

REVISTA DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

**Publicație online a Centrului Județean de Asistență
Psihopedagogică Cluj**

Seria a 2-a, Nr. 5, 2019

**Colegiul de redacție
Plosca Marin - coordonator
Membri:
Moldovan Ana-Maria
Sârghi Oana-Carmen
Vasilescu Ruxandra**

**ISSN 2501-1049
ISSN-L1583-1000**

*Autorii sunt responsabili pentru conținutul articolelor

CUPRINS

Asistență psihopedagogică. După 20 de ani	3
Ana-Maria Crișan	3
Întrebările – ghidul lăuntric în descoperirea sensului vieții...	6
Gabriela Căian.....	6
Învățarea autoreglată. Proiect experiențial de consiliere școlară.....	11
Ana-Maria Crișan	11
Identificarea problemelor de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare – studiu științific realizat la nivelul județului Cluj	15
Moldovan Ana-Maria.....	15
Dezvoltarea competenței socio-emoționale prin programe de educație rațional-emotivă și comportamentală	27
Şerban Anca-Cornelia	27
Adolescența și luarea deciziilor responsabile (o cercetare calitativă)	34
Mureșan Lorena.....	34
Educația copiilor cu ADHD	42
Corpodean Simona	42
Integrarea școlară a copiilor cu CES	45
Bența Dan	45
Dependența de droguri și consecințele ei	50
Hărșan Carmen Liana.....	50
Bullying-ul în mediul școlar: necesitatea de a facilita dezvoltarea rezilienței la adolescenți.....	53
Dascăl Gabriela Claudia	53
Evaluarea problematicii cyberbullying-ului la nivelul școlii	65
Ruxandra Vasilescu	65
Rolul martorului în bullying.....	70
Henzulea Anca	70
Exerciții de terapie prin dans și mișcare.....	71
Crișan Raluca	71

Asistență psihopedagogică. După 20 de ani

Ana-Maria Crișan, CJRAE Cluj/Grădinița Albă ca Zăpada

Am intrat în acest sistem încă de la începuturile sale și am evoluat împreună, de la o structură fără importanță, construită pe ruinele vechilor „laboratoare OSP”, cu personal extrem de redus (4-5 profesori consilieri la nivelul unui județ) până la organizarea prezentă, care susține probabil cel mai numeros personal după liceul de muzică la nivelul unui județ. De asemenea, cuprinde mai multe departamente, activitatea specializându-se de-a lungul timpului.

Pentru o persoană interesată să acceseze acest sistem, cred că este important să identifice și să aprofundeze informații cât mai complete care să contribuie nu doar la cristalizarea deciziei de a se înrola, cât mai ales la stabilirea unor obiective clare pe termen scurt, mediu și lung, precum și orientarea spre o strategie de formare continuă adecvată.

Fără a avea pretenția exhaustivității, am construit o listă de condiții de luat în considerare atunci când cineva este interesat de acest domeniu:

1. Condiții care tin de sistem. Aici am în vedere tot ceea ce se referă la reglementare pentru funcționarea domeniului asistenței psihopedagogice (Regulamente de organizarea și funcționare, legislația privitoare la sistemul de învățământ care trebuie cunoscută, legislația muncii, deoarece activitatea este reglementată contractual, protecția datelor, codurile deontologice etc.); procedurile de care este nevoie în desfășurarea activității (proceduri care sunt în curs de construire și a căror necesitate s-a nuanțat de-a lungul timpului; însă abia în ultimii ani au început să se formalizeze aceste instrumente care, în practică, asigură atât calitatea serviciilor, cât și protecția părților implicate. Din păcate, încă nu se poate discuta despre un pachet procedural nici complet, nici corect în integralitate); nu în ultimul rând, competențele de aplicare necesită o clarificare crescută, dar și suport structural. Mai precis, ce, cât și cum poate aplica un profesor consilier din ceea ce presupune această activitate, cum sunt adecvate cerințele sistemului (beneficiari direcți - copiii, părinții și cadrele didactice -, cerințele de formare profesională, legislația) cu nivelul de expertiză al profesorilor consilieri și cu percepția publică a rolului și competenței acestora. Sistemul de învățământ a găndit până în acest moment o formă de gestionare bicefală a asistenței psihopedagogice, profesorii consilieri fiind prinși într-o schemă complicată în care raportează activitatea CJRAE, instituția angajatoare, dar și unității de învățământ în care își desfășoară activitatea. CJRAE nu dispune de fonduri pentru a susține cabinetele de asistență psihopedagogică, iar școlile și grădinițele nu dețin linie de buget pentru un departament care nu este al lor, ci al altor instituții (CJRAE), astfel încât se fac adevărate artificii dar și donații dedicate pentru ca aceste cabinete să funcționeze la limita subzistenței. Un detaliu care este abordat în forma „purtăți-vă frumos, ca să vă sprijine școala!”, recomandare pe care o primesc toți profesorii consilieri.

2. Condiții care tin de profesorii consilieri. Accederea pe un post de profesor consilier este deschisă pentru multe specializări, nu doar aşa cum s-a încetătenit la nivelul simțului comun, că trebuie să avem cu necesitate un licențiat în psihologie. Așadar, un document care poartă denumirea de Centralizator al specializărilor listează numeroase tipuri de licențe nivel 1 și 2 cu care se poate accede în acest sistem. Modalitatea de ocupare a unui post este și ea reglementată de metodologia ocupării posturilor în învățământ. Ceea ce este

important de reținut aici e că denumirea de profesor consilier reflectă numeroase aspecte prevăzute în legislație privind desfășurarea activității și ar trebui să fie suficient de clar că activitatea în acest domeniu nu se referă deloc la terapii psihologice. O confuzie întreținută voluntar sau nu de numărul crescut de absolvenți ai facultăților de psihologie care au găsit aici un teren propice pentru exersarea tehnicilor învățate pe parcursul studiilor universitare, dar și de universități, întrucât programele de formare dedicate asistenței psihopedagogice sunt mai degrabă distanțate de realitatea practică din școli. De-a lungul timpului, cea mai credibilă specializare a rămas, însă, psihologia, de unde și apelativul frecvent de „psiholog școlar” pe care îl utilizează majoritatea beneficiarilor. Cu toate acestea, în sistem se regăsesc numeroși absolvenți ai facultăților de psihopedagogie, sociologie, pedagogie etc. care, cel mai adesea, își asumă apelativul de „psiholog”. Așadar, expertiza devine un criteriu ulterior accederii în sistem, nu o condiție, iar lipsa procedurilor și clarificărilor privitoare la limitele de competență perpetuează confuziile. Pe de altă parte, am constatat din practică importanța pe care o acordă o parte semnificativă a beneficiarilor, vârstei profesorului consilier. Simțul comun asociază adesea expertiza cu vârstă, ceea ce îngreunează activitatea unora dintre profesorii consilieri foarte tineri, care sunt percepți ca necredibili. De asemenea, numărul orelor de practică dedicată pe parcursul studiilor universitare este foarte redus, spre deloc, lipsește instituția mentoratului, iar formarea continuă abordează superficial problematica.

3. Condiții care tin de beneficiari. Rezultatele activității de asistență psihopedagogică sunt puternic afectate de o serie de factori independenți de calitățile profesorului consilier, dar care influențează conținutul acestui demers. Deși profesorii consilieri sunt angajații CJRAE, aceștia își desfășoară activitatea în unitățile de învățământ, iar acest lucru presupune o serie de particularități. Amplasarea școlii/grădiniței și aria de recrutare (ne gândim aici la caracteristicile socio-demografice) orientează de la început tipurile de probleme cu care se va confrunta profesorul consilier. O școală/grădiniță din centrul unui oraș este caracterizată de sensibilitate crescută la oferta de asistență psihopedagogică (știm din studiile de eficiență a intervențiilor psihologice că cel mai compliant public este cel educat și cu nivel mediu de venit, adică exact baza de recrutare a școlilor centrale!), profesorul consilier fiind obligat să își calibreze discursul și intervenția conform publicului său, în timp ce o școală „de cartier” necesită alt tip de abordare, precum și o incidență a problemelor cu cauze socio-economice: sărăcie, absenteism, consum de substanțe, violență fizică și verbală etc. Particularități găsim și în ceea ce privește expertiza profesională a cadrelor didactice din fiecare școală, astfel încât există posibilitatea ca o parte a activității de asistență psihopedagogică să fie acoperită, în fapt, de profesori foarte competenți și foarte buni comunicatori. Sau, putem avea situația inversă, în care profesorul consilier trebuie să lucreze foarte mult tocmai cu cadrele didactice. De altfel, personal recomand acest tip de activitate în mod particular, mai ales din cauze structurale: conditionarea existenței unui post de profesor consilier la 800 elevi sau 400 de preșcolari (în realitate numărul de elevi alocat unui cabinet depășește semnificativ aceste recomandări!) a condus la situația în care mai multe școli/grădinițe sunt arondate unui cabinet. Acest lucru face ca profesorul consilier să alerge de la o școală la alta, fiind nevoie astfel să gândească cele mai eficiente strategii de transmitere a mesajelor. Avem, apoi, o influență majoră a caracteristicilor de vârstă ale copiilor/elevilor în relație cu tipurile de probleme, ceea ce recomandă un accent crescut pe psihologia dezvoltării în programele de formare.

4. Expectante. Intrarea în sistemul asistenței psihopedagogice s-a făcut și încă se mai face, în acest moment, din două direcții: una este a absolvenților cursurilor universitare (masterale) care vin fie pentru a se forma (mai ales cu scopul de-a se forma în diferite terapii), fie pentru că nu au găsit/nu au încercat în altă parte, iar cea de-a doua, prin promovarea în interiorul sistemului în cadrul procesului de mobilitate, din funcții didactice de obicei din învățământul primar și preșcolar (învățătoare și educatoare), unele cu scopul declarat de a

„lucra mai ușor”. Prin urmare, calitatea prestației profesionale va reflecta cu mare probabilitate *motivatia accederii* în sistem. Pe de altă parte, așteptările școlii/cadrelor didactice se polarizează și ele. Există situații în care *profesorii așteaptă* ca orele de dirigenție să fie susținute de profesorul consilier sau să rezolve magic problemele practice cu care aceștia se confruntă, însă există și situații în care cadrele didactice ignoră complet prezența profesorului consilier sau, dimpotrivă, pot dezvolta o relație de colaborare funcțională. Nu există o procedură specifică pentru a stabili acest tip de relaționare și totul cade în seama abilităților de negociere și rezolvare de probleme ale profesorului consilier. Pentru *elevi*, paradigma confidențialității este principalul element de așteptare, cu cât se îndreaptă mai repede spre adolescență. Și, nu în cele din urmă, părinții, dacă interacționează cu asistența psihopedagogică o percep mai degrabă ca terapie și așteaptă, de asemenea, soluții practice. Aici avem însă și situația evitării serviciilor psihopedagogice, tocmai datorită confuziei în interpretare, și anume evitarea eventualelor etichete de „boală”/tulburare psihică.

Numeroasele modificări legislative în sistemul de învățământ, dar și creșterea ratei problemelor de comportament și sănătate mintală susțin rolul profesorului consilier, însă mai există multe probleme a căror soluționare încă nu a ajuns la standarde funcționale. Dar, pentru cineva care își manifestă dorința de a se alătura profesorilor consilieri și de a-și desfășura serios activitatea profesională în acest domeniu, cred că cel mai ușor de înțeles este să compare asistența psihopedagogică cu medicina de familie: foarte bună pregătire pe o arie largă de probleme, flexibilitate în abordarea diferitelor probleme și a diferenților beneficiari, preventie, screening, intervenții de dimensiuni reduse/scurte, recomandări de servicii particularizate etc. Și încredere că ceea ce fac este important!

Întrebările – ghidul lăuntric în descoperirea sensului vieții...

Gabriela Căian, prof.consilier - CJRAE Cluj / Colegiul Economic „Iulian Pop”



Cred că fiecare dintre noi, am stat față-n față cu propriul suflet adresându-ne întrebări precum: *Care este sensul vieții? Care e scopul vieții mele, menirea mea, sau “chemarea” mea? Sunt, oare, pe drumul meu? Ceea ce fac eu acum corespunde acestui scop?*

E adevărat, răspunsul la marile întrebări, precum acestea, nu se găsește întotdeauna prea ușor. Dar, se spune că, atunci când astfel de auto-interogații își fac loc în mintea noastră, undeva, în subconștient, deja încolțește și RĂSPUNSUL...

Fiecare dintre noi avem în viață momente când simțim confuzie sau blocaje de tot felul, momente când ezităm în fața unei alegeri... când nu știm, sau nu putem, pur și simplu, să luăm o decizie. Consilierii în dezvoltarea personală și psihologiei spun că aceste blocaje au ca primă cauză lipsa clarității scopului sau lipsa direcției fundamentale în viață. În astfel de situații, sugestia cea mai bună pe care o putem da cuiva, este să-și clarifice **scopul său fundamental** și să se reconecteze cu **menirea sa**, cu misiunea sa. Desigur, acest lucru este mult mai ușor de zis decât de făcut... Vesta bună este că ... nu-i nici chiar atât de greu!

Se pare că o întrebare bine pusă în legătură cu scopul în viață poate da naștere unor schimbări majore, benefice pentru viața unui om. “AHA” –ul generat, adică răspunsul de tip revelație la o astfel de întrebare, poate declanșa un întreg set de decizii majore. Motivul este evident: când realizezi că nu te afli pe *drumul cel bun*, drumul vieții tale, cel pe care simți că îți împlinești menirea... primul lucru pe care îl ai de făcut este să te oprești din mers. Iar dacă realizezi că te afli pe *drumul cel bun*, atunci bucură-te pur și simplu de călătorie... Pentru că VIATA asta și este - o Călătorie minunată, în care fiecare învațăm din experiențele trăite, zi de zi, în ritmul sufletului nostru.

Probabil te întrebi și tu, cel care citești acest articol - *Oare eu sunt pe drumul cel bun?* Fie că ești, fie că te-ai abătut de la el, lista de întrebări care urmează îți poate fi de mare folos. Pentru că aceste ÎNTREBĂRI sunt călăuzele care te GHIDEAZĂ ÎN DESCOPERIREA SENZULUI ȘI SCOPULUI VIEȚII tale!

Așadar... inspiră profund... și lasă **inspirația ta să-ți aducă răspunsuri...**



* Într-o propoziție, CINE EȘTI TU ?

- ※ Într-un cuvânt, cum îți-ai descrie personalitatea?
- ※ Care este motto-ul tău preferat, în viață?
- ※ De ce crezi ca ești tu (și ar fi bine să te consideri aşa !) un om valoros ?
- ※ Pentru ce ești tu “renumit” în fața prietenilor, colegilor și a familiei?
- ※ Ce nu ai schimba la tine niciodată?
- ※ Care este acel *ceva* ... pe care tu îl ai, iar cei din jurul tău și-l doresc?
- ※ În ordinea importanței date de tine, ce se află pe primul loc : *fericirea, dragostea, sănătatea, banii, statutul social/faima?*



- ※ Ce gând îți-a tot ocupat mintea, în ultimul timp?
- ※ Ce îți lipsește în viață?
- ※ De ce ai nevoie cel mai mult acum?
- ※ Care este lucrul pe care îl-a dorit întotdeauna, dar nu l-ați obținut încă ?



- ※ De ce îți este foarte frică?
- ※ Ce te-a oprit frica să realizezi până acum, în viață?
- ※ Ce ai face dacă ai ști absolut sigur că este imposibil să eșuezi?
- ※ Ce te face să te simți protejat, ferit de orice rău?
- ※ La ce nu vei renunța niciodată în viață?



- ※ Ce anume vrei să îți aduci aminte toată viața?
- ※ Pentru ce ești cel mai recunosător?

- ※ Care este cea mai grea decizie pe care ai luat-o până acum?
- ※ Care este cea mai bună decizie pe care ai luat-o până acum?
- ※ Care este cea mai greșită decizie pe care ai luat-o și ce ai învățat tu din greșeala asta?
- ※ Când știi că a sosit momentul să treci mai departe?



- ※ Ce activități te fac să pierzi noțiunea timpului?
- ※ Ce îți place să faci atât de mult, încât ai plăti pentru asta?
- ※ Când erai mic... ce le răspundeai celor mari atunci când te întrebau: *Tu ce vrei să te faci când vei fi mare?*
- ※ La ce te pricepi foarte bine, care e talentul tău natural?
- ※ Ce ți-a șoptit vocea interioară să faci în ultimul timp ?
- ※ În legătură cu ce eşti întotdeauna atent sau grijuliu?
- ※ Ce te motivează cel mai mult acum?
- ※ Ce nu te va motiva niciodată?
- ※ Într-o propoziție, ce îți dorești pentru propria persoană, în viitor?



- ※ Care este cel mai important lucru pe care vrei să îl îndeplinești în următorii cinci ani?
- ※ Care este cea mai importantă schimbare pe care vrei să o faci în viața ta în acest an?
- ※ Dacă ar fi să te muți la mii de kilometrii depărtare, ce ți-ar lipsi cel mai mult?
- ※ Fără ce anume nu ai putea să reziști nici măcar o zi?
- ※ Ce lucru ai face în fiecare zi, dacă ai putea?



- ※ Când te gândești la cuvântul “acasă”, ce îți vine în minte?
- ※ Ce te fascinează în mod deosebit?
- ※ Când te-ai simțit ultima dată plin de entuziasm și cu o mare postă de viață?
- ※ Ce lucru ți-ai dori să se întâmple căcar o dată în viața ta?
- ※ Ce ai regreta să nu ai/ să nu faci/ să nu fii... în această viață?
- ※ Ce ai face altfel, dacă ai ști că nimeni nu te judecă?
- ※ Ce promisiune față de propria persoană ai de îndeplinit?
- ※ Care este acel lucru pe care majoritatea oamenilor îl fac... și totuși tu **nu** ești de acord cu el?



- ※ Dacă ai avea șansa de a transmite un mesaj unui grup mare de oameni, care ar fi acesta?
- ※ Care este cea mai mare provocare cu care te confrunți acum?
- ※ Ce greșeli ai repetat până acum în viață?
- ※ Ce lucru rău/neplăcut/trist/nedrept/grav... care ți s-a întâmplat cândva, te-a făcut o persoană mai puternică?
- ※ Ce ai învățat recent despre propria persoană?
- ※ Ce apreciezi cel mai mult la viața ta de acum?
- ※ Ce lucruri simple te fac să zâmbești?
- ※ Fericirea, pentru tine, este ?
- ※ Ce stă în calea dintre tine și fericirea ta?
- ※ Care este diferența între viața de zi cu zi... și a trăi cu adevarat?
- ※ Când vei fi bătrân, ce va conta cel mai mult pentru tine?

- * Ce ai vrea să le spună copiii tăi, nepoților tăi, despre tine?
- * Dacă ai putea acum să te proiectezi în viitor, în ultima zi a vieții tale și să îți iei un interviu, care vor fi trei întrebări pe care tu îți le-ai adresa?
- * Altă întrebare care-ți vine acum în minte.....



Șirul celor câteva zeci de întrebări de mai sus (da, știu, sunt multe, iar lista lor e deschisă... însă ele pot fi citite și în ordine, și pe sărite, și de la coadă la cap, și în „zig-zag”, și o dată și -cu atât mai bine- de mai multe ori... după cum simte fiecare!) au rolul de a ne ghida în procesul de auto-reflecție, de a ne ajuta să conștientizăm **cine suntem cu adevărat, ce am realizat până acum și unde dorim să ajungem.** Iar acest lucru este esențial pentru a ne stabili prioritățile în viață, pentru a face alegeri bune, deoarece atunci când vine vorba de a găsi sensul și scopul în viață, de a ne împlini menirea și a trăi fericirea, a pune întrebarea corectă e calea cea mai scurtă spre găsirea celui mai bun răspuns.

Așadar... **ÎNTREBĂRILE pe care ni le adresăm în mod conștient, responsabil și cu maximă sinceritate, sunt, de fapt, RĂSPUNSURI veritabile pentru evoluția noastră!**



***Notă:**Imaginiile-emblemă inserate în articol sunt preluate de pe google-images, link
https://www.google.com/search?q=intrebari&client=firefox-b-d&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiwnZDY1KXhAhVI-yoKHW-7CZ4Q_AUIDigB#imgdii=vHcNYzzDRrHKZM:&imgrc=4Osqh4-C9b6xUM:

Învățarea autoreglată. Proiect experiențial de consiliere școlară

Ana-Maria Crișan, prof.consilier - CJRAE Cluj/Grădinița Albă ca Zăpada

Comportamentul de învățare: *pregătirea (înțelegerea, parcurgerea întregului material, reproducerea ideilor esențiale, realizarea de conexiuni etc.) pentru promovarea cu succes a examenelor de evaluare națională a doi elevi din clasa a VIII-a.*

Potrivit lui Barry Zimmerman (1989)¹, învățarea autoreglată implică reglementarea a trei aspect generale legate de învățarea academică. În primul rând, **autoreglarea comportamentului** implică un **control activ al resurselor** (de timp, mediul de studiu – locul în care studiem) și utilizarea lor în **parteneriat** cu alții (colegi etc.)². În al doilea rând, **autoreglarea motivăției** implică **controlul și schimbarea convingerilor motivaționale**, cum ar fi autoeficacitatea și orientarea spre scop, controlul emoțiilor și anxietății pentru îmbunătățirea procesului de învățare. În cel de-al treilea rând, **autoreglarea cunoașterii** implică exercitarea **controlului asupra diferitelor strategii cognitive de învățare**, cum ar fi strategiile de elaborare și organizare care au ca rezultat o mai bună performanță în învățare.³

Plecând de la teoria lui Weiner⁴ asupra cauzelor succesului și insuccesului (locus-ul cauzalității: se referă la originea cauzelor cărora individul le atribuie succesul sau eșecul: internalitate vs. externalitate; stabilitatea: unele atribuirile cauzale se schimbă, altele nu: stabilitate vs. instabilitate; controlabilitatea: evenimentele sunt sau nu sub controlul nostru: controlabile vs. incontrolabile) aplicată la experiența personală de obținere a performanței în sarcini similare, autoreglarea comportamentului personal de învățare va fi concentrată pe strategii care să acționeze asupra cauzelor interne, controlabile și stabile, astfel existând șanse sporite pentru îndeplinirea scopului propus.

În această accepțiune, pentru atingerea scopului enunțat anterior (*promovarea examenelor de evaluare națională cu cel puțin nota 9.50*), strategiile de învățare asupra cărora se va concentra efortul de optimizare vizează orientarea asupra **managementului resurselor, controlul metacognitiv și modalitățile complexe de procesare a informației conținute în materialele studiate** (nivelul cognitiv).

