului mic cu dizabilitate de auz, participarea la multitudinea activităților realizate în procesul educativ-compensator și recuperator ale acestuia. Deseori când se referă la elevii cu dizabilitate de auz, este implicat în procesul de reabilitare specificul anatomo-

fiziologic, iar afecțiunile primare sunt mai rezistente la intervenția terapeutic compensatorie, iar tratamentul de bază formând cel medicamentos. În schimb, afecțiunile derivate, cele cu caracter secundar sau terțiar, sunt mai puțin rezistente, care pot fi corectate, compensate sau chiar prevenite prin măsuri psihopedagogice adecvate, în special printr-un proces de învățare compensatorie inițiat în perioada optimă când pot fi valorificate oportunitățile specifice perioadei de dezvoltare și maximul de resurse potențiale ale școlarului mic cu dizabilitate de auz. De asemenea, tulburările specifice ale procesului dezvoltării la școlarul mic cu dizabilitate de auz au loc în diferite paliere ale structurii personalității. În dependență de palierul la nivelul căruia se află tulburarea primară sau incapacitatea originară, se prezintă o anumite constelație de tulburări derivate, mai mult sau mai puțin accentuate și afectează în special, funcțiile și procesele psihice complexe, cum ar fi psihomotricitatea, limbajul, mecanismele reglatoare conștiente, autocontrolul și altele [10, p.434].

În ceea ce privește istoricul delimitării particularităților procesării cognitive în contextul dizabilității de auz la școlarul mic, Marschark și Spencer (2003) enumeră trei etape distincte: etapa în care școlarul mic cu dizabilitate de auz se consideră că demonstrează abilități cognitive clar inferioare persoanelor de aceeași vârstă, cu o dezvoltare tipică. Această etapă este marcată de cercetările lui Pintner, Eisenson și Stanton (1946). Studiile conduse de aceștia au vizat evaluarea funcționării cognitive prin intermediul unor probe și teste de tipul Binet-Simon, Testul Omulețului [7, p.77]. Marschark și Spencer (2003) atrag atenția asupra importanței elaborării și adaptării unor teste de evaluare a funcționării cognitive, în contextul dizabilității de auz, punctând faptul că rezultatele evaluării pot fi puternic influențate de modalitatea de evaluare și de proba utilizată. În literatura de specialitate, probe de evaluare a funcționării cognitive special adaptate pentru școlarul mic cu dizabilitate de auz sunt relativ puține. În acest sens, se pot menționa probele exhaustiv descrise de Anca (2003): Proba Sans Paroles, Proba Borelli Oleron, Proba Snijder Oomen, Scala Webster [7, p.78]. Pintner, Eisenson și Stanton (1946, apud Marschark și Spencer 2003) au recunoscut faptul că în evaluarea funcționării cognitive la școlarul mic cu dizabilitate de auz, au întâmpinat dificultăți din cauza faptului că [7, p.81]:

- probele verbale de evaluare a inteligenței nu pot fi utilizate corespunzător în contextul dizabilității de auz;
- probele de performanță, chiar dacă sunt mai potrivite în evaluarea școlarului mic cu dizabilitate de auz, nu sunt standardizate specific pentru această categorie a școlarului mic cu dizabilitate de auz;
- în momentul realizării studiilor, ale căror rezultate marchează o importantă etapă în abordarea cognitivă a școlarului mic cu dizabilitate de auz, nu au putut fi utilizate instrumentar potrivit condiției patologice întrucât nu a existat instrumentar adaptat.

Aceasta fiind etapa în care cercetările lui Myklebust (1964, apud Marschark și Spencer, 2003; Anca, 2007) conturează statutul de funcționare cognitivă destinate școlarului mic cu dizabilitate de auz. Studiile conduse de Myklebust (1964) au subliniat că între funcționarea cognitivă a școlarului mic cu dizabilitate de auz și cea a unui școlar mic cu dezvoltare tipică sunt diferențe importante, fiind conturate în termeni calitativi, și nicidecum cantitativi [1, p.117]. În această etapă se accentuează faptul că modalitatea de comunicare nonverbală, în calitate de limbă maternă a școlarului mic cu dizabilitate de auz, facilitează structurarea unui tip de funcționare cognitivă dependent de realitatea concretă, de imagini. Anca, (2007) delimitează

acest tip de funcționare cognitivă în termeni de gândire iconică, imagistică [1, p.129]. Având în vedere caracteristicile reprezentărilor mentale imagistice, iconice, se poate menționa faptul că gândirea iconică este o gândire prinsă de concret, care operează cu instantanee, holistic, global, lipsită de sintaxă, de temporalitate, per ansamblu, semnificativ diferită de reprezentarea verbală bazată pe sintaxă, pe abordarea secvențială, pe o focalizare analitică (Miclea, 1999) [2, p.69].