1) Controlul resurselor noncognitive are în vedere strategii de gestionare și utilizare eficientă a timpului, dozarea efortului în special în cazul unor sarcini dificile și/sau plăcute, solicitarea asistenței unui grup/ a unei persoane, strategii comportamentale: explicații

¹ Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339

² Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

³ Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). *Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Educational and Psychological Measurement, 53, 801-803.

⁴ Weiner, B (1992), *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*, Newbury Park: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher

suplimentare solicitate tutorilor/profesorilor, pregătirea și consultarea bibliografiei, organizarea materialelor de studiu etc.

Planul de intervenție debutează cu aplicarea unui set de strategii privind **gestionarea resurselor**, astfel:

- Studiul se va realiza numai în poziție șezând pe scaun (cea mai avantajoasă pentru ochi și prevenirea tulburărilor de vedere)
- Poziția corectă la masa de studiu: coloana vertebrală dreaptă, spatele rezemat de spătarul scaunului, umerii drepti (să formeze o paralelă cu marginea mesei), mâinile pe masa de studiu.
- Toracele nu este apăsat pe masă
- Înălțimea și suprafața mesei sunt reglate în funcție de înălțimea personală pentru asigurarea celei mai favorabile poziții.
- Privirea trebuie să cadă perpendicular pe materialul de studiu și să permită o mobilitate vizuală pe orizontală și verticală, înclinarea materialului de studiu la un unghi de 48° față de planul orizontal al mesei.
- Distanța între ochi și text: 35 – 45 cm.
- Lumina (60 – 100 W) trebuie să fie amplasată în stânga-spate (dreapta-spate, pentru eleva care are lateralitate stângă!) și, pe cât posibil, studiul va fi realizat la lumina naturală
- Hârtia de scris este bine să fie mată, puțin gălbuie, nu albă, strălucitoare
- De evitat zgomotele, în special cele intermitente și cu frecvență ridicată
- Confortul termic: 22-24°C, umiditate 30-70%; ventilație sau aerisire periodică; culoarea pereților să aibă o cromatică odihnitoare (crem, verde-deschis etc.)
- De evitat cititul în pat
- După fiecare 40-50 minute de studiu trebuie să intervină o pauză de 10-15 minute
- Pe cât posibil, programul de studiu va fi organizat în același interval orar și în același loc
- Înainte de culcare va fi programată o ședință de recapitulare.
- În timpul perioadelor de studiu, alimentația trebuie să fie ușoară, variată și bogată în proteine
- În timpul învățării, de evitat utilizarea telefonului și orice surse de distragere a atenției.

Limite: Aceată planificare poate fi afectată în derularea sa de factori familiali și/sau profesioniști care pot interveni. Ordinea priorităților riscă să fie modificată întrucât pot apărea conflicte de roluri.

2) **Strategiile cognitive** sunt modalități de procesare complexă a informației cuprinsă în materialele de studiu. Memorarea, elaborarea și organizarea materialului de studiu, la care se aplică procedee de gândire critică sunt specifice sarcinilor, fiind dependente de constrângerile legate de situație și de caracteristicile acestor sarcini (după Newell și Simon 1972, cf. Messick 1996)⁵

O strategie cognitivă este o deprindere organizată intern care selectează și dirijează procesele interne implicate în definirea și rezolvarea noilor sarcini și are ca obiect procesele de gândire, atenție, memorie.

⁵ Messick, S. (1996). *Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development*, European Journal of Personality, 100, 381-389.

Planul de parcurgere a materialului de învățat se bazează în primul rând pe strategiile cognitive:

- **O lectură sintetică de ansamblu:** se citește o dată cu atenție întregul material pentru familiarizare și pentru a avea imaginea de ansamblu asupra sa. Nu este necesară luarea de notițe. Vor fi identificate:

- Mărimea și structura materialului de învățat (capitole, subcapitole, paragrafe etc.)
- Gradul de structurare și organizare a materialului
- Ideea fundamentală a textului și locul expunerii ei (capitol, subcapitol, pagină, paragraf, frază, propoziție, rând)
- Ideile subordonate pe primele două grade de generalitate și locul expunerii lor
- Stilul sau modelul de abordare și tratare a problemelor în text (inductiv, deductiv, comparativ, analitic, sintetic etc.)
- Realizarea – mintală sau în scris pe cel mult ½ pagină – a schemei generale sau planul textului

- **O citire analitică sau de înțelegere în profunzime.**

- Se citește într-un ritm mai lent, cu maximum de concentrare a atenției
- Nu se trece la frazele, paragrafele sau ideile următoare până când nu sunt înțelese foarte bine pe cele anterioare
- Nu este necesară notarea

Limite: Strategiile cognitive cer mult control direct. Evenimentele externe trebuie organizate astfel încât să sporească probabilitatea anumitor evenimente interne și acestea, la rândul lor, vor determina învățarea strategiilor cognitive.

3) **Strategii metacognitive** se referă la conștiința sau cunoștințele despre propriile procese cognitive sau de învățare. „O fațetă a metacogniției este conștiința potențialului intelectual propriu, care se prelungește în convingerea asupra eficacității proprii”⁶. Autoreglarea conduitei de învățare este procesul de autoconștientizare avansată a necesității de a studia independent, de identificare a limitelor și lacunelor, de creștere a ratei de utilitate a economiei cunoașterii și de construcție a interfeței cu alte domenii

- **O citire analitică-sintetică și de evaluare sau consemnare** (rezumare, conspectare, luare de notițe etc.)

- Se citește cu creionul în mână
- Se extrag ideile principale și secundare, argumentele, ipotezele etc. într-un rezumat sau conspect (o schemă generalizatoare)

- **O repetiție pe bază de recunoaștere**

- Se repetă o dată materialul parcurs, dacă este posibil în absența lui, dar cu ghidajul conspectului sau schiței elaborate.

⁶ Radu, I., Oprișa, D., *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevii inteligenți și la cei mediocri*, Clinica de Psihiatria Copilului, Catedra de Fiziologie UMF „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca, Romania

- **O repetiție pe bază de reproducere**

- Se repetă a doua oară materialul învățat și se încearcă reconstituirea cât mai completă, fără a „arunca ochii” pe el.

- **O recapitulare generală finală după un timp oarecare** (câteva ore), cel mai bine seara, înainte de culcare.

Limite: feed-back-ul extern este întârziat și limitat la rezultatul evaluării, fără a detalia performanțele pe categorii de obiective realizate.

Autoreglarea ca proces integrat de învățare, constă în dezvoltarea unui set de comportamente constructive care afectează procesul de învățare. Aceste proceze sunt planificate și adaptate pentru a susține realizarea obiectivelor personale în schimbarea mediului de învățare. Un nivel ridicat de autoreglare denotă un bun control pentru atingerea scopurilor

Bibliografie:

1. Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Messick, S. (1996). *Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development*, European Journal of Personality, 100, 381-389.
3. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). *Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Educational and Psychological Measurement, 53, 801-803.
4. Radu, I., Oprîșa, D., *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevii inteligenți și la cei mediocri*, Clinica de Psihiatria Copilului, Catedra de Fiziologie UMF „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca, Romania
5. Schunk, D. H., Pajares, F., *The Development of Academic Self-Efficacy*, Chapter to appear in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
6. Weiner, B (1992), *Human Motivation. Metafors, Theories and Research*, Newbury Park: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher
7. Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339

Identificarea problemelor de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare – studiu științific realizat la nivelul județului Cluj

Moldovan Ana-Maria, prof. consilier CJRAE/ CJAP Cluj

ARGUMENT:

Debutul școlarității reprezintă o etapă foarte importantă în viața copilului, cu schimbări majore și cerințe noi. Aceste schimbări pot genera apariția unor dificultăți ce interferează cu adaptarea pedagogică și socială a elevului. Prin acest studiu urmărim identificarea dificultăților de adaptare și a factorilor responsabili de apariția acestora cu scopul realizării de activități de asistență psihopedagogică adresate preșcolarilor, în vederea prevenirii apariției acestor dificultăți și a optimizării adaptării școlare.

SCOP:

Identificarea problemelor de adaptare și a aspectelor care pot genera probleme de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare în vederea prevenirii inadaptării școlare prin elaborarea de activități desfășurate de către consilierul școlar în cadrul Programului "Pregătirea pentru școală".

OBIECTIVE:

- elaborarea instrumentelor de colectare a datelor;
- aplicarea chestionarelор;
- colectarea, centralizarea și interpretarea datelor.

METODĂ:

- anchetă pe bază de chestionar

PARTICIPANȚI:

- cadre didactice care predau la clasa pregătitoare în anul școlar 2018-2019;
- părinți care au copii în clasa pregătitoare în anul școlar 2018-2019.

BENEFICIARI:

Direcți – preșcolarii din grupele mari (an școlar 2019-2020).

Indirecti – părinții preșcolarilor din grupele mari (2019–2020);

- cadre didactice – grupe mari (2019-2020).

ECHIPA DE LUCRU: consilierii școlari din 20 de unități de învățământ din județul Cluj (19 școli din mediul urban și o școală din mediul rural).

COORDONATOR STUDIU: Moldovan Ana-Maria – consilier școlar CJRAE/CJAP Cluj

Număr școli implicate în studiu: 20

Număr respondenți cadre didactice: 46

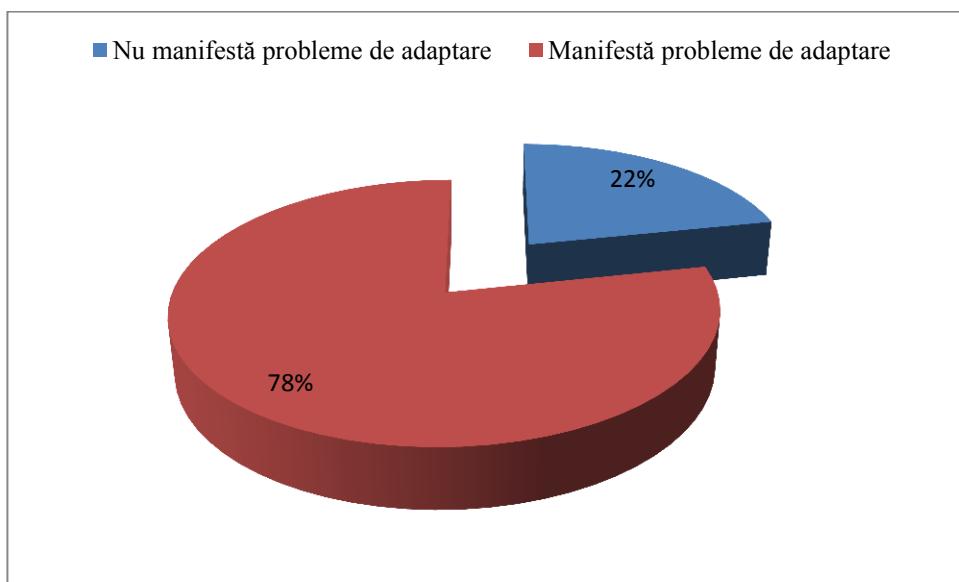
Număr respondenți părinți: 294

ACTIVITĂȚI PLANIFICATE:

ACTIVITATE	RESPONSABIL
Documentare și elaborare chestionare	Coordonator studiu – Moldovan Ana-Maria
Aplicare instrumente	Consilierii școlari care au cabinet în școli în care există nivel primar
Colectarea și centralizarea datelor	Coordonator studiu - Moldovan Ana-Maria
	Consilierii școlari care au care au în unitatea școlară nivel de învățământ primar
Elaborare raport final	Coordonator studiu - Moldovan Ana-Maria

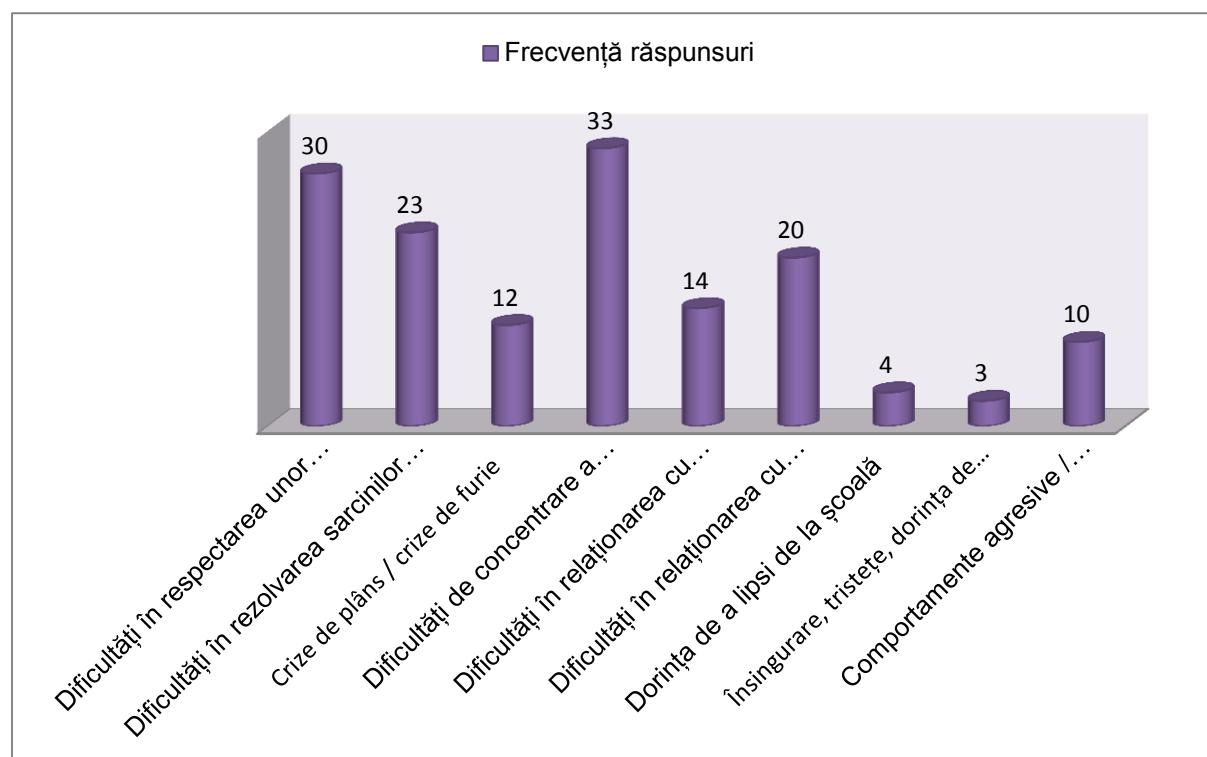
REZULTATE OBȚINUTE:

Din numărul total de **cadre didactice** respondent (46), 10 au declarat că (22 %) au declarat că elevii nu au manifestat probleme de adaptare în acest an școlar, 36 (78 %) având elevi în clasă care au întâmpinat dificultăți de adaptare.



Principalele probleme identificate, în funcție de frecvența de apariție a acestora, sunt:

Tipuri de dificultăți	Frecvență răspunsuri
Dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina	30
Dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare	23
Crize de plâns / crize de furie	12
Dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare	33
Dificultăți în relaționarea cu cadrele didactice	14
Dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste	20
Dorința de a lipsi de la școală	4
Însingurare, tristețe, dorința de izolare, manifestate din momentul începerii școlii sau pe parcursul anului școlar	3
Comportamente agresive / iritabilitate manifestate / manifestată din momentul în care a început școala sau pe parcursul anului școlar	10



Cauzele identificate de cadrele didactice, după frecvența de apariție:

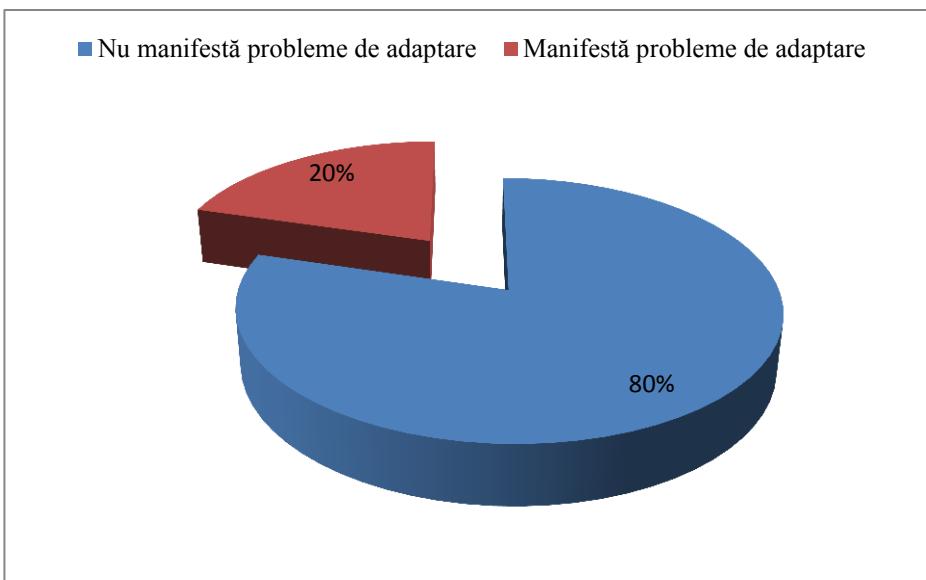
Cauze
Lipsa sau aplicarea fără consecvență a regulilor în familie
Neimplicarea familiei în viața școlii
Șocul generat de schimbarea mediului școlar
Parenting deficitar
Vârsta prea mică a elevilor
Probleme de sănătate
Lipsa de achiziții

-
- Nefrecventarea sau frecventarea redusă a grădiniței
 Imaturitate emoțională/ toleranță scăzută la frustrare
 Lipsa încrederii în forțele proprii
 Absența temporară a unui părinte
 Hiperprotectie/ răsfăț din partea părinților
 Lipsa organizării timpului liber al copilului
 Lipsa exercițiului
 Timp prea puțin petrecut cu părinții
 Scepticismul părinților, lipsa de încredere a acestora în școală și cadre didactice
 Presiune prea mare din partea părinților
 Exces în utilizarea mijloacelor tehnologice și media
-

Măsurile sugerate de către cadrele didactice:

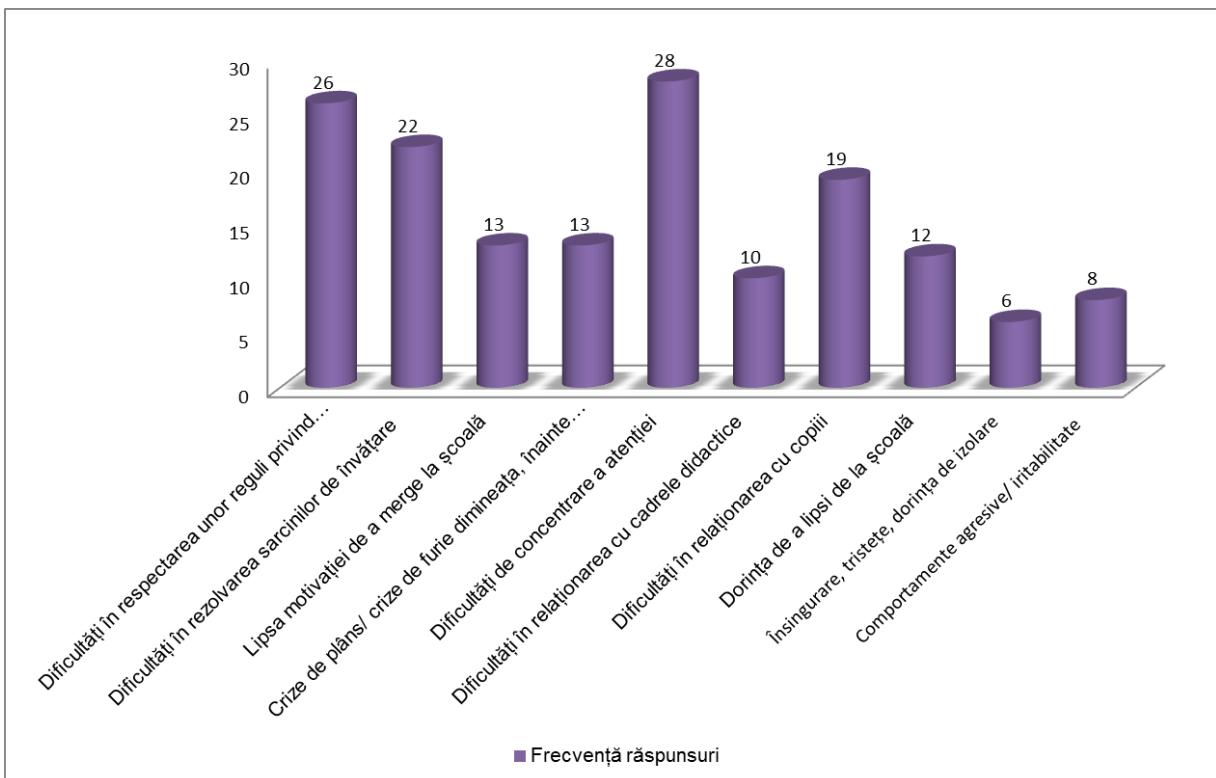
Măsuri preventive	Frecvență răspunsuri
Implicarea părinților	13
Sistem de reguli acasă, aplicat cu consecvență	11
Lectorate cu părinții pe teme de specifice de adaptare și parenting	9
Mai bună colaborare grădiniță-școală-familie	9
Consiliere timpurie și permanentă	6
Activități atractive bazate pe joc	4
Sprijin specializat	4
Aprecierea și validarea copilului	2
Stil de viață sănătos	2
Activități recuperatorii	2
Activități antibullying	2
Frecventarea grădiniței	2

Din numărul total de **părinți** respondenți (294), 234 (80%) au declarat că fiul/ fiica lor nu a manifestat probleme de adaptare în acest an școlar, 60 (20%) au identificat dificultăți de adaptare la copiii lor.



Principalele probleme identificate, în funcție de frecvența de apariție a acestora, sunt:

Formă de manifestare	Frecvență răspunsuri
Dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina	26
Dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare	22
Lipsa dorinței/ motivației de a merge la școală	13
Crize de plâns/ crize de furie dimineața, înainte de a merge la școală	13
Dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare	28
Dificultăți în relaționarea cu cadrele didactice	10
Dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste	19
Dorința de a lipsi de la școală	12
Însingurare, tristețe, dorința de izolare, manifestate din momentul începerii școlii sau pe parcursul anului școlar	6
Comportamente agresive/ iritabilitate manifestate/ manifestată din momentul în care a început școala sau pe parcursul anului școlar	8



Alte manifestări problematice identificate de părinți:

- separare dificilă de mama dimineată;
- agresivitate verbal manifestată de ceilalți copii la adresa lui;
- frica de a nu se face de rușine, de a nu se descurca la școală;
- ora prea devreme de începere a programului;
- frica de anumiți elevi;
- critica neconstructivă;
- rivalitate între frați;
- control inhibitor redus.

Referitor la cauzele acelor manifestări problematice, doar 2,4 % declară că nu știu care ar putea fi cauzele sau nu au răspuns.

Cauzele identificate de părinți, în funcție de frecvență, sunt:

Cauze
Trecerea prea bruscă de la programul de grădiniță la cel școlar
Programă dificilă
Anxietate de separare
Timp prea puțin petrecut de părinte cu copilul
Insuficientă pregătire a copiilor pentru trecerea de la grădiniță la școală
Particularități individuale
Lipsa consecvenței în structurarea mediului și aplicarea consecințelor
Frustrare generate de ritmul mai lent decât al colegilor
Bullying
Limitarea timpului de joacă, creșterea ponderii activităților obligatorii
Copii cu cerințe educaționale speciale

Capacitate de adaptare scăzută
Schimbarea grupului de copii
Clase prea numeroase
Timp prea mult petrecut pe calculator, jocuri, TV, în detrimentul socializării directe
Carențe disciplinare la anumiți colegi
Profesori care nu au abilitățile necesare adaptării la vârstă și specificul copiilor de 6 ani
Vârstă prea mică a anumitor copii
Competiție distructivă
Probleme de sănătate ale copilului
Perceperea activităților școlare ca fiind constrângeri

La întrebarea **"Cum credeți că poate fi prevenită apariția acestor probleme?"**, părinții au dat următoarele răspunsuri (enumarea acestora este realizată în funcție de frecvență):

Măsuri preventive	Frecvență răspunsuri
Implicarea părinților, timp petrecut cu copilul	32
Activități de prevenție a apariției problemelor de adaptare	26
Comunicare eficientă și permanentă școală-familie	24
Sistem de reguli acasă, aplicat cu consecvență atât la școală cât și acasă	19
Parteneriate și colaborare grădiniță-școală-familie	16
Înțelegere, suport și răbdare din partea cadrelor didactice și a părinților	16
Încurajarea socializării directe	14
Utilizarea, în cadrul procesului instructiv-educativ, de strategii didactice dinamice, atractive, participative, bazate pe joc	13
Restricționarea accesului la gadgeturi, mijloace media și IT	11
Intervenție specializată	10
Lectorate cu părinții pe teme de specifice de adaptare și parenting	9
Activități în aer liber	5
Feedback constructiv oferit copilului	5
Clase cu mai puțini elevi	4
Înscrierea la 6 ani optională	4
Aprecierea și validarea copilului	2
Activități antibullying	2
Frecventarea grădiniței	2
Trecerea timpului – problemele se rezolvă cu timpul	1
Nu am soluții	1
Mutarea în altă clasă	1
Adaptarea curriculară	1

CONCLUZII:

Din numărul total de **cadre didactice** respondente, 78 % au elevi în clasă care au întâmpinat dificultăți de adaptare. Din numărul total de **părinți** respondenți 20 % au identificat dificultăți de adaptare la copiii lor. Se identifică o diferență semnificativă în ceea ce privește percepția asupra manifestării problemelor de adaptare din partea cadrelor didactice comparativ cu părinții. Acest fapt poate fi explicat prin colaborarea deficitară școală-familie și gradul de implicare și aderență la solicitările școlii din partea familiei și a încrederii celor doi factori în această colaborare. De asemenea, pregătirea psihopedagogică, cunoașterea acestor manifestări de către cadrele didactice pot să justifice identificarea și semnalarea precoce și fidelă a acestor probleme, comparativ cu gradul de cunoaștere al părinților, nespecialiști în acest domeniu. *Se recomandă o colaborare structurată și autentică, constructivă și susținută, bazată pe implicare și încredere reciproce.*

Referitor la principalele **cauze** ale acestor manifestări, primele trei cele mai frecvente, din perspectiva cadrelor didactice, se regăsesc exclusive în mediul familial, acestea fiind: lipsa consecvenței în aplicarea regulilor acasă, neimplicarea părinților în viața școlii, șocul generat de trecerea la un mediu școlar diferit și parenting deficitar. Din perspectiva părinților, cauzele se regăsesc atât în mediul familial, prin timp insuficient petrecut cu copilul și atașament nesecurizant (având ca și consecință apariția anxietății de separare) cât și în mediul școlar, prin trecere bruscă de la cerințele grădiniței la cele școlare și programă dificilă.

Referitor la **măsurile** propuse, atât părinții cât și cadrele didactice recomandă creșterea timpului de calitate petrecut de copil în familie și aplicarea cu căldură și consecvență a regulilor. De asemenea, atât părinții cât și cadrele didactice recomandă desfășurarea de activități de prevenție a apariției problemelor de adaptare derulate sub forma lectoratelor cu părinții și a activităților de informare/ abilitare/ perfecționare a cadrelor didactice pe această temă. De asemenea, părinții recomandă și eficientizarea comunicării școală-familie.

Anexe:**Școala.....****CHESTIONAR****- CADRE DIDACTICE - CLASA PREGĂTITOARE -**

Prin acest cuestionar urmărim identificarea problemelor de adaptare și a aspectelor care pot genera probleme de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare. Vă rugăm să completați acest cuestionar. Răspunsurile dumneavoastră sunt confidențiale și vor fi utilizate în scopul sus amintit.

1. Elevii din clasa dumneavoastră au manifestat probleme de adaptare școlară în acest an școlar?

DA

NU

2. **Dacă DA**, precizați care au fost aceste manifestări problematice (alegeți din variantele de mai jos):

- dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina;
- dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare;
- crize de plâns / crize de furie;
- dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare;
- dificultăți în relaționarea cu cadrele didactice;
- dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste;
- dorință de a lipsi de la școală;
- însingurare, tristețe, dorință de izolare, manifestate din momentul începerii școlii sau pe parcursul anului școlar;
- comportamente agresive / iritabilitate manifestate / manifestată din momentul în care a început școala sau pe parcursul anului școlar;
- Alte manifestări. Precizați care:

.....

.....

.....

.....

3. Care credeți că sunt cauzele acestor dificultăți/ manifestări?

.....

.....

.....

.....

4. Cum credeți că poate fi prevenită apariția acestor manifestări problematice?

.....

.....

.....

.....

Vă mulțumim!

Școala.....

CHESTIONAR

- PĂRINȚI CU COPII ÎN CLASA PREGĂTITOARE -

Prin acest chestionar urmărim identificarea problemelor de adaptare și a aspectelor care pot genera probleme de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare. Vă rugăm să completați acest chestionar. Răspunsurile dumneavoastră sunt confidențiale și vor fi utilizate în scopul sus amintit.

1. Copilul dumneavoastră a manifestat probleme de adaptare în acest an școlar?
 DA
 NU

2. **Dacă DA**, precizați care au fost aceste manifestări problematice (alegeți din variantele de mai jos):
 dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina;
 dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare;
 lipsa dorinței / motivației de a merge la școală;
 crize de plâns / crize de furie dimineața, înainte de a merge la școală;
 dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare;
 dificultăți în relaționarea cu cadrele didactice;
 dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste;
 dorința de a lipsi de la școală;
 însingurare, tristețe, dorința de izolare, manifestate din momentul începerii școlii sau pe parcursul anului școlar;
 comportamente agresive / iritabilitate manifestate / manifestată din momentul în care a început școala sau pe parcursul anului școlar;
 Alte manifestări. Precizați care:

3. Care credeți că sunt cauzele acestor manifestări problematice?

.....

.....

.....

.....

4. Cum credeți că poate fi prevenită apariția acestor manifestări problematice?

.....

.....

.....

.....

Vă mulțumim!

Dezvoltarea competenței socio-emoționale prin programe de educație rațional-emotivă și comportamentală

Şerban Anca-Cornelia, prof. consilier – CJRAE Cluj/Şcoala Gimnazială „Traian Dărjan”

Din perspectiva terapiei rațional emotive și comportamentale, distresul emoțional este consecința evaluării (prin intermediul convingerilor iraționale) de către individ a evenimentelor nedorite sau neplăcute cu care se confruntă.

Potrivit lui Ellis (1962), această evaluare are ca și consecințe emoții și comportamente disfuncționale, reprezentă o piedică în atingerea scopurilor sau contravine valorilor personale, cum ar fi:

- tendința de a adopta o gândire absolutistă, imperativă (ex. "Trebuie să reușesc și să mi se recunoască meritele")
- de a exagera caracterul neplăcut sau greutățile vieții (ex. "Este groaznic de teribil să ai prea mult de lucru și prea puțin timp să poți să-l faci.")
- de a percepe evenimentele frustrante și/sau disconfortul emoțional ca intolerabile (ex. "Nu pot să suport să fiu criticat(ă) sau ca lumea să aibă o părere proastă despre mine")
- de a generaliza valoarea proprie, a celorlalți sau a lumii pe baza unui număr limitat de comportamente sau a unei observații limitate (ex : "Din moment ce nu am avut succes în carieră, sunt un rataț").

Abilitățile sociale le permit copiilor integrarea în grupul de la grădiniță, și mai apoi la școală sau în grupul de prieteni. Dezvoltarea socială presupune achiziționarea comportamentelor care îi fac eficienți în interacțiune cu ceilalți. Competențele sociale se referă la abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și cu adulții din viața lor. Acestea facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale, în aşa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și în același timp respectarea nevoilor celorlalți și reprezentă manifestarea unor comportamente adecvate și acceptate din punct de vedere social, care au consecințe pozitive asupra persoanelor implicate și permit atingerea unor scopuri. (Ştefan, Kallay, 2007).

Perioada copilăriei timpurii este marcată de schimbări dramatice în comportamentul social și emoțional. Copiii devin mult mai încrezători în forțele proprii și trec la explorarea unui „câmp” mult mai larg, inclusiv de relații sociale. Conceptul de „sine” suferă modificări, la rândul său.

Copiii încep să se percepă nu doar ca simpli „actori” ai propriilor acțiuni, ci și ca „regizori” ai acestora deoarece se construiește în jurul sinelui un corpus de evaluări pozitive sau negative, care constituie stima de sine.

Progrese semnificative apar și în capacitatea de autoreglare și autocontrol, preșcolarii mari reușesc să își inhibe acțiunile, să accepte amanarea recompenselor și să tolereze

frustrările. Sunt capabili să internalizeze regulile și să se supună acestora chiar și atunci cand adulții nu sunt de față, reușesc să își automonitorizeze comportamentul în funcție de context.

În ceea ce privește sistemul emoțional, emoțiile sunt universale, se împărtășesc, se comunică de cele mai multe ori prin mesaj nonverbal. Tot ce se învață pe plan social, având ca scop integrarea cu ceilalți, în lumea socială este însoțit de control emoțional (Stroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005).

Abordarea conceptelor promovate de Ellis prin REBT în mediul educațional se realizează prin Educația rațional-emotivă și comportamentală (Rational Emotive Behavior Education – REBE). Ellis (1979, 1985) schițează aplicabilitatea teoriei sale cu ajutorul modelului ABC(DE) (eveniment activator, cogniții, consecințe, disputare, efect). Acest model este ușor de înțeles astfel încât oricine îl poate utiliza spre a-și identifica și a-și controla propriile cogniții în sensul adoptării acelora funcționale sau adaptative.

Educația rațional emotivă și comportamentală este o extensie a terapiei rațional emotive și comportamentale, terapia însăși fiind un proces educativ. Knaus (2004) vorbește despre educația rațional emotivă și comportamentală ca despre un program de intervenție psihologică pozitiv și preventiv. Vernon (1990) o definește ca o abordare curriculară sistemică în care elevii participă la lecții planificate. Terapia rațional emotivă și comportamentală a fost aplicată pentru prima dată în școală (în clasa de elevi) în anul 1969. Atunci a fost fondată “Școala Vieții” (The Living School) în cadrul Institutului Albert Ellis din New York. Activitatea elevilor era dedicată însușirii de cunoștințe, precum și interacțiunii sociale și exprimării personale. Elevilor nu li se acordau note pentru a se elimina competiția și stresul asociat acesteia. Pe lângă activitățile la clasă, copiii participau la ședințe de grup în care fiecare era liber să-și discute problemele cu care se confruntau în acel moment (în familie, cu prietenii etc.) (Popa, 2004).

Concepțele cheie ale educației rațional emotive (Vernon, 1990) sunt: acceptare de sine vs. stigmat de sine, cognițiile raționale și iraționale, emoțiile și comportamentele. Strategiile implicate de educația rațional emotiv comportamentală sunt (Knaus, 2004): lecțiile structurate, în cadrul cărora sunt prezentate concepțele terapiei rațional emotive și comportamentale; integrarea acestor concepte într-o programă formală; și exerciții de aplicare a acestor concepte în viața reală. Atmosfera din cadrul activităților de educație rațional emotivă și comportamentală este una de acceptare, în care elevii sunt încurajați să experimenteze gândirea critică, idei noi și să utilizeze tehniciile de rezolvare a problemelor personale sau comportamente noi.

Knaus (2006) susține că o secvență de educație rațional emotivă cuprinde activități ce abordează teme precum: examinarea naturii emoțiilor, explorarea surselor emoțiilor și măsurarea intensității emoțiilor, legătura dintre situații, gânduri, emoții și comportamente, recunoașterea și disputarea evaluării globale a propriei persoane, construirea unui concept de sine puternic, înțelegerea funcției învățării și a greșelilor, separarea asumptiilor de opinii și fapte, cerințele absolutiste și catastrofarea. Pot fi abordate și teme speciale precum: responsabilitatea, rolurile și regulile, perspectiva asupra lucrurilor, etichetarea, discriminarea, toleranța diferențelor, etc.

De la începutul anilor 1980, odată cu publicarea primei ediții *Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood* (Ellis & Bernard, 1983) și a cărții scrise de Bernard & Joyce (1984) *Rational-Emotive Therapy with Children and Adolescents*, de-a

lungul anilor 1990 și a primei părți a secolului XXI, s-a scris extensiv despre aplicațiile clinice și educaționale ale REBT (Barnes, 2000; Bernard, 2004, b, c, și Wilde, Bernard & Joyce, 1993; Burnett, 1994, 1996; DiGiuseppe, 1981; Vernon, 1980, 1983, 1989, b, c, 1990, 1993 – 2006, a, b;). Cartea *Rational-Emotive Consultation in Applied Setting*, (Bernard & DiGiuseppe, 1993) conține o varietate de capitole ce detaliază modalitățile în care REBT poate fi utilizat de practicieni, părinți, profesori în ajutorul copiilor cu tulburări emoționale și comportamentale, precum și modalitățile în care ABC-urile și convingerile raționale pot fi prezentate de către parinți și profesorii copiilor și adolescentilor. În prezent în domeniile psihologiei școlare, a consilierii și a orientării școlare REBT constituie o metodologie preferată, fiind încorporată în pachetul de instrumente a psihologilor și consilierilor care lucrează cu copii și adolescenti (Ellis & Bernard, 2006).

Aplicarea conceptelor terapiei rațional emotive și comportamentale în mediul școlar este susținut de faptul că această formă de terapie este una educativă, scopul ei fiind să ofere oamenilor concepte de sănătate mentală. Educația You Can Do It! este fondată de Michael Bernard (1987) și este un sistem ce își propune să ajute toți elevii să-și dezvolte starea de bine școlară, socială, emoțională și comportamentală. Programul este unic prin faptul că îmbină latura școlară cu cea emoțională și socială (Trip, 2007).

Bernard (2004) a realizat o analiză comprehensivă a deprinderilor emoționale și sociale ale copiilor și a stabilit **cele cinci abilități sociale și emoționale (cele 5 fundamente)**:



În continuare am să ilustrez o serie de modalități practice prin care cele cinci abilități sociale pot fi dezvoltate și exersate la copiii de varstă preșcolară cu ajutorul celor cinci personaje păpuși din cadrul programului, a mesajelor care verbalizează gandurile raționale și care influențează explicit emoțiile vizate, astfel:

- Ioana cea Înțelegătoare- îi învață să aibă încredere
- Petre cel Perseverent- îi învață să persevereze
- Ovi cel Organizat- îi învață cum să se organizeze
- Ina cea Înțelegătoare- îi învață să fie înțelegători

-Radu cel Rezistent- îi învață să reziste

De asemenea am să dau exemple de activități din cadrul programului aplicate la grupul de preșcolari și obiceiurile mentale pe care acestea le implementeză.

Încrederea înseamnă a ști că pot să reușesc în multe domenii la grădiniță, nu îmi este frică să fac greșeli sau să încerc ceva nou, ridic mâna pentru a răspunde la o întrebare dificilă, lucrez independent fără a cere ajutorul educatoarei, împărtășesc o idee nouă cu educatoarea sau cu ceilalți copii.



Obiceiurile mentale care construiesc încrederea: acceptarea necondiționată de sine (a nu avea o părere negativă despre sine când se întâmplă lucruri rele), asumarea riscurilor (a încerca să fii cât de bun poți, fără a simți nevoie ca totul să fie perfect și să-ți permiti să faci greșeli), a fi independent (a ști că nu putem mulțumi pe toată lumea, tot timpul, deși este important și plăcut să fii aprobat).

Exemple de activități:

Ioana cea încrezătoare în acțiune - „Mă descurc foarte bine”

Haideți să fim încrezători- „O desenez pe Ioana”

Perseverența presupune să nu renunți ușor când realizezi sarcini școlare, chiar dacă îți se par dificile sau plăcitoare și să încerci din greu până le duci la bun sfârșit. Comportamentul perseverent este de a continua să rezolvă sarcini chiar și când îți se pare greu, de a nu fii distrași de colegi, de a verifica pentru a vedea dacă nu ai greșit ceva.



Obiceiurile mentale care contribuie la dezvoltarea perseverenței sunt: pot să reușesc (a considera că vei avea mai mult succes decât insucces în rezolvarea sarcinilor), a depune efort (a considera că cu cât depuimai mult efort, cu atât vei avea performanțe mai mari, determinante defactori interni).

Exemple de activități: „Să fiu perseverent ca Petre”, „Reușesc!”

Organizarea se referă la stabilirea scopurilor pentru nivelul performanțelor la care îți propui să ajungi în realizarea sarcinilor școlare, planificarea eficientă a timpului, asigurarea resurselor necesare. Comportamentele organizate sunt următoarele: a te asigura că înțelegi instrucțiunile înainte de a începe să realizezi o sarcină, a-ți stabili program, a planifica timpul necesar ca fiind suficient.



Obiceiuri mentale care îi ajută pe copii să își dezvolte un comportament organizat includ: stabilirea scopurilor (a ști că acest lucru te poate ajuta să

realizezi cu succes sarcinile), planificarea timpului (a te gândi de cât timp ai nevoie pentru realizarea sarcinii astfel încât să termini totul la timp).

Exemple de activități:

Prezentarea păpușii Ovi cel organizat - „Stau și eu aici cu voi”

Bună organizare! – Povestea „Cei trei purceluși”



Înțelegerea înseamnă a lucra cooperativ cu educatoarea și cu colegii de grupă, a rezolva probleme fără a te înfuria și a respecta regulile stabilite de comun acord cu ceilalți membrii ai grupului.



Comportamentul înțelegător implică: a oferi ajutor atunci când lucrezi în grup, a nu încrerupe pe ceilalți, a-ți aștepta rândul, a rezolva conflicte fără ceartă, respectarea regulilor grupei.

Obiceiuri mentale pozitive care ajută la dezvoltarea comportamentului de înțelegere ar fi: a fi tolerant cu alte persoane (a accepta că toți oamenii pot la un moment dat să se comporte necuvioios față de alții și că nu are sens să ii judeci pe baza acțiunilor lor), a gândi înainte de a acționa (a te gândi la diferite variante în care poți să faci lucrurile, la posibilele consecințe ale faptelor tale, la impactul acestora asupra emoțiilor altora), a respecta regulile (a ști că acest lucru ajută la protecția drepturilor tuturor), responsabilitatea socială (a considera că este important să fii un bun cetățean și să construiești o lume în care există corectitudine și dreptate pentru toți, să fii sensibil la sentimentele altora, să te comorți onest, a-i trata pe ceilalți cu respect, în special pe cei diferenți, a avea grijă și a ajuta oamenii care au nevoie, a lucra pentru protejarea mediului).

Rezistența înseamnă a reuși să nu devii extrem de furios, deprimat sau îngrijorat când se întâmplă ceva „rău”, a fi capabil să te calmezi și să faci să te simți mai bine atunci când ești foarte supărat și să reușești să-ți controlezi comportamentul.



Exemple de comportament rezistent ar fi: a rămâne calm și controlat când cineva te tratează nedrept, fără considerație sau nerespectuos, a nu deveni deprimat atunci când greșești, a nu

deveni extrem de îngrijorat înaintea unei activități importante sau când dorești să cunoști o persoană nouă, a nu deveni extrem de agitat când vrei să te confrunți și să spui „nu” cuiva care face presiuni asupra ta pentru a face ceva rău

Bernard (1997) consideră că dezvoltarea acestor abilități interne enumerate și detaliate până acum îi ajută pe copii să aibă o viață sănătoasă și să obțină performanțe academice bune. De asemenea a examinat aspectele pe care educația copiilor de vîrstă preșcolară ar trebui să le promoveze pentru a crește copiii responsabili care să favorizeze dezvoltarea abilităților amintite mai sus, să îi implice în activități care să le cultive un comportament adecvat prin practici care au o influență pozitivă asupra lor, cum ar fi: relații sociale pozitive, expectanțe înalte, asumarea responsabilităților, implicarea în activități care presupun luarea de decizii.

Concluzii:

Dezvoltarea competenței socio-emoționale a copiilor, implică un proces complex și de durată la care trebuie să participe toți factorii educativi, cu multă responsabilitate. În urma experimentului și pe baza literaturii de specialitate se poate observa că programele psihopeducaționale fundamentate și ghidate de principiile REBT ca formă de activitate conduc la dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, afectiv-volitică, morală și a altor structuri adaptative, cum ar fi: participarea activă și conștientă a copiilor la activitățile instructiv-educative asupra propriei dezvoltări.

Echersarea unor cogniții raționale are scopul de a-i ajuta pe cei mici să conceptualizeze relațiile dintre gândire, emoții, și comportament. Efectul obținut este acela de educarea „responsabilității emoționale”, pentru a înțelege că propria persoană, și nu alții este cea care ne influențează emoțiile și comportamentele. De asemenea, strategiile noi pe care le achiziționează copiii au rolul de a facilita identificarea și schimbarea gândirii iraționale, negative și învățarea treptată a unei gândiri raționale, pozitive prin practicarea unor noi moduri de gândire, emoții și comportamente a copiilor.