Ultima etapă este conturată de cercetările lui Rosenstein (1961) și Vernon (1967), care subliniază faptul că funcționarea cognitivă a școlarului mic cu dizabilitate de auz este similară cu cea a persoanelor cu dezvoltare tipică. Concluzia aceasta a fost formulată pe baza performanțelor înregistrate de școlarul mic cu dizabilitate de auz la probele nonverbale ale testelor de inteligență utilizate în practica contemporană, fără să existe probe specific adaptate școlarului mic cu dizabilitate de auz. Această etapă este conturată și sub impactul noilor tehnologii (proteze digitale, implant cohlear, sistem FM) prin care pierderea de auz este din ce în ce mai înalt și acurat compensată, oferind școlarului mic cu dizabilitate de auz dezvoltarea potențialităților în forma plenară [10, p. 91].

După o analiza a definiției de personalitate, și a trăsăturilor acesteia, e de menționat faptul că procesele cognitive și limbajul care fac parte din subsistemul cognitiv și comunicațional în cazul școlarului mic cu dizabilitate de auz are o interconexiune directă în dezvoltarea acestuia. Un gen de program de stimulare cognitivă ar ajuta școlarul mic cu dizabilitate de auz să-și stimuleze resursele cognitive interne pe care le posedă acesta.

Stimularea cognitivă include, activitățile și programele care organizează procesul de cunoaștere cu nuanțări pentru diferitele procese psihice. În cadrul stimulării cognitive sunt vizate dificultățile de cunoaștere a caracteristicilor diverselor obiecte și fenomene din jur, facilitând evocarea acestor trăsături prin structuri informaționale de disociere a elementelor specifice. De asemenea, este susținut releul simbolic prin asocieri, comparații și modele speciale [3, p.177].

Stimularea cognitivă include o serie de submodule [3, p.185]:

- un prim submodul este destinat activităților de organizare, consolidare, sistematizare, completare a informațiilor, abilităților, deprinderilor, precum și a programelor de intervenție educațională personalizate;
- al doilea submodul se referă la cunoașterea senzorială cu cele cinci domenii: sensibilitatea cutanată, vizuală, gustativă, olfactivă, auditivă;
- al treilea submodul este afectat cunoașterii perceptivă cu cele cinci arii destinate formării abilităților vizual-perceptive. Acest submodul pune la dispoziție o suită de exerciții și activități pregătitoare pentru actul lexic și grafic, precum și pentru alte domenii de cunoaștere, cum ar fi: activități de observare vizuală, activități pentru educarea psihomotricității, structuri de dezvoltare lingvistică, de formare a raționamentului și altele;
- al patrulea submodul include o suită de exerciții și activități care contribuie la formarea și dezvoltarea conceptelor fundamentale de natură logico-matematică;
- al cincilea submodul este constituit din exerciții perceptivă și senzorio-motorii care contribuie la formarea și dezvoltarea proceselor psihice (atenția, memoria, reprezentările, imaginația, gândirea).

Principalele dimensiuni ale modulului de stimulare cognitivă constă în cunoașterea senzorială unde școlarul mic cu dizabilitate de auz are propriul ritm de cunoaștere senzorială,

iar după o evaluare inițială în domeniul senzorialității se poate determina nivelul achizițiilor și modalitățile de intervenție pentru recuperarea sa în domeniul cunoașterii senzoriale. Forma generală a exercițiilor senzoriale se diferențiază în funcție de nivelul de dezvoltare atins de școlarul mic cu dizabilitate de auz într-un anumit domeniu al cunoașterii senzoriale, de regulă un școlarul mic cu dizabilitate de auz poate avea un nivel mai slab în domeniul senzorial auditiv, și totodată, poate avea un nivel foarte bun în domeniul vizual [3, p.191].

Necesitatea stimulării cognitive la școlarul mic cu dizabilitate de auz este clară de la sine, deoarece chiar și un școlarul mic tipic are aceeași necesitate, diferența fiind doar viteza asimilării informației. Stimularea cognitivă la școlarul mic cu dizabilitate de auz are o serie de beneficii, care ar deschide oportunități de dezvoltare în toate domeniile vieții cotidiene. Prin urmare este clară interconexiunea între personalitate și cogniție la școlarul mic cu dizabilitate de auz, deoarece personalitate este de fapt întregul „organism” iar cogniția este doar o parte, acestea două prin urmare contopindu-se formează puterea abilitară a școlarului mic cu dizabilitate de auz responsabilă pentru creșterea și maturizarea în normă a acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. ANCA, M. Psihologia deficienților de auz. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujană, 2007. 282 p. ISBN 973-610-041-3.
2. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 2005. 253 p. ISBN: 973-9248-27-6.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
4. CRETU, R. Z. *Perspective clasice în psihologia personalității*. București: Editura Universitară, 2012. 141 p. ISBN 978-606-591-581-7.
5. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2006. 888 p. ISBN 973-50-1164-6.
6. GERALD, M., DEARY, I.J., WHITEMAN, M.C. *Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Polirom, 2005. 508 p. ISBN 973-46-0127-X.
7. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011, 284 p. ISBN 978-973-46-1965-8.
8. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Vol I, Ediția a V-a, București: Editura Fundației „România de mâine”, 2007, 832 p. ISBN 978-973-725-858-8.
9. RADU, G. *Psihologie școlară pentru învățământul special – sinteze*, București: Humanitas, 2002. 124 p. ISBN 973-99024-8-0.
10. ROȘAN, A. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenții*. Iași: Polirom, 2015. 575p. ISBN 971-973-46-5304-1.