Programele de educație rațional-emotivă și comportamentală își propun să ajute copiii în încercările lor de a-și spori productivitatea și, deopotrivă, starea de bine, independent de statutul lor economic sau de talentele particulare ce le dețin. Altfel spus, prin programele EREC, copiii au șansa de a-și îmbunătăți abilitățile de gândire critică și, implicit, de a-și optimiza sentimentul de autoeficacitate.

Copiii dobândesc astfel strategii de coping care îi ajută să facă față problemelor prezente și viitoare, învăță să gândească obiectiv, să tolereze frustrarea, să examineze impactul credințelor asupra comportamentelor, să învețe modalități alternative de rezolvare a problemelor și să conștientizeze acceptarea de sine și a celorlalți.(Opre & David, 2006)

Bibliografie:

* Bernard, M. (2009). *Programul educațional Da, Poți! Un curriculum preșcolar pentru dezvoltarea socio-emoțională (4-7 ani)*. Ed. RTS, Cluj-Napoca

* Bernard, M. E., Joyce, M. R. (1984). *Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory treatment strategies, preventive methods*. New York: Wiley.

- * Bernard, M.E., Ellis, A. și Terjesen, M. (2006). *Rational Emotive Behavior Approaches to Childhood Disorders: History, Theory, Practice and Research*, Springer Science + Business Media, New-York.
- * David, D. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*, Editura Polirom, Iași.
- * David, D., Schnur, J., Belloiu, A. (2002). *Another search for the “hot” cognitions: appraisal, irrational beliefs, attributions and their relation to emotion*. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*. 20(2), 93-131
- * Ellis, A. (1999). *Why Rational-Emotive Therapy to Rational Emotive Behavior Therapy? Psychotherapy*, 36, 154-159.
- * Ellis, A. și Harper, R.A. (2007). *Ghid pentru o viață rațională*. Cluj-Napoca: Editura RTS.
- * Ellis A., Bernard, M.E. (2007). *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului. Teorie, practică și cercetare*, Editura RTS, Cluj-Napoca.
- * Macavei, B., Miclea, M. (2008). *An empirical investigation between religious beliefs, irrational beliefs and negative emotions*. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 8(1), 1-16
- * Miclea, M., Ștefan, C.A., Bălaj, A., Porumb, M., Porumb, D., Porumb, S.,(2010). *PEDA-Screening și dezvoltarea competențelor* Editura:Cognitrom, LTD, Cluj-Napoca
- * Opre, A., David, D. (2006). *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin programe de educație rațional-emotivă și comportamentală (EREC)*. *Alexandru Roșca 1906-1996; Omul, savantul, Creatorul de Școală*. Editura Academiei Române: București
- * Popa, S. (2004). *Eficiența unui program de educație rațională emotivă în modificarea cunoștinților raționale și inferențiale la copii*. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies* 1, 53-67.
- * Ștefan, C.A., & Kallay, E. (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. *Ghid practic pentru părinți*. Ed. ASCR, Cluj-Napoca.
- * Ștefan, C.A., & Kallay, E. (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. *Ghid practic pentru educatori*. Ed. ASCR, Cluj-Napoca.
- * Vernon, A. (2002), *Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Manual de tehnici de consiliere și psihoterapie*, Editura RTS, Cluj Napoca
- * Vernon, A. (2004a). *Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emotivă și comportamentală*. Clasele I – IV, Editura ASCR, ClujNapoca.

Adolescența și luarea deciziilor responsabile (o cercetare calitativă)

Mureșan Lorena, prof. consilier CJRAE Cluj – Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”

În articolul precedent *Adolescența și luarea deciziilor responsabile (o cercetare cantitativă)* din Revista de Consiliere Educațională nr. 4, 2018, am prezentat rezultatele cercetării cantitative ale unui studiu privind antrenarea adolescentilor în activități care vizau luarea unor decizii responsabile. În prezenta lucrare voi prezenta rezultatele **cercetării calitative**, ale aceluiași studiu.

Am apelat la această manieră de cercetare având în vedere că acțiunile întreprinse de mine în anii premergători acestui studiu circumscriu faza de **studiu pilot**. Prezenta strategie de cercetare este una de **tip fenomenologic**, utilizând ca metode de adunare a datelor **interviul și focus-grup-ul**. *Cercetarea fenomenologică* presupune studiul procesului de conștientizare a obiectelor și evenimentelor la care ajunge orice om (Giorgi, 1995). Acest tip de cercetare *investighează modul în care persoana percep lumea sa, bazându-se pe descrierile experiențelor de viață cotidiană ale participanților și fiind interesată de percepțiile personale ale unui obiect sau fenomen descrise de participanți*.

Voi prezenta în continuare succint faza de **studiu pilot** (cuprinsă în 3 rapoarte), după care voi detalia raportul ultimului an de cercetare care face subiectul lucrării de față.

Raport 1 / 2010-2011 Proiect “Decizii noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru”.

Obiective: informarea și prevenirea adolescentilor cu privire la importanța luării unei decizii, familiarizarea elevilor cu activitatea de voluntariat, prevenirea acțiunilor de tip delicvențial în rândul tinerilor.

Ipoteze:

- a. Informarea adolescentilor privind luarea deciziilor crește frecvența comportamentelor adaptative
- b. Utilizarea rațională a timpului liber previne la adolescenti apariția unor probleme de adaptare

Planul proiectului:

1. Sub-proiect 1: *”Decizia corectă însemnă libertate”* - familiarizarea elevilor cu procesul de luare a deciziilor prin vizionarea de către elevi a unui film tematic, culegerea opiniei și au discuții legate de filmul vizionat. Introducerea elevilor (cu acordul părinților) în Penitenciarul Gherla, unde au discutat cu mai mulți tineri aflați în privare de libertate. Uterior am colectat opinii ale elevilor, părinților și profesorilor participanți.
2. Sub-proiect 2: *”Voluntariatul - Coordonate Europene”* - propunerea unei alternative de petrecere a timpului liber pentru elevi – activitatea de voluntariat. Am colaborat cu un grup de voluntari format din 13 elevi și pedagogi din Danemarca.

Metode: vizionarea de către elevi a unui film tematic, imersarea elevilor în mediul penitenciar, discuții cu mai mulți tineri aflați în privare de libertate, discuții pe tema voluntariatului, program artistic susținut de participanți, joc sportiv. *Participanți:* 51 elevi clasa aVIII-a, părinții acestor elevi, dirigenții. *Rezultat:* Elevii au conștientizat importanța luării unei decizii, și-au însușit comportamente prosociale și au exersat interacțiuni sociale eficiente. Proiectul a fost menționat printr-un articol în revista școlii "Gimnázium Star" de către elevii participanți la proiect și prezentat la *Conferința Națională de Consiliere Educațională „Efectul Butterly în Educație” Cluj-Napoca, 13-15 mai 2011* cu titlul *Deciziile noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru*. Pe baza opinioilor culese de la participanți, s-a hotărât continuarea acestui proiect.

Raport 2 / 2011-2012 Proiect „Actul decizional la adolescenți I”.

Obiective: identice cu cele ale proiectului "Deciziile noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru".

Ipoteze: identice cu cele ale proiectului anterior.

Planul proiectului:

1. Sub-proiect 1 „A lua o decizie înseamnă...” - după tiparul proiectului anterior (vizionare film tematic, opinii, dezbatere, discuții), incluzând vizitarea Penitenciarului Aiud, cu același scenariu ca și la Gherla.

2. Sub-proiect 2 „Ce este o fundație?” – vizitarea unei fundații unde li s-au prezentat alternative plăcute și utile pentru petrecerea timpului liber.

Metode: vizionarea de către elevi a unui film tematic, imersarea elevilor în mediul penitenciar, discuții cu mai mulți tineri aflați în privare de libertate, vizită la fundație axată pe specificul activității unei fundații. *Participanți:* 42 elevi clasa aVIII-a, părinții acestor elevi, dirigenții. *Rezultat:* Elevii au fost informați cu privire la pașii pe care ar fi de preferat să-i urmeze când se află în situația de a lua o decizie, și-au însușit avantajele acestui mod de gândire. Elevii s-au familiarizat cu activitățile unei fundații. Proiectul a fost menționat printr-un articol în revista școlii "Gimnázium Star" de către elevii participanți la proiect. Pe baza opinioilor culese de la participanți, s-a hotărât continuarea acestui proiect.

Raport 3 / 2012-2013 Proiect „Actul decizional la adolescenți” II.

Obiective: identice cu cele ale proiectului "Deciziile noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru”

Ipoteze:

a. Informarea adolescenților privind luarea deciziilor crește frecvența comportamentelor adaptative

b. Utilizarea rațională a timpului liber previne la adolescenți apariția unor probleme de adaptare

Planul proiectului:

1. Sub-proiect 1 „Importanța luării deciziilor ” a avut la bază vizionare de filme tematice, unele documentare primite de la penitenciar cu mărturii ale unor tineri, dezbatere pe teme vizionate.

2. Sub-proiect 2 „Privarea de libertate – o consecință a mai multor decizii” - vizitarea penitenciarului Aiud, discuții între elevi și tineri aflați în detenție.

Metode: vizionarea unui film tematic, vizionarea câtorva mărturii ale unor tineri în privare de libertate, introducerea elevilor în mediul penitenciar, discuții cu tineri în privare de libertate. *Participanți:* 59 elevi din clasa a VIII-a, părinții acestor elevi, dirigenții. *Rezultat:* Completarea cunoștințelor elevilor despre actul decizional, prin prezentarea efectelor pe care le poate avea o decizie pe luată cu prea multă ușurință, încurajarea unor modele de comportament social dezirabil. Activitățile proiectului au fost publicate în *Revista de Consiliere Educațională nr. 2, 2016*. Pe baza opinioilor culese de la participanți, s-a hotărât continuarea acestui proiect.

Raport 4 / 2013-2014 Proiect “Training pentru asumarea deciziei responsabile la adolescenți”

Obiective: Informarea și prevenirea adolescenților cu privire la pașii pe care ar fi de preferat să-i urmeze când iau o decizie, informarea acestora cu privire la importanța luării unei decizii în scopul prevenirii pe viitor a comportamentelor de risc, interacțiunea efectivă cu persoane private de libertate.

Ipoteze:

- a. Introducerea adolescenților într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește cunoștințele legate de luarea deciziilor responsabile.
- b. Introducerea adolescenților într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește performanțele acestora la testul de capacitatea decizională – aferentă cercetării cantitative

Planul lucrării a vizat:

1. Testarea capacitații decizionale a adolescenților – aferentă cercetării cantitative – descrisă pe larg în articolul din *Revista de Consiliere Educațională nr. 4, 2018*.
2. Infomarea adolescenților privind procesul decizional prin intermediul vizionării de filme tematice artistice și documentare, vizionării unor mărturii înregistrate ale persoanelor aflate în detenție, dezbaterei.
3. Imersarea elevilor în mediul penitenciar

Metode: dezbatere pe tema luării deciziilor, vizionarea de către elevi a unui film tematic, vizionarea de către elevi a unor interviuri cu persoane tinere aflate în detenție la Penitenciarul Aiud, imersarea elevilor în mediul penitenciar, discuții cu mai mulți tineri aflați în privare de libertate, dezbatere finale.

Etapa I – discuții și dezbatere la clasă pe tema deciziilor cu elevii care vor participa la programul de training decizional.

Etapa II – vizionarea unui film tematic, în care un individ datorită lanțului de decizii greșite luate pe parcursul vieții sale ajunge în închisoare pentru crimă.

Etapa III – dezbatere cu acești elevi, pe marginea filmului vizionat.

Etapa IV – vizionarea unor interviuri (mărturii) cu persoane tinere aflate în detenție la Penitenciarul Aiud, discutarea acestora cu elevii.

Etapa V – vizitarea de către elevi a Penitenciarului Aiud (cu acordul părinților). Au fost culese opinii ale elevilor referitoare la experiența inedită la care au participat.

Etapa VI – părinții elevilor participanți și profesorii însoțitori au participat la un **focus-grup** legat de proiect, de vizita la penitenciar. Elevilor care au fost de acord li s-a acordat un **interviu** pe această temă, vizând opinii despre evenimentul trăit.

Etapa VII - la finalul programului elevilor li s-a testat din nou capacitatea decizională.

Participanți. Instrumente: Focus – grup 9 părinți, Focus – grup 6 profesori, Interviu semistrustrat – 6 elevi (elevi de la Școala Gimnazială ”N. Titulescu” și părinții acestora)

Rezultat: Exersarea de către elevi a unor comportamente care să le permită participarea în mod eficient și constructiv la viața socială, însușirea unor comportamente care permit acestora să aplaneze conflicte acolo unde este cazul, cât și însușirea și exersarea interacțiunii sociale eficiente în grupuri mici și mari.

Interviul. Am utilizat interviul semi-structurat, pentru a furniza o direcție minimă de discuție care a permis abordarea domeniilor cheie pentru cercetare, o colectare sistematică a datelor, o oarecare libertate în desfășurare. Structura interviului a fost adaptată fiecărui participant în parte. Participanții au fost informați ce anume urmărește cercetarea, garantându-se anonimatul și confidențialitatea. ***Etapele cercetării care au fost parcuse prin realizarea interviurilor sunt:***

Tematizarea – constă în alegerea topicii și formularea scopului cercetării. Răspunde la întrebările ce se studiază și de ce se studiază. S-a studiat impactul pe care l-a avut vizita la penitenciar în scopul de a afla dacă acest tip de activitate influențează/ are impact asupra procesului decizional al elevilor.

Designul – constă în stabilirea planului cercetării. Răspunde la întrebarea cum.

Grupurile țintă au fost elevi de clasa VIII-a, părinții acestora, cadrele didactice însoțitoare.

Interviurile acordate au avut la bază următoarele tipuri de întrebări:

- a. Referitoare la caracteristicile socio-demografice ale participanților
- b. Referitoare la cunoștințele acestora
- c. Referitoare la percepții, convingeri și valori
- d. Referitoare la motive, emoții și sentimente
- e. Referitoare la comportamente și experiențe de viață
- f. Referitoare la fapte

Interviu elevi. Interviurile – au fost efectuate un număr de șase interviuri la elevi, pe baza ghidului de interviu anterior elaborat. Transcrierea – a constat în trecerea de la forma orală la forma scrisă a informațiilor culese prin interviuri. **Temele principale** de discuție în

cadrul interviului au fost următoarele: **proiect, decizie, vizita la penitenciar ca experiență, gânduri și sentimente legate de această experiență, așteptări de la această experiență, decizii responsabile, continuarea proiectului.**

Interviul a fost alcătuit cât mai accesibil și a avut la bază 21 de întrebări:

1. *Referitoare la date socio-demografice* (Numele și prenumele, Vârstă, Studii, Gen)
2. *Întrebări introductive* (Ai mai participat la activități sau proiecte legate de luarea deciziilor?, Îți amintești o ocazie în care ai fost în postura de a lua o decizie importantă?, Cum ai hotărât să participe la acest proiect?)
3. *Întrebări tematice* (Ce a însemnat pentru tine participarea la acest proiect?, Ce a însemnat pentru tine vizita la Penitenciarul Aiud?, Care au fost așteptările tale privind această experiență?, Aceste așteptări îți s-au adeverit?, Cu ce a contribuit /Ce a adus nou în viața ta această experiență?, Crezi că are vre-o legătură această experiență cu luarea deciziilor responsabile?, Care din momentele vizitei te-a marcat cel mai mult?, Ce ai simțit în acel moment?, Care au fost gândurile pe care le-ai avut la finalul proiectului?)
4. *Întrebări de încheiere* (Crezi că acest tip de proiect este de bun augur pentru a fi aplicat și generațiilor următoare de elevi ai școlii?)

Analiza interviurilor a fost efectuată pe baza *metodei fenomenologice*, și a reliefat următorul **tablou tematic**: activități legate de **Luarea deciziilor în școală** (*există, au loc de obicei în cadrul orelor de dirigenție, sunt de obicei legate de orientarea școlară și profesională, au loc cu precădere în clasele VII și VIII*), **Luarea recentă a unei decizii** (*alegerea liceului, renunțarea temporară la sport în vederea pregătirii pentru examen*), **Motivele participării la acest proiect** (*proiectul a părut provocator, inedit, interesant și atractiv, nevoia de informare privind etapele procesului decizional, participarea optională*), **Vizitarea penitenciarului** (*experiență de viață unică, lecție de viață, un mod inedit de a învăța despre decizii*), **Sentimente și gânduri** legate de această experiență (*pierderea identității, teamă, compasiune, precauție, o oarecare presiune în atmosferă, un mod neobișnuit de a învăța*), **Așteptări confirmate** (*oameni cu povestiri dramatice de viață, să învăț din greșelile altora, cum se trăiește într-un penitenciar de maximă siguranță*), **Așteptări neconfirmate** (*oamenii săraci/fără posibilități vs oameni normali apropiati de vârsta noastră care au pornit de la o viață normală, oameni disfuncționali vs oameni normali, oameni foarte diferiți vs oameni ca și noi, deschiși, nu a fost așa cum credeam*), Legătura dintre **această experiență și luarea deciziilor responsabile** (*orice om normal poate ajunge la închisoare dacă nu ia decizii responsabile, să te gândești de două ori înainte, deciziile sunt de luat la rece și pe judecate nu la nervi sau sub imperiul fricii, groazei, disperării, urii, o singură decizie greșită îți poate marca întreaga viață*), **Continuarea proiectului** (*trăirile pe care le ai într-o astfel de experiență își pun amprenta pe comportamentul tău viitor, ce am învățat acolo nu am fi învățat niciunde, am fost avizați de alții ca noi care au pățit-o și nu oricum, nu strică o asemenea experiență unui elev care e gata să intre în viață, a fost interesant, mi-ar place să mai particip la astfel de proiecte*).

Concluzii privind opiniile culese în cadrul interviurilor cu elevii

- a. în școală există activități pe tema luării deciziilor, preponderent la clasele a VII-a și a VIII-a
- b. elevii au dat dovadă că și-au înșușit noțiunea de decizie, fiind în măsură să exemplifice o decizie luată de curând

- c. elevii au participat la acest proiect deoarece au putut alege să participe, l-au considerat provocator și le-a fost recomandat de colegii mai mari
- d. elevii au manifestat anumite stări în timpul derulării proiectului precum teamă, nervozitate, compasiune, empatie
- e. aşteptările elevilor în această experiență au fost legate de a întâlni ceva spectaculos, nerutinat, unic, din care să poată învăța ceva
- f. vizita la penitenciar a contat în îmbunătățirea cunoștințelor procedurale ale elevilor legate de luarea deciziilor
- g. elevii recomandă și altora participarea la acest tip de proiect

Focus-grupul. Este o variantă a interviului de grup, utilizată în cazul de față în scop explorator în vederea cunoașterii atitudinilor pe care părinții și profesorii le au față de participarea elevilor la un training pentru luarea deciziilor responsabile care să presupună și vizitarea unui penitenciar. Au fost puse un număr de opt întrebări, utilizând tehnica cercului – fiecărui participant punându-i-se aceeași întrebare.

A. Focus-grup părinți. A fost organizată o întâlnire cu **9** părinți ai elevilor care au participat la vizita de la Penitenciarul Aiud, cărora li s-au adresat pe rând aceleași întrebări privind atitudinile și opiniile pe care le au referitor la temă propusă. Temele majore ale discuției au fost similare cu cele alese în interviewarea elevilor. A fost utilizat un ghid de interviu care a avut la bază 9 întrebări. Analiza interviului de grup a fost efectuată pe baza *metodei fenomenologice*, și a reliefat următorul *tablou tematic*: **Gândurile împărtășite de elevi părinților la finalul proiectului, după întoarcerea de la penitenciar** (*Fiica mea a rămas uimită de experiențele pe care deținuții le-au istorisit și de condițiile în care aceștia își ispășeau pedeapsa, Fiul meu a fost profund mișcat de soarta tinerilor privați de libertate, de viață pe care au avut-o înainte și cea pe care o au în penitenciar*), **Așteptările părinților în legătură cu proiectul în general și vizita la penitenciar în special** (*Am dorit ca fiul meu să aibă contact cu deținuții ca să poată realiza "pe viu" că anumite comportamente (consumul de droguri, furtul, violența) au anumite consecințe grave precum privarea de libertate, Am dorit ca fiica mea să realizeze care este pericolul care o pândește dacă nu ascultă de cine trebuie, dacă ia decizii greșite*), **Legătura dintre vizita la penitenciar și luarea deciziilor responsabile** (*Nu e tocmai ceva obișnuit să vezi ce te așteapi dacă nu iezi deciziile potrivite...., Cu siguranță această experiență o va face pe fiica mea să fie mult mai responsabilă în viitor, Deciziile lor viitoare vor fi cu siguranță analizate mai în amănunt deoarece au văzut un penitenciar, au văzut care sunt efectele unor decizii greșite asupra celor cu care au stat de vorbă în penitenciar, nu din poze sau cărți*), **Dacă merită continuat acest proiect** (*Consider că acest proiect este de bun augur deoarece copiii au învățat multe din povestile istorisite de deținuți, multe în ceea ce privește greșelile și consecințele lor pe termen lung. A fost mai mult decât dacă ar fi văzut la televizor o emisiune pe această temă*).

Concluzii privind opiniile culese în cadrul focus-grupului cu părinții

- a. părinții au stat de vorbă cu copiii lor după întoarcerea acestora de la penitenciar
- b. părinții confirmă faptul că elevii au fost impresionați de ceea ce au experiențiat
- c. aşteptările părinților au fost legate preponderent de participarea copilului la un proiect care să-l determine să-și pună probleme, să fie impresionat și din care să se aleagă cu ceva practic
- d. părinții consideră că vizitarea unui penitenciar de către elevi (în cadrul unui proiect educativ) are legătură cu luarea deciziilor responsabile
- e. părinții consideră oportuna continuarea acestui gen de proiect

B. Focus-grup cadre didactice. A fost organizată o întâlnire cu **6** cadre didactice care au participat la vizita de la Penitenciarul Aiud, cărora li s-au adresat pe rând aceleași întrebări privind atitudinile și opiniile pe care le au referitor la temă propusă. Temele majore ale discuției au fost similare cu cele alese în interviewarea elevilor și părinților. A fost utilizat un ghid de interviu care a avut la bază 9 întrebări. Analiza interviului de grup a fost efectuată pe baza *metodei fenomenologice*, și a reliefat următorul *tablou tematic*:

Care au fost gândurile pe care elevii vi le-au împărtășit după întoarcerea de la Penitenciarul Aiud? (*Au învățat să aprecieze libertatea, Au înțeles nevoia de a se cunoaște și a se autocontrola, Au înțeles că prevenirea este mai bună decât orice*), **Care au fost așteptările dv. în legătură cu această vizită?** (*Informarea și prevenirea elevilor cu privire la pericolele la care sunt expuși dacă iau decizii greșite*), **Credeti că această experiență de viață elevilor are legătură cu luarea deciziilor responsabile ale acestuia/ acesteia pe viitor? Dacă da, de ce credeți acest lucru?** (*Faptul că au luat act de pericolul la care se expun cred că i-a sensibilizat pe viitor în ceea ce privește luarea deciziilor responsabile, indiferent de situație, Faptul că au avut ocazia să cunoască din povestiri reale ce se întâmplă dacă iei decizii irespnsabile și ce greutate are existența cazierului la curriculum vitae i-a ajutat mai mult decât o lecție clasnică de dirigenție unde ar fi fost poate mai interesați să căște pe sub bancă*), **Credeti că acest tip de proiect este de bun augur pentru a fi aplicat și generațiilor următoare de elevi ai școlii? Dacă da, de ce credeți acest lucru?** (*Este genul de activitate care cooptează elevii fără intervenții speciale. Este o provocare practic atât pentru ei cât și pentru noi, Acest proiect este foarte bun pentru prevenirea delicvenței, a consumului de droguri a angajării în comportamente sexuale promiscue*).

Concluzii privind opiniile culese în cadrul focus-grupului cu cadrele didactice

- profesorii au stat de vorbă cu elevii după întoarcerea de la penitenciar, la finalul proiectului
- profesorii consideră că prin acest proiect elevii au învățat foarte multe lucruri despre viață reală
- profesorii confirmă faptul că elevii au fost impresionați de ceea ce au experiențiat
- așteptările profesorilor legate de această experiență cu privire la copii au fost preponderent legate de informarea elevilor în privința procesului decizional
- profesorii sunt de acord că participarea elevilor la un astfel de proiect este oportună în ideea învățării acestora despre luarea deciziilor responsabile și recomandă continuarea acestui tip de proiect

Acest proiect educațional și-a atins scopul de prevenire a luării deciziilor irespnsabile, obiectivele propuse fiind realizate: informarea adolescentilor cu privire la pașii pe care ar fi de preferat să-i urmeze când iau o decizie în scopul prevenirii pe viitor a comportamentelor de risc ale acestora, interacțiunea efectivă cu persoane private de libertate, avizarea participanților asupra faptului că decizia este aleasă în funcție de diferite criterii pe care persoana le are la dispoziție atunci când analizează multitudinea de variante, informarea adolescentilor cu privire la importanța luării unei decizii responsabile.

Analiza SWOT

Puncte tari:	Oportunități:
- colaborarea dirigenți - profesor psiholog - elevi - colaborarea între părinți - profesor psiholog	- valorificarea maximă a resurselor umane și materiale de care dispune școala - posibilitatea de a experimenta proiectul în

<ul style="list-style-type: none"> - atragerea elevilor în realizarea unor activități extra-curriculare - rolul mediatic al profesorului psiholog - colaborarea școală-ONG 	<ul style="list-style-type: none"> paralel cu alte școli interesate în scop comparativ (studiu transversal) - implicarea elevilor din clasa a VII-a - posibilitatea de a experimenta proiectul în continuare, cu școlile la care absolvenții ajung (studiu longitudinal)
Puncte slabe:	Amenințări:
<ul style="list-style-type: none"> - imposibilitatea (momentan) urmăririi efectelor pe termen lung a activităților din proiect asupra beneficiarilor - pierderea subiecților - neimplicarea mass-mediei 	<ul style="list-style-type: none"> - fonduri materiale insuficiente - costuri suportate de părinții elevilor - dependența desfășurării programului de o anumită perioadă din an (datorită programului școlar)

Chiar dacă este posibil ca ”piesa de rezistență” a studiului meu să o reprezinte partea de cercetare cantitativă, am ales să fac publică și partea ce cercetare calitativă deoarece o consider pretabilă la activitățile tip- proiect care se desfășoară în învățământul preuniversitar.

Bibliografie:

Albert D., Steinberg L. (2011). *Judgment and Decision Making in Adolescence*, in Journal of research on Adolescence, 21(1), 211 – 224

American Psychological Association A.P.A. (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*, Washington DC

Băban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Lemeni, G., Miclea, M., *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră* (coord.), Ed. ASCR. 2004

Mureșan, L., *Deciziile noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru*, lucrare prezentată la Conferința Națională de Consiliere Educațională „Efectul Butterfly în Educație” Cluj-Napoca, 13-15 mai 2011

Mureșan, L., *Trainig pentru asumarea deciziei responsabile la adolescenți*, lucrare metodico-științifică pentru obținerea Gradului Didactic I (nepublicată) (coord. Mih Viorel), Cluj-Napoca, 2014

Radu, I., Miclea, M., Albu, M., Moldovan, O., Nemeș, S., Szamoskozy, Șt., *Metodologie psihologică și analiza datelor*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca, 1993

Educația copiilor cu ADHD

Corpodean Simona, prof. consilier CJRAE Cluj/Col. Tehnic de Comunicații “Augustin Maior”

ADHD (tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție) este caracterizată printr-un model de comportament, prezent în mai multe domenii (de exemplu, la școală și acasă), care poate duce la probleme de performanță și adaptare socială, educațională sau de lucru. În DSM-IV, simptomele sunt împărțite în două categorii: lipsa de concentrare și hiperactivitate/impulsivitate, care includ comportamente ca acestea: nu acordă atenție la detaliu, are dificultăți în organizarea sarcinilor și activităților, vorbirea excesivă sau incapacitatea de a rămâne așezat când situația o cere. **Copiii trebuie să aibă cel puțin șase simptome din unul (sau ambele) grupuri: neatenție și hiperactivitate/impulsivitate, în timp ce adolescentii și adulții (cu vîrstă de peste 17 ani) trebuie să prezinte cinci. Conform DSM-5, mai multe simptome ADHD trebuie să fie prezente înainte de vîrstă de 12 ani, comparativ cu 7 ani, ca vîrstă de debut (după DSM-IV).** Această schimbare este susținută de cercetări substanțiale publicate din 1994, care nu au găsit diferențe clinice între copiii identificați cu vîrstă de 7 ani față de cei mai mari decât ei, în ceea ce privește severitatea, rezultatul sau răspunsul la tratament. Aproape două decenii de cercetare arată în mod concluziv că un număr semnificativ de persoane diagnosticate cu ADHD în copilărie, continuă să experimenteze tulburarea și la vîrstă adultă.

O serie de cercetări (Brown, Abramowitz, Dadan-Swain, Eckstrand&Dulcan, 1989) au investigat manifestările comportamentale ale simptomelor ADHD la fete și la băieți și au observat că fetele prezintă simptome mult mai internalizate(anxietate, depresie) decât băieții și astfel acceptanța lor socială este mai mare.

Discuțiile despre ADHD dintre un părinte și copil pot să aibă loc în timp ce copilul se dezvoltă, acesta putând fi curios, la rândul lui, să afle mai multe despre starea lui de evoluție. Un părinte ar trebui să folosească un limbaj adecvat vîrstei copilului și să evite să dea informații inutile acestuia. De exemplu, următoarele afirmații pot fi potrivite pentru a începe o discuție cu un copil despre ADHD:

ADHD nu este un defect- ADHD nu este o slabiciune, un defect sau un semn că un copil este "rău". Te face diferit de ceilalți copii, dar aceste diferențe trebuie înțelese.

ADHD nu afectează inteligența- având ADHD nu înseamnă că un copil nu este la fel de inteligent ca frații sau colegii lui de școală. Le putem reaminti copiilor mai mari că cei mai mari gânditori din istoria modernă au avut ADHD, inclusiv Albert Einstein și Thomas Edison.

Persoanele cu ADHD pot reuși în viață – aceasta ajută copiii să-și găsească modele pozitive de persoane cu ADHD care au avut succes- de exemplu, un membru al familiei, un prieten sau persoane celebre.

Nu sunt singuri- un copil cu ADHD se poate simți izolat de restul grupului. Taberele de vară sau programele after-school adaptate copiilor cu ADHD pot ajuta copilul să-și dezvolte abilitățile sociale și să combată sentimentele de izolare.

Copiii cu ADHD răspund foarte bine sistemelor organizate de recompense și consecințe. Este important să fie explicat copilului se va întâmpla atunci când regulile sunt respectate și când acestea sunt încălcate. Pe măsură ce stabiliți reguli pentru copil, trebuie avut în vedere că n copil cu ADHD este adesea criticat. Regulile trebuie să fie simple și clare. Lauda este deosebit de importantă chiar și pentru cele mai mici realizări. Un zâmbet, un comentariu pozitiv, o îmbrățișare sau o altă recompensă din partea părintelui poate îmbunătăți atenția și concentrarea pe sarcinile de lucru.

Recompensele

- Răsplătiți copilul cu laude mai degrabă decât cu alimente sau jucării.
- Schimbați recompensele frecvent. Copiii cu ADHD se plăcătesc dacă recompensa este întotdeauna aceeași.
- Faceți o diagramă cu puncte sau stele acordate pentru un comportament pozitiv, astfel încât copilul să aibă un memento vizual al succelor lui.
- Recompensele imediate funcționează mai bine decât promisiunea unei recompense viitoare, dar recompensele mici care duc la o recompensă mare, pot de asemenea să funcționeze.
- Întotdeauna folosiți o recompensă.

Consecințele

- Consecințele ar trebui formulate în prealabil și aplicate după comportamentul inadecvat al copilului.
- Evitați privilegiile ca și consecințe pentru comportamentul necorespunzător.
- Scoateți imediat copilul din situația care declanșează comportamentul inadecvat.
- Intrebați copilul ce ar fi putut face în schimb.
- Întotdeauna folosiți o consecință.

Practicați iertarea

- Înainte de a vă duce la culcare, încercați să vă reamintiți evenimentele din acea zi. Încercați să vă eliberați de furie, resentimente, regrete sau alte emoții distructive care au apărut datorită comportamentului copilului în acea zi.
- Încercați să îi iertați pe ceilalți care au înțeles greșit comportamentul inadecvat al copilului și care au reacționat într-un mod care v-a deranjat.
- Învătați să vă iertați pe dumneavoastră pentru greșelile pe care le-ați făcut în privința comportamentului copilului în ziua respectivă.
- Lăsați de o parte furia, rușinea sau umilința și încercați să faceți o evaluare cât mai corectă.

Rolul părinților și al profesorilor este esențial în aplicarea intervențiilor adresate copilului cu ADHD. Cea mai mare parte din tehnici comportamentale sunt aplicate de părinte în mediul de acasă și de către profesor în mediul școlar. Prin intermediul intervenției comportamentale, părinții, profesorii și copiii învață o serie de tehnici și abilități specifice de la terapeut sau de la educatorul specializat în terapii comportamentale. Aceste tehnici și abilități îi vor ajuta pe copii să învețe comportamente noi, pozitive. Părinții și profesorii pot folosi aceste abilități în interacțiunile zilnice cu copilul cu ADHD, ceea ce va conduce la o îmbunătățire a modului de funcționare al acestora în domeniile cheie ale vieții lor.

Bibliografie:

- Dobrescu I.,- *Copilul neascultător, agitat și neatent*, Editura Infomedica, București, 2005
Dobrescu.I.,- *Psihiatria copilului și adolescentului. Ghid practic*. Editura Medicală, București, 2005
- Dobrescu I, Petrovai D, Eparu I, Tudose D.,- *Ghid de intervenție psihosocială destinat profesioniștilor care lucrează cu copii cu vârste cuprinse între 0 – 6/7 ani cu probleme de sănătate mintală*, Speed Promotion, Nov. 2009
- Petrovai D, Botiș A, Tudose D, Constandache S.,- *Vârstă preșcolară și vârstă școlară, ghid pentru părinți*, Speed Promotion, 2008

***www.medicalnewstoday.com/articles/321621.php

***www.helpguide.org/articles/add-adhd/when-your-child-has-attention-deficit-disorder-adhd.htm

***www.dsm5.org

Integrarea școlară a copiilor cu CES

Bența Dan, prof. consilier /CJRAE Cluj/Liceul Teoretic ”Octavian Goga”, Huedin

Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacitați favorabile acestui proces.

În plus, integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și a potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Relația dintre incluziune și integrare comportă următoarele caracteristici:

- a) Integrarea copiilor cu cerințe speciale are în vedere includerea acestora în clasele obișnuite; se centrează pe transferul copiilor de la școli separate (asa-numitele școli speciale) la școlile obișnuite din cadrul comunității; dacă nu se constată o creștere a interacțiunilor între elevii cu sau fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare școlară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.
- b) Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

Practica a demonstrat că integrarea presupune adaptare, deci instrumentele de lucru propuse și proiectele de intervenție unitară corectiv-compensatorie trebuie să ofere idei flexibile, ușor adaptabile la situații concrete.

Într-un colectiv de elevi din școala publică, copilul cu nevoi speciale va trebui să depășească cel puțin două bariere: propria sa timiditate, inhibiție socială coroborată cu un complex de inferioritate care se manifestă prin izolare și respingerea de către ceilalți, datorate de cele mai multe ori ignoranței și prejudecăților.

Conștient de această realitate, învățătorul/profesorul integrator va avea în vedere realizarea următoarelor obiective:

- Încurajarea relațiilor naturale de sprijin;
- Promovarea interacțiunilor copiilor de aceeași vîrstă prin strategii de tipul „învățarea în cooperare și parteneriat între elevi”;

- Dezvoltarea prieteniei prin cunoaștere reciprocă;
- Consilierea părinților copiilor.

În complexul proces de integrare a copiilor cu dizabilități în școală publică, luarea deciziilor asupra conținutului și a strategiilor de instruire cele mai potrivite constituie inima predării strategice. Conceptul de predare strategică se conturează în principal pe rolul profesorului ca model și ca mediator, deși nu exclude rolul său de manager și conducător al procesului de instruire.

Educația integrată este procesul ce se referă în esență la integrarea în structurile învățământului general a copiilor cu CES (copii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale, de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii cu tulburări psiho-affective și comportamentale, copii orfani, copii infectați cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate acestor categorii de copii. Autorul Alois Gherguț subliniază că educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltarea la aceștia a unor capacitați fizice și psihice care să-i apropie cât mai mult de copiii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator, stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplimească pe cele deficitare, crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate, în general și pentru învățare, în special, asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării și a cogniției, formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur, formare de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene, dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină.(Gherguț, A.,2007, Sinteze de psihopedagogie specială, p.102)

Formele de integrare a copiilor cu CES pot fi urmatoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii cu CES incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă:

- atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează;
- condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului;
- consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare;
- situație în care copilul sau Tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa;
- corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva;
- existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

Așadar, conceptul integrării copiilor cu CES este destul de vast și conține diverse semnificații în funcție de modalitățile de aplicare a integrării.

Fiecare individ are anumite capacitați. Într-o clasă/grupa de copii există de obicei un decalaj între performanțele copiilor iar ritmul învățării în cazul dat nu poate fi același pentru toți elevii. Cu cât învățământul va fi mai individualizat, cu atât el va permite o respectare mai

riguroasă a diferențelor individuale ale elevilor. Un astfel de regim face posibil ca elevii să activeze într-un ritm propriu. Deci, integrarea școlară a copiilor cu CES presupune indispensabil individualizarea și diferențierea procesului de învățământ, condiții care pot fi realizate prin elaborarea programelor educative individualizate.

Caracteristici ale copilului cu CES

Învățarea umană reprezintă o activitate psihică foarte complexă, deosebit de importantă pentru adaptare, constând în însușirea de cunoștințe (învățare cognitivă), de operații mintale (învățare formativă), de deprinderi în domeniul vorbirii, citirii, și calculului (învățare instrumentală), de sentimente (învățare afectivă), de comportamente și deprinderi manuale (învățare practică), de atitudini și comportamente civice (învățare morală).

Învățarea eficientă se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de cel care învață a demersurilor proprii domeniului studiat, pe căutarea de soluții și rezolvarea situațiilor problemă. La elevii cu CES, în raport cu tipul și gravitatea dificultăților întâmpinate sau de caracterul handicapului, atât înțelegerea, stocarea, cât și aplicarea informației și a experienței sunt stânjenite sau chiar blocate.

Strategia de învățare pentru aceste categorii de persoane își propune să găsească sau să elaboreze acele modalități de abordare a elevilor respectivi, care să asigure deblocarea procesului învățării, diminuarea dificultăților întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării. În acest scop, se pune un accent deosebit pe orientarea ludică și afectivizarea activităților de învățare, pe eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate, dar temeinic înlănțuite între ele, pe utilizarea de metode de lucru intuitive, verbale și practice, pe însușirea unor instrumente specifice de comunicare și învățare (limbaj mimico-gestual, alfabet Braille s.a.), pe asocierea și integrarea activităților de învățare cu activități de terapie complexă și specifică (ergoterapie, meloterapie, terapia tulburărilor de limbaj, terapia tulburărilor de psihomotricitate) .

Deficiențele sunt de mai multe feluri:

- deficiențe mintale;
- deficiențe senzoriale (auditive sau vizuale);
- deficiențe fizice;
- tulburări de limbaj și comunicare;
- deficiențe și tulburări asociate (surdocecitatea);
- deficiențe ce se manifestă în contextul unor boli neuropsihiatricice (autismul infantil)

Deficiențele mintale se referă la reducerea semnificativă a capacitaților psihice ce determină o serie de dereglații ale mecanismelor de adaptare ale individului.

Deficiențele senzoriale sunt determinate de unele disfuncții sau tulburări la nivelul principalilor analizatori (auditiv sau vizual).

Tulburările de limbaj reprezintă rezultatul disfuncțiilor intervenite în recepționarea, înțelegerea, elaborarea și relizarea comunicării scrise sau orale din cauza unor afecțiuni de natură organică, funcțională, psihologică sau educațională.

Surdocecitatea reprezintă un polihandicap, la fel ca și autismul, fiind însă o deficiență multisenzorială. Acest polihandicap constă în coexistența la aceeași persoană a două tipuri de deficiențe de ordin senzorial, și anume: deficiența de văz și cea de auz. Persoana cu surdocecitate se caracterizează aşadar prin lezarea (pierdere) celor trei canale de comunicare cu mediul, și anume: văzul, auzul, canalul verbal, fiind o persoană oară să, surdă și mută în același timp.

Copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de organizarea învățării în funcție de cerințele lor educative.

Acest tip de problematică cere educatorilor și profesorilor în primul rând urmatoarele acțiuni complexe care se referă la întreaga clasa, deci la toți copiii :

- a) cunoașterea copiilor, a particularităților lor și a diferențelor dintre ei;
- b) individualizarea învățării;
- c) folosirea strategiilor deschise;
- d) amenajarea corespunzătoare a ambientului astfel încât el să devină factor de intervenție în învățarea și remedierea problemelor de învățare;
- e) valorizarea relațiilor sociale de la nivelul clasei și al școlii în favoarea procesului de învățare prin cooperare și a parteneriatului educațional.

Principala cerință față de învățare este individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăți de învățare. Referitor în mod întins la elevii care întâmpină dificultăți, este necesar ca profesorii să cunoască și să poată folosi o serie de strategii didactice cu care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă. În acest caz este de dorit ca profesorul clasei să respecte următoarele cerințe:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar;
- să se asigure că elevii află în situație dificilă au achiziționate aptitudinile prealabile;
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și de predare. În aceste condiții este evidentă grija profesorului pentru organizarea unor situații de învățare la care să participe toți elevii inclusiv cei cu dificultăți.

Utilizarea conceptului cerințe educative speciale se referă la adaptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite.

Condițiile de care are nevoie copilul cu CES:

- condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;

- flexibilitate didactică – individualizarea educației;
- protecție specială – programe individualizate de intervenție;
- integrare școlară și socială.

Cerințele educative speciale sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adaptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

Concluzii

În urma integrării europene a României, una din direcțiile fundamentale ale redefinirii învățământului românesc o constituie dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative, prin diversificarea și optimizarea activităților extracurriculare și extrașcolare, de mare impact asupra elevilor, cadrelor didactice și comunității locale.

Bibliografie:

1. Cucoș C., Pedagogie, Editura Polirom Iasi, 1998
2. Gherguț A., 2005, 2007, Sinteze de psihopedagogie specială, (ediția I și II), Editura Polirom, Iași
3. Preda V.1995, Prințipiu normalizării în etica intervenției precoce asupra copiilor cu nevoi speciale, - studiu în Revista Recuperarea și Integrarea Persoanelor cu Handicap nr. 7 București
4. Rusu Dan, Octavian, 2011, Integrarea socială a persoanelor cu dizabilități, Suport de curs

Dependență de droguri și consecințele ei

Hărșan Carmen Liana, prof. consilier – CJRAE Cluj / Șc. Gimn. „Ioan Opriș”, Turda

Ne place să credem că noi,dascălii reușim în cele mai multe cazuri să-i protejăm pe elevii pe care îi instruim de toate comportamentele grave de risc (alcool, tutun, droguri) până să ajungă la liceu. Faptul că există reguli și proceduri care să ne ghidizeze în diferite situații pe noi și pe elevi ne face să credem că putem controla într-o mare măsură aceste comportamente. Nimic mai fals! Cu toate că în interiorul școlii regulile sunt respectate mai mult decât în afara ei, că elevii beneficiază de atenție și supraveghere nu oferă acestora și garanția că totul este ok și când ies pe porțile școlii.

Generația actuală de elevi sunt generația virtuală care se plăcăsește repede, au nevoie de atenție permanentă, de întăriri și recompense pe măsură. Nevoia de a fi mereu „pe val”, de a fi „cool” și „blană” îi determină să caute mereu noi forme de a ieși în evidență, de a soca și uneori chiar de a realiza un trend. Se creează ușor dependențe și apar noi forme patologice de adicție(nomofobie).

Multă lume îi caracterizează pe cei care se droghează ca fiind persoane slabe, care nu au voință să își schimbe comportamentul. Puțini sunt însă cei care știu că dependența de droguri este o boală care are impact asupra creierului, care recidivează și care provoacă consumul compulsiv, deși efectele sunt dăunătoare pentru consumator și familia acestuia. Chiar dacă decizia de a consuma prima dată este voluntară, consumul de substanțe creează probleme în luarea deciziilor, în controlul impulsurilor și a comportamentului.

Este ușor să criticăm și să arătăm cu degetul pe cei care consumă droguri, dacă nu cunoaștem complexitatea fenomenului care a dus la consumul substanțelor. Fiecare consumator are propriile traume pe care a reușit sau nu să le treacă, propriile probleme pe care a reușit sau nu să le rezolve, îngrijorări sau decizii de luat și din diferite motive nu a gestionat foarte bine situația. A descoperit singur sau cu „ajutor” o formă de evadare din viața reală unde problema a dispărut pentru o perioadă de timp și ca urmare este tentat să apeleze mereu la ea. Fie că o face singur sau în grup, consumul de droguri îi oferă ocazia de a simți că nu este presat, criticat sau dimpotrivă, ignorat de cei mai importanți oameni din viața lui.

Andrei este un elev de 16 ani care în acest moment este în clasa a VII-a. A rămas repetent de două ori datorită absențelor și situației la învățătură. Provine dintr-o familie în care părinții au divorțat. Deși tata locuiește într-o localitate învecinată, nu păstrează legătura cu el. Îl sună foarte rar, dar și atunci la insistențele lui Andrei care își dorește să vorbească cu el. Mama lucrează în Italia și vorbesc destul de des prin intermediul internetului. În acest moment locuiește cu bunicii maternali și merge doar în vacanțe la mama.

În vacanțele petrecute la mama a făcut cunoștință cu drogurile, în urmă cu trei ani. A început cu etnobotanice și apoi a diversificat paleta de substanțe (marijuana, hașiș, etc). La școală se află de consumul de droguri la sfârșitul anului școlar 2017/2018. Datorită consumului excesiv de droguri, în noiembrie 2018 este internat forțat de către mamă într-un centru privat de dezintoxicare. Revine în cadrul școlii cu medicație și probleme de memorie în rezolvarea sarcinilor școlare. Datorită absențelor, rămâne cu situația la învățătură neîncheiată, urmând să o rezolve în prima lună din semestrul II.

Într-o situație atât de gravă era nevoie de măsuri rapide, eficiente și pe mai multe planuri. Pentru că deja era în evidență cabinetului de asistență psihopedagogică din școală pentru absențe, am considerat că e nevoie să alcătuim o echipă care să acționeze prompt. Din această echipă a făcut parte: bunica/mama, diriginta, consilierul școlar, directoarea și colegii elevului. Datorită abilităților și cunoștințelor dobândite, psihologul a fost cel care a putut să discute cu fiecare în parte pentru a face un plan de intervenție personalizat.

În cadrul familiei, discuția cu mama a scos în evidență posibilitatea de a exercita un control parental mai susținut prin telefoane regulate, vizite mai dese și posibilitatea de a merge să locuiască împreună cu ea. Bunica în schimb avea sarcina de a-l supraveghea pentru a veni la școală, să păstreze legătura zilnică cu diriginta pentru a monitoriza prezența la ore și a fost învățată de către psiholog metode de gestionare a comportamentului dezadaptativ. Astfel, bunica a putut face un contract de contingente cu Andrei prin care fiecare se angaja să facă anumite sarcini. Tot bunica a fost învățată să aplice corect sistemul de recompense și pedepse pentru comportamentul nepotului.

Diriginta a avut de urmărit frecvența la clasă, de discutat cu profesorii pentru motivarea răspunsurilor la ore, adaptarea la cerințele regulamentului de ordine internă și implicarea în activități școlare și extrașcolare. S-a descoperit că munca diferențiată aplicată de către profesori pentru sarcinile școlare alături de implicarea și ajutorul colegilor pentru înțelegerea unor sarcini a fost eficientă și i-a adus lui Andrei încheierea situației școlare pe semestrul I. Participarea la activitățile clasei, școlare și extrașcolare, l-a făcut pe Andrei să se integreze mai bine în grupul clasei, să relateze cu colegii și să descopere activitățile relaxante pe care le organizează lunar diriginta.

Colegii de clasă, deși sunt noi pentru Andrei, au dorit să-l implice în diverse activități. Pe timpul pauzelor, pentru a-l determina să nu plece de la școală concepeau jocuri și discuții de grup în care îl invitau și cooptau. Au conceput un sistem prin care să-l ajute la recuperarea materiei din perioada când a fost internat, dar și pentru realizarea/explorarea unor sarcini pe care nu le înțelegea. Dar cel mai important a fost faptul că nu l-au judecat pentru consumul de droguri și au încercat să îl susțină în demersurile lui de a lupta cu această dependență.

Directoarea școlii s-a implicat prin discuții cu aparținătorii și elevul pentru o mai bună frecvență la școală. Medicația luată după internare avea ca reacții adverse o stare de moleșteală și scădere a concentrației. Ca urmare s-a hotărât ca programul școlar pe perioada luării medicamentației să fie scurtat la patru ore, cu precizarea faptului că trebuie să fie prezent la fiecare materie săptămânal.

Cea mai grea sarcină mi-a revenit mie, ca psiholog al școlii, care prin discuțiile cu Andrei trebuia să descopăr motivele/cauzele consumului de droguri, să-i ofer suport psihologic pentru prevenirea recăderii în consumul de substanțe și să-l învăț modalități diverse de a lupta cu această dependență. Consilierea psihologică pentru reducerea absențelor a urmărit orientarea spre un scop în viață, sens și semnificație. Deoarece la întoarcerea din perioada de dezintoxicare s-a descoperit probleme de memorie, am conceput și aplicat exerciții de concentrare a atenției și de dezvoltare a memoriei. Am descoperit că e nevoie să lucrăm și pe un management al timpului prin care Andrei a învățat să-și organizeze activitățile când mai echilibrat pentru a nu avea perioade de plăcute care să-i ofere șansa de a se gândi la consumul de droguri. Managementul emoțiilor a urmărit identificarea, exprimarea și controlul emoțiilor disfuncționale (furia, vinovăția). Activitatea realizată la clasă a scos în evidență tentațiile la această vârstă și modalități eficiente de rezistență la presiunea grupului.

Munca în echipă și-a dovedit din nou eficiența. Deși mai este încă de lucru, fiecare parte a echipei știe ce are de făcut și prin discuțiile săptămânale se identifică metodele/tehnice care funcționează și unde e nevoie de îmbunătățiri. Este foarte greu să lupti cu dependența, deoarece fiecare zi în care nu s-a consumat este o victorie. Dar sarcina noastră este de a depista cât mai repede posibilul consum și să facem prevenție.

Un program bine venit pe această problemă este NECENZURAT. Concepț și implementat de Agenția Națională Antidrog, programul oferă într-o formă atractivă informații despre alcool, tutun și droguri, dar și activități de rezolvare de probleme, de dezvoltare a abilităților de luare de decizii și exprimare a emoțiilor.

Bullying-ul în mediul școlar: necesitatea de a facilita dezvoltarea rezilienței la adolescenți

Dascăl Gabriela Claudia, prof. consilier CJRAE/Școala Gimnazială „Avram Iancu” Dej

Bullying-ul, ca formă de violență în școală, apare prin abuzul de putere exercitat ofensiv asupra celuilalt, intenționat și pe o perioadă mai lungă de timp. Agresorii de tip „bully” (en.) sunt persoane care își folosesc puterea și tăria pentru a speria sau răni persoanele mai slabe (online Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016). Astfel, bullying-ul, pe lângă comportamentul de persecutare și intimidare a celuilalt, este, de obicei, asociat cu caracteristici individuale precum vârsta, trăsăturile fizice, trăsăturile de personalitate, dezvoltarea emoțională și formarea grupurilor de prieteni (Limber *et al.*, 2012). Fenomenul de bullying a fost conceptualizat ca o subcategorie de comportamente agresive (Olweus, 1993), exprimate fie în mod direct (bătăi, loviri cu pumnul sau cu piciorul, îmbrânceli; amenințări verbale, insulte, hărțuire, însușirea unor bunuri aparținând victimei) și/sau în mod indirect (a răspândi zvonuri, a bârfi, a exclude sau a izola pe cineva de un grup).

Bullying-ul în școli este un fenomen comun la nivel mondial, iar România se situează pe locul 3 în clasamentul european al celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, cu o prevalență de până 23% la copiii de 13-15 ani, potrivit Raportului Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România în cadrul Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2016).

Cyber-bullying-ul. O altă formă de bullying, mai recentă și care a luat proporții o dată cu progresul tehnologic și accesul facil la internet, este bullying-ul în mediul online sau cyberbullying-ul, care include comportamente precum denigrarea (insultarea și umilirea), amenințarea prin apeluri sau mesaje, furtul de identitate în mediul online, excluderea sau eliminarea dintr-un grup de socializare (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012).

Juvonen și Gross (2008) au aflat că 85% din victimele cibernetice sunt și victime ale bullying-ului tradițional, iar Olweus (2012) a demonstrat că 9 din 10 adolescenți care raportează experiențe de victimizare cibernetică sunt, de asemenea, și victime ale formelor tradiționale de bullying. Astfel, cyberbullying-ul este considerat o extensie a bullying-ului tradițional, având în vedere că agresorii au o armă în plus pentru a-i hărțui pe acei elevi pe care îi agresează și la școală (Wolke, Lee & Guy, 2017).

Vârstă. În ceea ce privește vârsta, comportamentele de tip bullying scad treptat în frecvență pe măsură ce copiii înaintează în vîrstă (Protogerou & Flisher, 2012), iar unii cercetători susțin că un anumit nivel de bullying ar putea fi un fenomen de dezvoltare care atinge apogeul în preadolescență (Protogerou & Flisher, 2012) și în timpul tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial (Pellegrini & Long, 2002).

Diferențele de gen în manifestarea comportamentului de tip bullying sunt foarte evidente: comportamentele specifice băieților sunt toate tipurile de bullying direct, dar și de răspândire a zvonurilor. Băieții tind mai frecvent să agreseze fizic cu intenția de a răni, de a amenința sau de a fi agresivi verbal. În ceea ce privește victimizare, similar studiilor anterioare, băieții sunt mai adesea victime ale bullying-ului de tip amenințare, rănire și poreclire decât fetele (Baldry, 2003). Pe de altă parte, fetele sunt mai adesea izolate sau

marginalizate decât băieții, ceea sugerează că fetele sunt mai adesea victime ale agresiunii indirecte, cu daune psihologice (Baldry, 2003).

Agresorii. Deși agresorii de tip „bully” au fost inițial considerați ca având competențe sociale precare și empatie scăzută, multe studii recente susțin contrariul. Veenstra *et al.* (2007) susțin că motivația principală pentru comportamentele de tip bullying este legată de obținerea unui statut mai ridicat, prestigiu și putere în cadrul grupului de prieteni. Din moment ce lupta pentru un statut este considerată un scop al umanității, se poate presupune că agresorul este ghidat de dorința de a obține un statut ridicat în cadrul grupului. Dorind să câștige un statut, agresorul obține satisfacție prin lezarea celorlalți, înțelege emoțiile implicate în victimizare, dar nu le împărtășește și consideră dominarea ca fiind o recompensă mai mare decât a fi competent social (Arsenio & Lemerise, 2001).

Victimele bullying-ului. Pe de altă parte, statutul de victimă este atribuit trăsăturilor de personalitate și de familie. Victimele pasive ale bullying-ului au fost descrise ca fiind anxioase, extrem de sensibile, submissive, precaute, nesigure, tăcute, cu stimă de sine scăzută și având puțini prieteni (Olweus, 1993). Unele victime pot proveni din familiile supraprotective sau restrictive, în cadrul cărora independența și asertivitatea nu sunt stimulate (Smith & Myron-Wilson, 1998). Un alt tip de victimă este cea provocatoare. O serie de studii precum cel al lui Carney & Merrell, (2001) au arătat că victimele-agresori violează adesea normele sociale, intervenind în conversațiile celorlalți, fiind nerăbdători, părându-li-se dificil să își aștepte rândul, și implicându-se în comportamente tipice tulburării deficitului attentional și de hiperactivitate. Astfel, victima-agresor, are tendința de a cauza agitație în jurul său și, într-un fel, de a stârni tot felul de răspunsuri negative din partea covârșnicilor, inclusiv comportamentul de bullying.

Factorii sociali sau contextuali care mențin comportamentul de bullying (monopol asupra puterii, statut, dominantă; susținerea din partea grupului de prieteni; lipsa intervenției din partea profesorilor) combinați cu caracteristicile victimei (timiditatea, sensibilitatea, lipsa prietenilor sau a unui grup de suport) explică de ce victimă consideră dificil să obiecțeze sau să pună capăt abuzului. Într-un mediu în care comportamentele agresive sunt acceptate sau chiar admirate, este foarte probabil ca victimele să percepă bullyingul ca fiind un comportament normal, declanșat de felul lor de a fi (Crothers & Kolbert, 2008).

Victimele sunt, de cele mai multe ori, caracterizate de neajutorare, nesiguranță și stimă de sine scăzută, în mare parte, deoarece prezintă anumite caracteristici sociale discriminatorii ce îi determină să devină țintă a agresorului. Aceste incidente repetitive determină elevii să dezvolte instabilitate emoțională, tendință spre tulburări psihice, depresie și suicid, precum și nefericire relaționată cu mediul școlar, ceea ce determină motivația pentru învățare scăzută și chiar abandon școlar, cu o reducere consecventă scăderea calității vieții acestor adolescenți (De Oliveira *et al.*, 2015).

Relația dintre bullying și autoeficacitate. Termenul de autoeficacitate a fost introdus de către Albert Bandura în 1977 și se referă la judecata personală a propriei capacitați de a organiza și realiza cursul acțiunilor, de a atinge scopuri stabilite și de a organiza propria funcționare psihologică. Autoeficacitatea percepă influențează în general funcționarea psihologică, deoarece duce la o motivație ridicată și efort susținut pentru realizarea sarcinilor (Bandura 1997, *cit. in* Kokkinos & Kiprissi, 2012). Teoria social-cognitivă susține că autoeficacitatea este un bun predictor pentru anumite competențe sociale și cognitive,

determină felul în care oamenii interacționează cu mediul lor social și prioritizează relațiile sociale ale acestora (Caprara et al. 2004).

Acei copii care au un nivel de autoeficacitate scăzut, au o probabilitate mai mare de a se angaja în comportamente dezadaptative, printre care cele de bullying și victimizare (Natwig et al., 2001). Rezultatele unui alt studiu au arătat că atât bullying-ul cât și victimizarea au corelat negativ cu autoeficacitatea privind comportamentul asertiv și pozitiv cu autoeficacitatea privind agresivitatea, în timp ce victimizarea a fost asociată cu autoeficacitatea scăzută privind competențe sociale în relațiile cu covârșnicii (Erath et al. 2010).

Relația dintre bullying și inteligența emoțională. A existat o controversă privind relația dintre inteligența emoțională, bullying și victimizare datorată conceptualizării diferite a inteligenței emoționale: fie ca aptitudine cognitivă și măsurată pe o scală a achizițiilor (inteligența emoțională ca aptitudine), fie ca un set de caracteristici de personalitate diferite și tendințe comportamentale, care pot fi prezente sau nu (inteligența emoțională ca trăsătură) (Kokkinos & Kiprissi, 2012). Atunci când este conceptualizată ca aptitudine, inteligența emoțională este puternic asemănătoare cu constructul de inteligență socială pentru care cercetări recente au stabilit o relație complexă cu bullying-ul. De exemplu, forme mai sofisticate ale bullying-ului au fost asociate cu un nivel ridicat de inteligență socială și doar agresorii care preferă formele fizice sau mai directe de bullying prezintă inteligență socială scăzută (Sutton et al. 1999). De asemenea, victimele prezintă un nivel de inteligență socială scăzut. Pe de altă parte, dacă inteligența emoțională este considerată ca trăsătură de personalitate, apare o asociere negativă cu bullying-ul: persoanele cu trăsătura inteligență emoțională mai puternică au relații interpersonale de o mai bună calitate și aptitudini sociale mai bune (Mavroveli et al. 2007). Acceptarea de către covârșnici este relaționată cu o mai bună percepere a emoțiilor, iar un nivel ridicat al trăsăturii inteligenței emoționale este relaționată cu rezolvarea problemelor, o caracteristică de care victimele sunt private, atâtă timp cât continuă să reacționeze ineficient atunci când sunt agresați (Austin et al., 2005).

Reziliență. Reziliența a fost conceptualizată, de către unii teoreticieni, ca abilitatea de a răspunde flexibil la o varietate de situații sociale cu diverse cerințe (Overbeek, et al., 2010). Astfel, s-a propus dezvoltarea rezilienței ca soluție pentru a reduce efectele victimizării, având în vedere că nu toți copiii care sunt implicați în situații de bullying au probleme de adaptare psihosocială, ci sunt, mai degrabă, rezilienți la consecințe (Bowes et al., 2010). Sursele care contribuie la nivelul de reziliență al unei persoane pot fi împărțite în două categorii: externe (mediul suportiv, suportul social, atașamentul față de adulții, relații pozitive cu covârșnicii și sentimentul de apartenență) și interne (stima de sine, autocontrolul, autoeficacitatea, locul de control)(Prince-Embury, 2011).

Wade (2007) a descris diferențele dintre victimele bullying-ului care prezintă consecințele tipice ale bullying-ului și cei care dau dovadă de reziliență. Conform acestui studiu, diferența a constat într-un set de aptitudini și atitudini care s-au constituit într-un mecanism de „amortizare” a consecințelor negative asociate cu victimizarea, care a inclus optimismul, utilizarea strategiilor productive de coping, stima de sine și o perspectivă sănătoasă asupra conceptului de sine, aptitudini sociale și perceperea unui nivel ridicat al suportului social.

În prezentul studiu am operaționalizat reziliența ca abilitate a unei persoane de a se recupera după o perioadă de stres (Smith et al., 2010). Autorii argumentează faptul că, deși

această operaționalizare oferă o indicație mai degrabă referitoare la credința unei persoane cu privire la cât de capabilă este să-și revină după o solicitare de viață decât cu privire la succesul efectiv, această credință reprezintă un factor necesar pentru ca persoana să poată să se recupereze (Smith *et al.*, 2010).

Ipotezele studiului. Din perspectiva datelor prezentate mai sus privind reziliența la bullying a adolescentilor, studiul prezent a avut la bază următoarele ipoteze:

1. Adolescentii cu un nivel mai ridicat de autoeficacitate sunt mai rezilienți la evenimente negative, precum situațiile de bullying.
2. Adolescentii cu un nivel ridicat de inteligență socială și emoțională sunt mai puțin probabil victime ale bullying-ului.
3. Nivelul de victimizare este asociat negativ cu nivelul de reziliență la adolescenți.

Obiectivele studiului:

Prezentul studiu și-a propus identificarea unor aspecte din viața socio-emoțională a adolescentilor, care să ajute la realizarea unui program de intervenție destinat dezvoltării rezilienței adolescentilor care sunt constant victime ale bullying-ului în mediul școlar și online. Astfel, obiectivele propuse în cadrul acestui studiu sunt:

1. să se analizeze dacă există o relație de asociere între nivelul de autoeficacitatea și comportamentul de tip bullying la adolescenti;
2. să se analizeze dacă nivelul de autoeficacitate se asociază cu nivelul de victimizare al adolescentilor;
3. să se analizeze dacă există o relație de asociere între nivelul de inteligență socială și comportamentul de tip bullying;
4. să se analizeze dacă există o relație de asociere între nivelul de inteligență emoțională/socială și comportamentul de victimizare al adolescentilor;
5. să se analizeze dacă există o relație de asociere între nivelul de reziliență și comportamentul agresiv de tip bullying al adolescentilor;
6. să se analizeze dacă există o relație de asociere între nivelul de reziliență și comportamentele de victimizare ale adolescentilor.

Participanți. La acest studiu au participat 80 de elevi din clasele a VII a și a VIII a de la o școală gimnazială din mediul urban, județul Cluj. În grupul țintă au existat 33 de băieți, care au reprezentat 41,25% din participanții la studiu și 47 de fete, reprezentând 58,75% din participanți, cu vârstă cuprinsă între 13 și 15 ani (media de vîrstă a fost 14,19 ani).

Instrumente de evaluare

1. Chestionarul de autoevaluare pentru elevi (Stevens, de Bourdeaudhuij, Van Oost (2000). Chestionarul de autoevaluare privind fenomenul bullying pentru elevi realizat de Stevens, de Bourdeaudhuij și Van Oost (2000) a fost tradus prin metoda retroversiunii și adaptat pe populația românească de Beldean-Galea și Jurcău (2010). Acesta cuprinde trei scale (scala agresivității de tip bullying, scala victimizării și scala comportamentelor pozitive), cu un număr total de 22 de itemi, evaluează prevalența agresivității de tip bullying, a victimizării și a comportamentelor pozitive precum și formele agresivității de tip bullying și de victimizare (izolarea socială, verbală, fizică indirectă) pe parcursul ultimelor trei luni înaintea aplicării chestionarului. Subiecții sunt întrebați cât de des li s-a întâmplat să agreseze, să fie agresați sau ca ceilalți să se comporte într-un mod pozitiv în ceea ce îi privește în ultimele trei luni la școală, dar și în mediul online. Variantele de răspuns, pe o scală de la 1 la

5 sunt: 1 – niciodată, 2 – o dată sau de două ori pe lună, 3 – de două-trei ori pe lună, 4 – o dată pe săptămână și 5 – de câteva ori pe săptămână.

Consistența internă a celor trei scale. Valorile alfa Cronbach pentru cele trei scale ale Chestionarul de autoevaluare pentru elevi (varianta românească) sunt: (a) .81 pentru scala agresivității; (b) .63 pentru scala victimizării; (c) .72 pentru scala comportamentelor pozitive. Acești coeficienți reflectă o consistență internă crescută a itemilor fiecărei scale ale chestionarului, în mod deosebit pentru scalele de agresivitate – bullying și pentru cea de comportamente pozitive.

2. Brief Resilience Scale/BRS (Smith et al., 2008). Brief Resilience Scale/BRS este un chestionar de autoevaluare a rezilienței tradus și adaptat pe populație românească de către Robu și Pruteanu (2015). Chestionarul include șase itemi cu formulări scurte (de exemplu: „Tind să-mi revin repede după momentele grele prin care trec.” sau „Îmi este greu să fac față evenimentelor stresante”), la care un subiect poate răspunde alegând una dintre următoarele variante: dezacord total, dezacord, neutru, acord sau acord total. În procesul de scorare, trei itemi (și anume, 2, 5 și 6) necesită inversarea punctajelor în raport cu sensul scalei pentru răspunsuri. Pentru fiecare item, scorul brut poate fi cuprins între 1 (dezacord total) și 5 (acord total). Scorul total la scală se obține prin calcularea mediei scorurilor la itemi (domeniul de variație posibil este 1–5).

Pentru estimarea fidelității versiunii în limba română a BRS, a fost calculată consistența internă a itemilor, utilizându-se coeficientul α propus de J. L. Cronbach și ținându-se cont de structura unifactorială. Pentru întregul eșantion de adolescenți, valoarea consistenței interne a fost satisfăcătoare ($\alpha = 0.73$). Pentru sub eșantioanele de fete, respectiv băieți, valorile consistenței interne au fost 0.75, respectiv 0.64.

3. Scala de autoeficacitate (Self -Efficacy Scale, Schwarzer & Jerusalem, 2007). Scala de evaluare a autoeficacității/ SES a fost construită pentru a măsura autoeficacitatea - „convingerea cuiva că propriile acțiuni pot fi/sunt responsabile de succesul unei anumite activități”(Schwarzer & Jerusalem, 2007), versiunea adaptată și etalonată pentru populația României fiind realizată de către Vasiliu, Pascal (Marinescu) și Marinescu (2015). Deoarece fiecare persoană poate avea convingeri diferite în ceea ce privește eficiența sa în anumite domenii, sarcini, situații, autoeficacitatea este conceptualizată ca fiind specifică. În varianta sa redusă (versiunea originală cuprindea 20 de itemi), scala cuprinde 10 itemi ce descriu caracteristici pozitive ale eficienței personale. Subiectului îi se cere să opteze pentru una dintre cele patru posibilități de răspuns (1 -„complet neadevărat în ceea ce mă privește”, iar 4 - „complet adevărat în ceea ce mă privește”) în funcție de modul de autoevaluare. Coeficientul alfa Cronbach raportat de autori este cuprins între .75 și .90, valori ce indică o bună consistență internă a scalei. Scorul autoeficacității percepute se obține prin însumarea punctajului de la cei 10 itemi. El poate fi cuprins între minim 10 și maxim 40. Exemple de itemi: „Am încredere că mă pot descurca eficient în situații neașteptate.” „Orice s-ar întâmpla sunt (de obicei) pregătit să fac față situației.”

4. Scala „Inteligentă socială/personală/emoțională”(Social/Personal/Emotional Intelligence Values in Action (VIA): Peterson și Seligman, 2004). Scalele Values in Action (VIA; Peterson & Seligman, 2004) cuprind 240 de itemi care măsoară 24 de puncte forte ale caracterului (câte 10 itemi pentru fiecare caracteristică). Aceste scale au fost traduse și adaptate pe populație românească de către Iliescu, D., Popa, M., și Dimache, R. (2015) în studiul pilot „Adaptarea românească a Setului International de Itemi de Personalitate: IPIP-Ro”. Conform autorilor români care au adaptat IPIP-Ro, Scala „Inteligentă

socială/personală/emoțională” are o consistență internă calculată pe baza coeficientului alfa Cronbach de .59, puțin sub pragul de .70, însă considerată acceptabilă.

Participanții trebuie să răspundă pe o scală Likert de la 1 la 5 (1 – dezacord total, 2 – dezacord parțial, 3 – nici acord, nici dezacord, 4 – acord parțial și 5 – acord total) la întrebarea „Cât de mult se potrivesc următoarele afirmații felul tău de a fi?”. Exemple de itemi din scala „Inteligentă socială/personală/emoțională” utilizată în acest studiu sunt: „Am abilitatea de a-i face pe ceilalți să se simtă interesanți”, „Știu ce să spun să-i fac pe alții să se simtă bine.” Sau „Nu știu cum să mă comport într-o situație socială nouă”. Din cei 10 itemi ai scalei, ultimii 4 sunt reversibili.

Designul/planul cercetării:

Pentru testarea ipotezelor, în baza cercetărilor din literatura de specialitate am stabilit să analizăm următoarele dimensiuni: comportamentul de tip bullying, comportamentul de victimizare, nivelul percepției de către copiii care au suferit bullying, reziliența, autoeficacitatea și inteligența emoțională/socială. Astfel, prezentul studiu este unul corelațional.

Rezultate obținute:

Diferențe de gen în raportarea frecvenței comportamentului de tip bullying. Rezultatele arată că există diferențe între fete ($m=12,17$) și băieți ($m=15,39$) privind nivelul de agresiune de tip bullying, băieții raportând un nivel mai ridicat de bullying, însă testul t pentru eșantioane independente arată o diferență nesemnificativă statistic (valoarea calculată a lui p pentru coeficientul t este 0.06, foarte puțin peste pragul de 0.05) (Tabel 1).

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						3.224		Lower	Upper
agresor pretestare	Equal variances assumed	.222	.639	2.808	78	.006	1.148	.938	5.509
	Equal variances not assumed			2.772	65.711	.007	3.224	1.163	.901

Tabel 1. Testul t pentru eșantioane independente în frecvența comportamentului de bullying

Diferențe de gen în raportarea frecvenței comportamentului de victimizare

În ceea ce privește raportarea frecvenței cu care elevii s-au considerat victime ale bullying-ului în mediul școlar sau online, tabelul de mai jos (Tabel 3) arată diferențe mari între mediile obținute de băieți ($m=17,09$) și cele obținute de fete ($m=14,23$). În tabelul 2 valoarea calculată a lui p pentru coeficientul t este 0.037, puțin sub pragul de 0.05. În concluzie, există o diferență semnificativă statistic între fete și băieți în ceea ce privește frecvența cu care consideră că sunt victimizați, băieții raportând un nivel mai ridicat decât fetele.

Independent Samples Test										
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	.332	.566	2.127	78	.037	2.857	1.343	.183	5.530	
victimizare pretestare	Equal variances assumed			2.078	.63.041	.042	2.857	1.375	.110	5.604
	Equal variances not assumed									

Tabel 2. Testul t pentru eșantioane independente privind frecvența comportamentului de victimizare în funcție de sex

Autoeficacitatea și comportamentul de bullying. Un alt obiectiv al acestui studiu a fost acela de a analiza dacă la eșantionul de adolescenți testat există o relație de asociere a nivelului de autoeficacitate cu comportamentele de tip bullying.

În Tabelul 7 se observă că valoarea corelației între nivelul de autoeficacitate al elevilor și comportamentele de bullying raportate este de $r = -.064$. Valoarea calculată a lui p nu este mai mică decât 0.01, ceea ce însemnă că nu este semnificativă din punct de vedere statistic.

Correlations		
	autoeficacitate total pretest	agresor pretestare
autoeficacitate total pretest	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	1 .064 .572 -110.000 16.997 80 80
agresor pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-.064 .572 -110.000 2194.000 -1.392 80 80

Tabel 3. Corelația dintre nivelul de autoeficacitate și comportamentul de tip bullying

Correlations		
	autoeficacitate total pretest	victimizare pretestare
autoeficacitate total pretest	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	1 .223 .047 -438.375 1342.750 16.997 80 80
victimizare pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-.223 .047 -438.375 2885.388 -5.549 80 80

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

Autoeficacitatea și comportamentul de victimizare. Mai departe, am dorit să analizăm gradul de asociere dintre nivelul autoeficacitate și comportamentul de victimizare la eșantionul de adolescenți din grupul ţintă.

Tabel 4. Corelația dintre nivelul de autoeficacitate și comportamentul de victimizare

În tabelul 4 se observă că valoarea corelației între nivelul de autoeficacitate al elevilor și comportamentele de victimizare raportate este de $r = -.223$. Valoarea calculată a lui p este mai mică decât 0.05, ceea ce însemnă că este semnificativă din punct de vedere statistic. Astfel, am putea spune că există o asociere negativă între nivelul de autoeficacitate și comportamentul de victimizare la adolescenții din grupul ţintă.

Inteligentă socială și comportamentul de tip bullying. Un alt obiectiv a fost acela de a identifica relația de asociere dintre nivelul de inteligență socială al elevilor și comportamentul de bullying la adolescentii participanți la studiu.

Correlations			
	inteligenta emotionala pretestare	agresor pretestare	
inteligenta emotionala pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	1 1939.950 24.556 80	-.014 .905 -28.000 -.354 80
agresor pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-.014 .905 -28.000 -.354 80	1 2194.000 27.772 80

Tabel 5. Corelația dintre inteligență socială și comportamentul de bullying

În tabelul 5 se observă că valoarea corelației între nivelul inteligenței sociale al elevilor și comportamentele de bullying raportate este de $r = -.014$. Valoarea calculată a lui p nu este mai mică decât 0.01, ceea ce înseamnă că nu este semnificativ din punct de vedere statistic. Astfel, am putea spune că nu există o asociere semnificativă statistic între nivelul inteligenței sociale al elevilor și comportamentele de bullying la adolescentii din grupul ţintă.

Inteligentă emoțională/socială și comportamentul de victimizare. În ceea ce privește relația de asociere dintre inteligență socială și comportamentul de victimizare, în Tabelul 6 se poate observa o corelație negativă între cele două, valoarea lui $r = -.274$. Valoarea calculată a lui p este mai mică decât 0.05, ceea ce înseamnă că este semnificativă din punct de vedere statistic. Astfel, am putea spune că există o corelație negativă semnificativă statistic între nivelul inteligenței sociale al elevilor și comportamentele de victimizare la adolescentii din grupul ţintă.

Correlations			
	inteligenta emotionala pretestare	victimizare pretestare	
inteligenta emotionala pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	1 1939.950 24.556 80	-.274 .014 -647.575 -8.197 80
victimizare pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	-.274* .014 -647.575 -8.197 80	1 2885.388 36.524 80

Tabel 6. Corelația dintre inteligență socială și comportamentul de victimizare

Reziliența și comportamentul de tip bullying. Un alt obiectiv a fost acela de a identifica relația de asociere dintre nivelul de reziliență al elevilor și comportamentul de bullying la adolescentii participanți la studiu.

Correlations			
	rezilienta pretestare	agresor pretestare	
rezilienta pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	1 42.007 .532 80	.021 .853 6.385 80
agresor pretestare	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) Sum of Squares and Cross-products Covariance N	.021 .853 6.385 80	1 2194.000 27.772 80

Tabel 7. Corelația dintre reziliență și comportamentul de bullying

În tabelul 7 se observă că valoarea corelației între nivelul rezilienței elevilor și comportamentele de bullying raportate este de $r = .021$. Valoarea calculată a lui p nu este mai mică decât 0.01, ceea ce însemnă că nu este semnificativă din punct de vedere statistic. Astfel, am putea spune că există o nu există o asociere semnificativă statistic între nivelul rezilienței elevilor și comportamentele de bullying la adolescenții din grupul ţintă.

1. Reziliența și comportamentul de victimizare

Correlations				
		rezilientă pretestare	victimizare pretestare	
rezilientă pretestare	Pearson Correlation	1	-.312**	
	Sig. (2-tailed)		.005	
	Sum of Squares and Cross-products	42.007	-108.778	
	Covariance	.532	-1.377	
	N	80	80	
victimizare pretestare	Pearson Correlation	-.312**	1	
	Sig. (2-tailed)	.005		
	Sum of Squares and Cross-products	-108.778	2885.388	
	Covariance	-1.377	36.524	
	N	80	80	

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

Tabel 8. Corelația dintre reziliență și comportamentul de bullying

În ceea ce privește relația de asociere dintre reziliență și comportamentul de victimizare, în Tabelul 12 se poate observa o puternică corelație negativă între cele două, valoarea lui $r = -.312$. Valoarea calculată a lui p este mai mică decât 0.01, ceea ce însemnă că este semnificativă din punct de vedere statistic. Astfel, am putea spune că există o corelație negativă semnificativă statistic între nivelul rezilienței și comportamentele de victimizare la adolescenții din grupul ţintă.

Urmărind analizele statistice realizate, putem spune că rezultatele au oferit indicii importante și utile pentru realizarea programului de intervenție destinat adolescentilor cu nivel ridicat de victimizare.

Concluzii și discuții

Pentru a sumariza, putem observa că există diferențe între fete și băieți în ceea ce privește comportamentul agresiv de tip bullying, însă nu sunt semnificative din punct de vedere statistic. Acest rezultat ar putea fi explicat de faptul că fetele au comportamente mai degradă de tipul bullying-ului indirect, verbal și emoțional, iar băieții au comportamente de tipul bullying-ului fizic mai frecvent decât fetele, însă în studiul de față nu s-a făcut diferențierea tipului de bullying, raportând, atât fetele cât și băieții toate tipurile de comportamente bullying pe care le-au avut în ultimele trei luni. Această explicație este în concordanță cu rezultatele lor studii similare. De exemplu, în studiul lui Baldry (2003), băieții tind mai frecvent să agrezeze fizic cu intenția de a răni, de a amenința sau de a fi agresivi verbal. În ceea ce privește victimizare, similar studiilor anterioare, băieții sunt mai adesea victime ale bullying-ului de tip amenințare, răniire și poreclire decât fetele. Pe de altă parte, fetele sunt mai adesea izolate sau marginalizate decât băieții, ceea ce sugerează că fetele sunt mai adesea victime ale agresiunii indirekte, cu daune psihologice (Baldry, 2003). Mai mult, în studiul prezent băieții au raportat un grad mai ridicat de victimizare decât fetele, diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic.

În ceea ce privește relația dintre nivelul de autoeficacitate și bullying, s-a putut observa o relație de asociere negativă a nivelului autoeficacității cu nivelul de victimizare al adolescentilor, însă nu a existat o relație de asociere semnificativă și în cazul agresorilor. Aceste rezultate sunt, de asemenea, în concordanță cu rezultatele studiilor anterioare, precum cel al Natwig și colab. (2001), care a identificat faptul că adolescentii cu autoeficacitate scăzută au o probabilitate mai mare de a se angaja în comportamente dezadaptative, printre care cele de bullying și victimizare. În cazul de față, relația de asociere a fost semnificativă doar în cazul elevilor care au raportat un nivel ridicat de victimizare.

La fel, o tendință similară s-a observat în cazul relației de asociere a inteligenței emoționale cu comportamentul de tip bullying și de victimizare. Corelație negativă semnificativă statistică a fost doar în cazul inteligenței sociale și a victimizării. Rezultatul nu este surprinzător, iar explicația ar putea avea la bază descoperirile lui Sutton și colab. (1999). Aceștia au aflat că forme mai sofisticate ale bullying-ului au fost asociate cu un nivel ridicat de inteligență socială și doar agresorii care preferă formele fizice sau mai directe de bullying prezintă inteligență socială scăzută. De asemenea, victimele prezintă un nivel de inteligență socială scăzut.

Deloc surprinzător, rezultatele studiului prezent au arătat o relație puternică de asociere negativă între nivelul de reziliență și comportamentul de victimizare al adolescentilor, însă nu și în cazul comportamentului agresiv de tip bullying. În mod similar, studiul lui Hinduja și Patchin (2017) a relevat faptul că elevii cu niveluri ridicate ale rezilienței aveau o probabilitate mai mică de a raporta că au fost agresați la școală sau în mediul online, iar pentru cei care au fost agresați, reziliența pare să aibă un rol de „amortizor”, diminuând comportamentul disruptiv al victimelor la școală. Autorii de mai sus consideră că este posibil ca tinerii rezilienți să considere mai puțin anumite experiențe ca fiind de tip bullying. Aceștia ar putea fi mai puțin predispuși să considere un comportament agresiv ca fiind intenționat direcționat asupra lor sau, în cazul în care au percepții un comportament de bullying împotriva lor să nu fie afectați prea mult. O altă explicație dată de acești autori presupune că tinerii rezilienți ar putea să nu fie ținte prea bune pentru agresori: dacă un potențial agresor caută reacția unei potențiale victime, este posibil ca un Tânăr rezilient să nu îi ofere sansa unei reacții expecțate (Hinduja și Patchin, 2017).

În concluzie, pe baza rezultatelor analizate, am putea spune că cele trei ipoteze formulate la începutul studiului au fost confirmate. De asemenea, putem lua în considerare faptul că dezvoltarea autoeficacității și a nivelului de inteligență socială ar putea fi semnificativă pentru realizarea și implementarea unui program de dezvoltare a rezilienței la adolescenti.

Bibliografie:

1. Arsenio ,W.F., Lemire, E.A. (2001). *Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence*. Social Development, 10:59–73.
2. Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). *Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence*. Personality and Individual Difference, 38, 547–558.
3. Baldry, A. C. (2003). *Bullying in schools and exposure to domestic violence*. Child Abuse & Neglect, 27, 713–732.

4. Beldean-Galea, I.E. & Jurcău, N. (2010). *Studiul calităților psihometrice ale unui cuestionar de evaluare a fenomenului “bullying” la elevi*. Revista de Psihologie Aplicată, 12(1), 15-20.
5. Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). *Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(7), 809–817.
6. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). *The contribution of self-efficacy beliefs to psychological outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies*. Personality and Individual Differences, 37, 751–763.
7. Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). *Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem*. School Psychology International, 22, 364–382.
8. Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). *Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in child-hood bullying problems*. Intervention in School and Clinic, 43, 132–139.
9. De Oliveira, W.A., Silva, M.A., Mello, F.C., Porto, D.L., Yoshinaga, A.C., Malta D.C. (2015). *The causes of bullying: Results from the National Survey of School Health (PeNSE)*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23 (2) (2015), pp. 275-282.
10. Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). *Friendships moderate psycho-social maladjustment in socially anxious early adolescents*. Journal of Applied Developmental Psychology, 31, 15–26.
11. Hinduja, S., Patchin, J.W. *Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization*. Child Abuse Negl. 2017;73:51–62.
12. Iliescu, D., Popa, M., & Dimache, R. (2015). *Adaptarea românească a Setului International de Itemi de Personalitate: IPIP-Ro* [The Romanian adaptation of the International Personality Item Pool: IPIP-Ro]. Psihologia Resurselor Umane, 13(1), 83–112.
13. Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). *Bullying experiences in cyberspace*. The Journal of School Health, 78, 496–505.
14. Kokkinos, C. M., & Kiprissi, E. (2012). *The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents*. Social Psychology of Education, 15(1), 41–58.
15. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012a). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed)). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
16. Limber, S.P., Olweus, D., Luxenberg, H. *Bullying in U.S schools: 2012 status report*. Center City, MN: Hazelden Foundation; 2013.
17. Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). *Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence*. British Journal of Developmental Psychology, 25, 263–275.
18. Natwig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). *School-related stress experience as a riskfactor for bullying behavior*. Journal of Youth and Adolescence, 30, 561–575.
19. Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds)*. Oxford: Blackwell Publishing. P.2.
20. Olweus, D. (2012). *Cyberbullying: An overrated phenomenon?* European Journal of Developmental Psychology, 9, 520 –538.
21. Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A., & Scholte, R. H. (2010). *Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions*. Social Development, 19(2), 270–284.

22. Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization, during the transition from primary through secondary school*. British Journal of Developmental Psychology, 20, 259–280.
23. Peterson, C. & Seligman M. E. P. (2004). *Values in action (VIA): classification of strengths* (Philadelphia, Values In Action Institute). Available online at: <http://www.positivepsychology.org/taxonomy.htm>.
24. Prince-Embury, S. (2011). *Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using the resiliency scales for children and adolescents*. Psychology in the Schools, 48(7), 672–685.
25. Protoporou, C., Flisher, A. (2012). *Bullying in schools*. In book: Crime, violence and injury in South Africa: 21st century solutions for child safety., Publisher: MRC-University of South Africa Safety & Peace Promotion Research Unit., Editors: A. van Niekerk, S. Suffla & M. Seedat, pp.119-133.
26. Robu, V., Pruteanu, L. (2015). Evaluarea rezilienței adolescenților: Proprietăți psihometrice ale unui instrument – Brief Resilience Scale. *Revista de Psihologie*, 61 (2), 109-120.
27. Schwarzer, R., & Jerusalem, M., *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs, 1995, 35-37, Windsor, England: NFER-NELSON.
28. Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15 (3), 194-200.
29. Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., & Kay, V. S. (2010). *Resilience as the ability to bounce back: A neglected personal resource?* Journal of Positive Psychology, 5 (3), 166-176.
30. Smith, P.K., Myron-Wilson, R. 1998. Parenting and school bullying. *Clin Child Psychol Psychiatry* 3:405–417.
31. Stevens V., de Bourdeaudhuij I., & Van Oost P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-Bullying intervention in primary and secondary schools, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
32. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). *Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?* British Journal of Developmental Psychology, 17, 435–450.
33. Vasiliu, D., Pascal, D. A., & Marinescu, G. (2015). *Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self-Efficacy Scales: SES*. Revista de Studii Psihologice, 2, 210-222.
34. Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2007). *The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory*. *Child Development* 78, 1843–1854.
35. Wade, E. (2007). *Resilient victims of school bullying: Psychosocial correlates of positive outcomes*. Doctoral dissertation: RMIT University. Melbourne; Australia
36. Wolke, D., Lee, K., Guy, A. (2017). *Cyberbullying: a storm in a teacup?* European Child and Adolescent Psychiatry. 26:899–908.

Referințe online:

1. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlist/new_words
2. <http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Raport-scolara-2016.pdf>

Evaluarea problematicii cyberbullying-ului la nivelul școlii

Ruxandra Vasilescu, prof.consilier CJRAE/CJAPP Cluj

Lumea în care trăim în prezent se „mută” tot mai mult din spațiul real în cel virtual, fie că suntem adulți, adolescenți sau copii – comunicarea, socializarea, informarea se realizează din ce în ce mai mult în acest mod. În mediul virtual se formează atitudini și opinii, se formează și „deformează” imaginea de sine, chiar mai mult uneori decât se întâmplă în mediul real.

Este evident că pot să fie identificate aspecte pozitive ale mișcării continue a generațiilor actuale de elevi în spațiul virtual (acces la un volum uriaș de informație, posibilitatea de a comunica ușor la distanță, cercul largit de cunoștințe etc.); există însă din păcate și o serie de riscuri asociate mediului virtual.

Mutarea, cel puțin parțială, a prietenilor din curtea școlii și de la bloc în „on-line” atrage automat și mutarea antipațiilor, a comportamentelor de intimidare, agresive, aşa cum este de exemplu **comportamentul de tip bullying**.

Acest tip de comportament constă în folosirea unei forțe superioare pentru a influența sau intimida pe cineva. Este un comportament repetat și intenționat prin care agresorul își persecută, rănește, intimidează victimă verbal, relațional și/sau fizic.

Fenomenul bullying apare atunci când un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoștințe sau de colegi. Uneori, aceste tachinări se transformă și în agresiuni fizice.

Bullying-ul nu presupune neapărat existența unui conflict bazat pe o problemă reală, ci pe dorința agresorului de a obține putere sau autoritate, de a se prezenta într-un anumit fel.

Există mai multe tipuri de comportamente care pot fi încadrate în categoria bullying:

- Intimidarea verbală: poreclire, batjocorire, amenințare, ironie, replici ofensatoare, comentarii sexuale etc.
- Intimidarea socială: excluderea intenționată dintr-un grup sau colectiv, punerea intenționată într-o situație jenantă în public, răspândirea de zvonuri jignitoare etc.
- Intimidarea fizică: bruscare, lovire, scuipare, daune aduse bunurilor persoanei intimidante etc.

Mai recent a căpătat ampolare un nou tip de bullying, „adaptat”, după cum spuneam mai sus, lumii virtuale, on-line, și anume **cyberbullying-ul**.

Cyberbullying se referă la comportamentul de intimidare prin intermediul tehnologiilor de informare și comunicare: SMS-uri sau e-mailuri jignitoare, răutăcioase, zvonuri sau comentarii răspândite pe site-uri de socializare, distribuirea de imagini jenante sau ofensatoare cu persoana hărțuită etc.

Cyberbullying-ul este, prin natura sa, mai puțin vizibil din „exteriorul” lumii virtuale în care se petrece. Ar fi însă o greșală să considerăm că impactul acestuia este în vreun fel mai mic decât al intimidării, hărțuirii produse față în față.

Dacă în cazul bullying-ului adulții (fie părinți fie cadre didactice) au ocazia să observe mai ușor comportamentul și să intervină, cyberbullying-ul este uneori mai dificil de identificat.

În mediul școlar, consilierii se află în poziția unică de a putea adresa problematica bullying-ului:

- În primul rând, consilierii școlari pot fi principalii promotori ai conștientizării fenomenului cyberbullying și impactului psihologic al acestuia în rândul copiilor și adolescenților;
- Apoi, consilierii pot evalua prevalența și severitatea manifestării fenomenului la nivelul școlii, utilizând instrumente specifice – chestionare online sau creion-hârtie, focus-grupuri, interviuri etc..
- În cel de al treilea rând, în funcție de nevoile și problemele identificate, aceștia pot propune și implementa programe de prevenție și/sau intervenție în grup care să adrezeze problematica bullying-ului, precum și să ofere consiliere individuală pentru victime, agresori și alții;
- Foarte importantă este de asemenea colaborarea între consilier și conducerea școlii, în scopul formulării și implementării de politici interne ale școlii pe problematica bullying-ului.

Pentru a putea realiza programe eficiente de prevenție/intervenție, precum și pentru a putea aborda problematica bullying-ului în funcție de specificul fiecărei școli/clase, este importantă evaluarea cât mai corectă și complexă a fenomenului.

Propunem aşadar un model de chestionar care poate fi aplicat la nivelul școlii, fie în formatul creion-hârtie prezentat aici (în Anexă), fie într-un format electronic. Chestionarul este adresat în principal adolescenților, dar poate fi adaptat și pentru aplicarea la elevi mai mici.

Bibliografie

Diamanduros, T., (2008), *The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying*, Psychology in the Schools;

Muro, J., Kottman, T., (1995), Guidance and Counselling in the Elementary and Middle Schools, WCB Brown & Benchmark Publ.;

Willard, N.E., (2007), *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*, Research Press;

ANEXĂ

CHESTIONAR CYBERBULLYING

Acet chestionar a fost conceput cu scopul identificării prezenței fenomenului de hărțuire/intimidare din mediul online (cyberbullying). Răspunsurile voastre sunt foarte importante în vederea planificării și implementării unor acțiuni de prevenție a acestui fenomen. **Chestionarul este anonim!**

Genul: ___ M ___ F

Vârsta:

1. Utilizezi internetul acasă? ___ Da ___ Nu
2. Aproximativ câte ore petreci online într-o zi? _____
3. Care sunt activitățile tale preferate online? (bifează toate activitățile care îți se potrivesc)
 - Comunicarea cu prietenii
 - Relaționarea cu cât de multe persoane online
 - Căutarea de lucruri noi, informații interesante
 - Jocuri online
 - Cumpărături
 - Teme de casă, proiecte
 - Altceva. Ce? _____.
4. Folosești telefonul mobil la școală pentru a comunica cu prieteni/colegi (prin SMS-uri, internet, alte aplicații)? ___ Da ___ Nu
5. Părinții tăi au discutat vreodată cu tine despre comportamentul potrivit/nepotrivit în mediul online? ___ Da ___ Nu

6. Cât de frecvent se uită părinții tăi la ceea ce faci online? ___ Frecvent ___ Ocazional ___ Niciodată
7. Ai profil pe vreo rețea de socializare (Facebook, Twitter, Instagram etc.)? ___ Da ___ Nu

8. Dacă da, cât de frecvent se uită părinții tăi la profilul tău? ___ Frecvent ___ Ocazional ___ Niciodată
9. Cât de des discuți cu părinții tăi despre ce faci / ce se întâmplă online? ___ Frecvent ___ Ocazional ___ Niciodată

10. În ultimele 6 luni:
 - a. Ai avut certuri online?

- b. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Ai primit mesaje răutăcioase sau jignitoare?
 Des; Uneori; Rar; Niciodată
- c. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Ai primit mesaje care să te facă să te temi pentru siguranța ta?
- d. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Tu ai trimis mesaje răutăcioase sau jignitoare cuiva?
 Des; Uneori; Rar; Niciodată
- e. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Ai fost umilit de cineva care a trimis sau postat zvonuri, bârfe, imagini răutăcioase etc. despre tine? Des; Uneori; Rar; Niciodată
- f. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Tu ai trimis sau postat zvonuri, bârfe, imagini răutăcioase etc. despre altcineva?
 Des; Uneori; Rar; Niciodată
- g. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Ti-a spart vreodată cineva contul și a postat mesaje în numele tău? Des; Uneori; Rar; Niciodată
- h. Des; Uneori; Rar; Niciodată
 Tu ai spart vreodată contul cuiva și ai postat mesaje în numele său? Des; Uneori; Rar; Niciodată
11. Cât de frecvent crezi că elevii din școala ta sunt hărțuiți/intimidați pe internet (cyberbullying)? Des; Uneori; Rar; Niciodată; Nu știu
12. Ai colegi care să fi fost victime ale acestui tip de hărțuire? Da; Nu; Nu știu;
13. Ai colegi care postează materiale sau mesaje care denigrează sau umilesc pe alții? Da; Nu; Nu știu;
14. Ai colegi care postează materiale sau mesaje amenințătoare față de alții? Da; Nu; Nu știu;
15. Dacă ai vede că cineva este hărțuit/umilit pe internet, prin postarea de mesaje, imagini, zvonuri răutăcioase, cât de probabil este ca tu:
- a. Să participe și tu la postarea de materiale/mesaje similare: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - b. Să ții partea celui care postează aceste materiale/mesaje: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - c. Să citești materialele/mesajele dar să nu contribui la ele: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - d. Să le eviți sau să ieși de pe site-ul, platforma respectivă: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - e. Să iei atitudine față de comportamentul respectiv vorbind cu alți colegi, dar nu direct cu agresorul: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - f. Să încerci să ajută victima în particular (fără să știe alții): Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - g. Să spui agresorului să înceteze: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - h. Să ții public partea victimei: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil
 - i. Să spui unui adult care poate să intervină / să ajute: Foarte probabil Destul de probabil Destul de improbabil Foarte improbabil

16. Le-ai spune părinților dacă ai fi hărțuit online și nu ai putea / nu ai știi cum să rezolvi singur situația?

___ Foarte probabil ___ Destul de probabil ___ Destul de improbabil ___ Foarte improbabil

17. Ai spune unui cadru didactic sau consilierului școlar dacă ai fi hărțuit online de către persoane de la școală? ___ Foarte probabil ___ Destul de probabil ___ Destul de improbabil ___ Foarte improbabil

18. Ai spune unui cadru didactic, consilierului școlar sau părinților dacă ai știi că un coleg este hărțuit online? ___ Foarte probabil ___ Destul de probabil ___ Destul de improbabil ___ Foarte improbabil

19. Ai spune unui cadru didactic, consilierului școlar sau părinților dacă ai știi că un coleg a postat materiale amenințătoare, care îndeamnă la violență împotriva altora? ___
Foarte probabil ___ Destul de probabil ___ Destul de improbabil ___ Foarte improbabil

20. Care ar fi îngrijorările tale în a spune părinților?

21. Care ar fi îngrijorările tale în a spune unui cadru didactic sau consilierului școlar?

[Traducere și adaptare după: Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress, by N.E. Willard, © 2007, Champaign, IL: Research Press (800-519-2707; www.researchpress.com)]

Rolul martorului în bullying

Henzulea Anca, prof. consilier – CJRAE Cluj/Liceul cu Program Sportiv

„*Violența este ultimul refugiu al incompetenței.*” Isaac Asimov

Agresiune, violență, bătaie, bullying, jignire, umilire, deseori asistăm la astfel de manifestări care au loc peste tot.

De multe ori ne întrebăm de ce se întâmplă astfel de comportamente în care, poate, uneori am jucat și noi rolul de victimă .

Violența se învață se spune. Și da, dacă ai avut un model în viață care a fost agresiv și care te-a marcat mult, ai șanse bune să devii la fel de agresiv, victima transformându-se în agresor. Alteori, atunci când ai impresia că ești nedreptățit, îți pierzi controlul și nu găsești cum să te descurci ... Lipsa de educație sau un model de educație ineficientă pot, de asemenea, să nască mici agresori. Cauzele violenței sunt multe, și ele duc la comportamente agresive care cresc numărul de victime. Acestea, văzând că sunt dominate, umilite, au sentimentul că sunt slabe, neajutorate, nu mai au încredere nici în ele nici în alții.

Dar nu despre agresori și victime e vorba azi... pe lângă ei, un rol foarte important ne revine nouă, celor care zi de zi asistăm la astfel de acte. Uneori trecem nepasători, nebăgând în seamă, alteori râdem și ne bucurăm că nu suntem noi victimă, indirect încurajând agresorul. Se spune că ajunge ca cei care fac bine să nu mai facă nimic pentru că răul să învingă. Cred că asta se potrivește foarte bine poziției de martor. De câte ori auzim „eu nu am facut nimic...numai m-am uitat...”. Tocmai pentru că nu ai facut nimic lucrurile nu s-au oprit și ai și tu o vina în desfășurarea evenimentelor...Sigur că dacă ești fată și se bat băieți nu trebuie să te iei la trântă și să împărți pumni ca să îi desparti... Poți eventual suna la Poliție sau poți mobiliza ceilalți martori să intervină dacă sunt băieți. Uneori numai amenințarea de a suna la Poliție are efectul de a opri agresorul. Puțină lume e dispusă să își riște integritatea pentru a ajuta pe alțincineva: „Și dacă mă lovea și pe mine?” Dar sunt metode de a interveni fără să riști prea multe, mai ales mobilizându-i și pe ceilalți martori. Până la urmă nici chiar un agresor nu poate face față la presiunea unui grup și renunță.

Cât despre bullying acolo e mai simplu. Martorii care râd atunci când unii sunt umiliți, jigniți, hrănesc agresorul și îl încurajează. Uneori ajunge doar un „bine că ești tu deștept”, pentru a tăia aripile cuiva care jignește. Alteori tehnică paradoxală funcționează perfect „-Ești prost.-Da, uneori fac lucruri prostești.-Ai blugii de pe vremea lui bunica. -Da, nu sunt aşa de frumoși ca ai tăi ...” Agresorul, neobtinând ce își dorește, renunță. Cum adica? Ești de acord cu el? Păi unde mai e conflictul atunci?

Știm cu toții că nu e plăcut să fii victimă, fiecare a fost la un moment dat, și tocmai de aceea trebuie să intervenim și să reducem aceste comportamente atunci când suntem martori la ele. Și dacă ne gândim la lucrurile pe care le putem face în acest sens sunt sigură că aveți o mulțime de idei.

Exerciții de terapie prin dans și mișcare

Crișan Raluca – prof.consilier CJRAE Cluj/Grădinița Așchiuță

Introducere

În ultimii ani am avut ocazia să particip și să coordonez atât cursuri de improvizare teatrală (orientate foarte tare spre mișcare și implicare corporală) cât și cursuri de dans (în special tango argentinian). Am observat efectele pozitive ale acestor activități, ușor de identificat mai ales acolo unde ne putem baza mai puțin pe comunicarea verbală.

Pledoarie pentru terapia prin dans

Terapia prin dans și mișcare presupune ”utilizarea creativă a mișcării și dansului într-o alianță terapeutică” (Helen Payne).

Alice Blumenfeld, într-un articol publicat pe www.dancemagazine.com ne amintește că dansulbs include gesturi, povești și simbolisme care pot fi transmise de la o generație la alta (de exemplu, felul în care imităm un urs). Acestea ne pot ajuta să înțelegem propria istorie precum și istoria altora. Aceeași autoare ne explică cum dansul și mișcarea pot crea legături între oameni, prin intermediul unui proces numit empatie kinestetică, fără a apela la limbajul verbal. Mai departe aflăm că în terapia prin dans mișcarea funcționează ca instrument critic în înțelegerea și gestionarea momentelor traumatizante. Se bazează pe faptul că mișcarea comunică, subliniind puternică legătură minte – corp. Dansul poate fi utilizat ca un instrument pentru a împleti părțile noastre cerebrale, fizice și emoționale. Aceste legături sunt subiect al științei, care încearcă să le clarifice. Dansul și mișcarea ne ajută să explorăm aceste legături și să creăm noi modalități de a ne reflecta asupra lumii exterioare.

Diana Brooks și Arlynne Starks (1989) arată într-un studiu pilot că sentimentele pot fi modificate apelând la terapia prin dans. Cele mai importante schimbări au fost observate la pacienții diagnosticați cu anxietate. Schimbări au fost observate și la pacienții diagnosticați cu depresie, însă acestea au fost mai reduse ca intensitate.

În continuare voi reda câteva exerciții, întâlnite prima dată la cursurile Adrianei Chiruță, respectiv în volumul coordonat de aceasta, și reîntâlnite ca exerciții de relaxare sau la unele cursuri de tango argentinian. Din câte am observat eu, efectul practicării acestor exerciții este în primul rând relaxarea însă și dezvoltarea empatiei și a creativității ocupă un loc important.

Respir prin pori

Participanții la exercițiu vor adopta o postură relaxată, fie că este în picioare sau așezăți. Ei vor inspira pe nas, vor expira pe gură, însă își vor imagina că aerul ieșe prin pori. Pentru a dezvolta exercițiul, participanții își pot imagina că inspiră prin omblig. Mai departe, este posibil să ne imaginăm că aerul expirat prin pori ia forma unor vaporii albi.

Crucea și cercul

Acesta este un exercițiu care la prima vedere pare foarte ușor de făcut, însă practic este dificil de realizat din cauza automatismelor. În poziție sezând sau în picioare, participanții vor

desena un cerc în aer, cu mâna dreaptă. Apoi vor desena în aer cu mâna stângă o cruce. În următoarea etapă, participanții trebuie să contureze în același timp: un cerc cu mâna dreaptă și o cruce cu mâna stângă. Veți observa că este foarte dificil, aproape imposibil.

O altă variantă a acestui exercițiu presupune să desenați un cerc cu piciorul stâng, timp de un minut. După ce minutul s-a scurs, trebuie să vă scrieți numele în are cu mâna stângă. Este foarte greu, piciorul va avea tendința să urmeze mișcarea mânii. O idee mai ușor poate să fie să executăm aceleși mișcări cu piciorul, respectiv mâna dreaptă.

Dificultatea executării acestor exerciții se datorează automatismelor mintale, căci din punct de vedere fizic nu există nici o barieră. Astfel, dacă ne vom antrena, putem reuși.

Numere uriașe

Cei implicați în exercițiu pot forma un cerc, sau se pot mișca aleator prin încăpere; se prefac că au o bucată mare de cretă în mâna și scriu în aer numerele de la 0 la 9, cât de mare poate fiecare. Coordonatorul rostește numele participanților, iar aceștia vor forma numerele cu propriul corp, utilizând mișcări cât se poate de lente. Exercițiul se repetă, de data aceasta cu mâna stângă. Variantele mai eficiente și mai amuzante presupun scrierea literelor cu coate, cap, degete, brațe, solduri și tot corpul.

Dacă exercițiul este însotit de o melodie sau un ritm, acesta va deveni dansul numerelor uriașe.

Hipnoza columbiană

Acest exercițiu se practică în perechi. Un participant ține palma la câțiva centimetri distanță de chipul altuia, care va trebui să păstreze fața mereu la aceeași distanță de palma "hipnotizatorului". Aceasta va face o serie de mișcări cu palma: o va duce sus, jos, dreapta, stânga, orizontală, etc. Mâna hipnotizatorului trebuie să se miște într-un ritm accesibil, nu foarte rapid, dar trebuie să fie mereu în mișcare, să nu se opreasă o clipă. Este important ca mișcările să fie creative, în aşa fel încât hipnotizatul să pună în mișcare grupe de mușchi rareori folosite.

O variantă a exercițiului este ca acesta să se practice în trei, hipnotizatorul folosind ambele mâini, urmând recomandările de mai sus.

Cei implicați în exercițiu trebuie să se privească ca parteneri, deși hipnotizatorul face tot posibilul să dezechilibreze hipnotizații. Pe parcursul activității, rolurile se vor schimba, hipnotizatorii devenind hipnotizați și invers.

Treisprezece

Exercițiul acesta se va desfășura într-o sală în care există obstacole, cum ar fi bănci, scaune, catedră. Grupul se organizează în perechi. Un partener este legat la ochi iar celălalt trebuie să îl conducă prin sală, ocolind cu grijă obstacolele, ținându-l de mâna sau de umăr.

Scopul acestui exercițiu este dezvoltarea încrederii în parteneri și empatia cu persoanele lipsite de simțul vederii.

Bineînțeles, se pot improviza variațiuni ale acestui exercițiu, care ne vor ajuta să răspundem la întrebări de genul ”ce aş face dacă nu aş avea o mâna, un picior, sau alte dizabilități ...”.

Copacul

Participanții stau în picioare, cu mâinile întinse spre tavan, și își imaginează că sunt copaci. În etapa următoare își imaginează că este toamnă, și ce se va întâmpla în acest caz: bate vântul, plouă. Apoi vine iarna, totul îngheată, este acoperit de zăpadă până când vine primăvara. Soarele este călduț, vântul bate ușurel, natura revine la viață. Urmează vara, cu toate ale ei: căldură, flori, fructe, verdeață, etc.

Imagini cu animale

Fiecare participant va primi sau va alege un animal. Sarcina sa este de a imita animalul respectiv. Fără nici un zgromot, exclusiv cu ajutorul mișcărilor, fiecare actor va trebui să imite animalul, concentrându-se pe tipul de mișcare și energie.

În conversațiile noastre apelăm uneori la imagini cu animale: ”mănâncă cât o furnică, e gras ca un porc, e înțelept ca o bufniță, etc...”. De asemenea, în unele filme se face apel la animale pentru a contura imaginea unor personaje – de exemplu, omul păianjen.

Pentru a crea un personaj care imită comportamentul unui animal, este foarte important să ne gândim la tipul de mișcare specific animalului respectiv.

Jocul animalelor

Din nou un joc cu animale, de data aceasta realizat în perechi. Este nevoie ca numărul de participanți să fie par, pentru că este vorba de perechi de animale. Fiecare actor va primi numele unui animal, care este fie mascul, fie femelă. În etapa următoare, după ce au trecut 5 minute de la etapa inițială, participanții vor imita comportamentul animalului de pe biletele primite, și fiecare va încerca să își găsească perechea.

Mâini vorbitoare

Doi copii se vor implica într-o conversație fiecare folosindu-se doar de o mâna. La fel ca în cazul unei conversații reale, partenerii sunt atenți și răspund la ceea ce comunică interlocutorul. Mâna devine un fel de entitate ciudată, care comunică cu o altă entitate, la fel de ciudată. Acțiunea poate să fie interesantă pentru privitorii datorită ”relației” dintre cei doi interpreți.

Cinci la coadă

”Cinci persoane stau una în fața celeilalte. Prima creează o mișcare și un ritm, iar celelalte o imită. Apoi, prima persoană merge și se așează la coadă, iar următoarea creează un alt ritm și o altă mișcare. Și tot aşa.

Cinci persoane în cerc. Prima creează o mișcare și un ritm. Celelalte o imită. A doua completează cu o altă mișcare și cu un alt ritm. Celelalte redau întreagă secvență (prima și a doua). Jocul continuă până când avem o secvență de cinci ritmuri și cinci mișcări”. Augusto Boal via Adriana Chiruță.

Mersul prin încăpere

Acesta este un exercițiu de încălzire care reprezintă o modalitate eficientă de a spori nivelul de concentrare și de a mobiliza actorii.

Fără să vorbească, participanții se plimbă prin încăpere, și sunt încurajați să observe cât mai multe elemente ale spațiului din jur.

Plimbarea se poate orienta în mai multe direcții: mers în lateral, mers în spate, mers în special pe linii drepte, direcția se poate schimba doar la unghiuri drepte, mers cu cât mai multe curbe, fără a se respecta liniile drepte.

Se pot acorda 30 de secunde pentru atingerea unui obiect de o anumita culoare din încăpere, fără a se alerga.

Direcția se va schimba doar atunci când se ajunge în fața unui obiect sau a altor persoane.

Pe urmele tale

Participanții se așeză în linie dreaptă. Primul din linie va descrie un cerc, mergând prin încăpere cât mai creativ. Al doilea participant îl va urma, încercând să îl imite. După 2-3 cercuri primul participant merge la sfârșitul liniei, iar al doilea participant va deveni primul și va fi imitat de ceilalți, și așa mai departe. Scopul exercițiului este dezvoltarea simțului de observație.

Opturi

Actorii vor forma cifra opt întâi cu mâna, apoi cu piciorul, apoi cu tot corpul, în variante cât mai creative.

Concertul de emoții

Participanți vor exprima emoții cât mai variate, în funcție și de vîrstă, folosindu-se de corporile lor dar și de anumite sunete, cum ar fi a, e, i, o.

Oglinda

”Un exercițiu jucat pe perechi, în care participanții stau cu fața unul spre celălalt. Primul participant poate să își miște încet brațele, picioarele, sprâncenele, iar celălalt va executa aceeași mișcări în oglindă. Sincronizarea trebuie să fie atât de bună, încât cei doi să ajungă să ne dea senzația că se mișcă simultan. Acesta este un joc al reciprocității – niciunul dintre participanți nu trebuie să conducă tot timpul exercițiul. Executați mișcările lent” (Adriana Chiruță).

Succes în executarea exercițiilor!

Bibliografie:

Alice Blumenfeld (2018) – Don”t Get It Twisted: Dance Is An Intellectual Pursuit accesat la:
<https://www.dancemagazine.com/dance-intellectual-2589248186.html?rebellitem=3#rebellitem3>

Diana Brooks, Arlynne Stark (1989) The effect of dance/movement therapy on affect: A pilot study, American Journal of Dance Therapy, 11,2.

(coord) Adriana Chiruță (2010)– Manual de improvizare – 85 de jocuri teatrale, Editura ArtSpect, Oradea.

(coord) Helen Payne (1992) Dance movement therapy – theory and practice, Brunner and Routledge, Taylor and Francis Group, New York.