REVISTA DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Publicație online a Centrului Județean de Asistență Psihopedagogică Cluj
Seria a 2-a, Nr. 4, 2018

Colegiul de redacție
Plosca Marin—coordonator
Membri:
Bogorin Elena Veronica
Moldovan Ana-Maria
Vasilescu Ruxandra

ISSN 2501-1049
ISSN-L1583-1000

*Autorii sunt responsabili pentru conținutul articolelor

CUPRINS

Interviu cu Peter Balint, Senior Experten Service 3

Simona Maria Pop

Rolul emoțiilor în conflict.....10

Simona Corpodean

Identificarea problemelor de adaptare școlară la elevii din clasa pregătitoare.....15

Ana – Maria Moldovan

Învățarea competențelor socio-emoțianale.....18

Ana-Maria Crișan

Efectul întrebărilor cu informații false și al emoționalității asupra acurateții memoriei…23

Maria Obancea

Recunoaștința ca instrument în atingerea fericirii 32

Denisa Muntean

Problemele din viața noastră – obstacole sau oportunități.....35

Gabriela Căian

Adolescența și luarea deciziilor responsabile (o cercetare cantitativă).....41

Lorena Mureșan

Literația...cale a devenirii.....50

Diana Șaitiș

Tehnici imaginative și vizualizare în sportul de performanță.....54

Anca Henzulea

Interviu cu Peter Balint, *Senior Experten Service*
Simona Maria Pop, prof. consilier – CJRAE Cluj / Șc. Gimn. „Gh. Șincai", Florești

În parteneriat cu *SES Germany*, Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai" Florești a derulat în perioada 2 – 21 octombrie 2017 proiectul „Educația – suport pentru elevii proveniți din diferite comunități etnice". La solicitarea școlii și în urma propriei analize asupra principalelor probleme cu care se confruntă instituția, expertul *SES*, Peter Balint, a conceput și desfășurat pe parcursul a trei săptămâni activități de formare ce au implicat aproape întreg personalul didactic al școlii.

Simona Pop: Cine sunteți d-voastră, d-le Peter Balint?
Peter Balint: Sunt profesor pensionat și psiholog. Ca profesor am predat filosofie, literatură (scriere creativă, teatru și film) franceză, italiană și educație fizică în gimnaziul german. Actualmente, lucrez ca psiholog. Ca psiholog, poți lucra și după pensionare. Din câte văd, pot și ca profesor.

S.P. Sunteți aici în calitate de reprezentant al *SES* Germania. Ce este *SES* și cu ce se ocupă?
P.B. *Senior Experten Service (SES)* este o organizație non-profit de voluntariat, care la începuturile ei a fost gândită doar pentru persoane pensionate, experți în diferite domenii de activitate care dispuneau de timpul și dorința de a împartăși din experiența lor companiilor, instituțiilor de pe întreg Globul. Ulterior, s-au alăturat persoane mai tinere care încă lucrează, dar doresc să ajute în mod voluntar și al căror loc de muncă le permite deplasarea în străinătate pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp. In cazul de față, instituția d-voastră a solicitat sprijin în rezolvarea unor probleme legate de violență, diferențe etnice, motivarea elevilor, metode moderne de predare și altele. Am crezut că e ceva ce aș putea și mi-ar placea să fac, cei de la *SES* au considerat că aș fi persoana potrivită pentru asta și... iată-mă aici! Ce face SES, este ce tocmai m-ați văzut pe mine făcând în aceste trei săptămâni: ajută un pic, dar cel mai mult sprijină oamenii în a se ajuta singuri.

S.P. Cu ce așteptări ați plecat din Germania și ce ați găsit aici?
P.B. In ceea ce privește școala, vă puteți face o idee despre așteptările mele dacă vă spun că-mi pregătisem întregul material de predare pe folii transparente și-mi făceam speranțe că voi putea găsi în școală un retroproiector. Realizasem 75 de astfel de folii, iar ajungand aici am aflat că nu le voi putea folosi pentru că școala nu mai folosește de mulți ani un astfel de aparat. Da, am fost surprins să văd cât de bine e echipată școala d-voastră din punct de vedere tehnic: videoproiectoare, table inteligente, internet... recunosc, nu mă așteptam.
Speram, de asemenea, să găsesc aici oameni drăguți și, din nou, mult mai mult decât mă așteptam, am găsit oameni foarte drăguți, extraordinar de amabili și calzi. Pentru mine, cel mai important e să interacționez cu oamenii. Mai important decât să vizitez locuri. Cred că unii dintre colegii d-voastră au fost un pic surprinși de cât de mult îmi place să vorbesc cu oamenii. A fost cam așa: „Vreți să intrăm să vizitați biserica aceasta veche?" „Nu. Vreau să beau o cafea cu voi pe terasa asta și să privesc biserica din exterior".
S.P. Ce obiective aveați pentru aceste săptămâni și cum a fost pentru d-voastră să puneți în practică ceea ce v-ați propus?

P.B. Mi-am propus să prezit materialele pe care le pregătisem și speram ca oamenii să mă asculte. M-am criticat pe mine însumi pentru că am vorbit prea mult, mi-ar fi plăcut să lucrăm mai mult în grupuri, să interacționăm mai mult, însă nu a fost atât de ușor pe cât am crezut din cauza barierei de limbă. Așa că activitățile au luat mai mult forma unor prelegeri. Nu am fost deloc încântat de asta. Și m-a uimit cât de disciplinați sunt oamenii, cu câtă răbdare ascultă. Mi-am zis: „Oh, par fericiți cu stilul meu de predare!" Apoi am înțeles de ce: acesta pare să fie și stilul lor de predare [n.a. – bazat în mare parte pe prelegere]. Am discutat de multe ori despre lucrul acesta în întâlnirile noastre.

S.P. Ați avut multe activități în perioada aceasta. Le puteți aminti pe cele mai importante?
P.B. Principala mea activitate în școală a fost cea de coaching pentru toți profesorii și educatorii care au dorit să participe. Am avut activități zilnic, de la 13 la 15. Apoi, am fost interesat de cum se desfășoară orele de predare, așa că diminețile am participat la câteva ore în calitate de observator. Uneori, mă transformam din observator în profesor. Pentru că eram acolo, pentru că elevii erau curioși și întreabau... La una dintre ore i-am învățat pe elevi să compună poezii. Nici nu știu exact ce lecție aveau, pentru că până la urmă am ținut eu ora... era o oră de limba engleză și vorbeau despre o poezie. I-am întrebat dacă știu cum se scrie o poezie. Și din una-n alta, ne-am apucat de spus rime și de compus poezii. Mi-a plăcut pronunția profesoarei [n.a. – Adela Orza], foarte bună... eu am accentul german, dar n-am o problemă cu asta. Când am fost în U.S., auzeam mereu: „Oh, ăsta vorbește ca Schwarzenegger". Imi ziceam: „Ok. Întotdeauna m-am comparat cu Schwarzenegger".

S.P. Puteți descrie, pe scurt, pentru colegii mei, temele mari ale cursului?
P.B. Am pus accent pe NVC (Nonviolent Communication), pe învățarea dialogică și predarea la clasele cu elevi de etnii diferite. Cred că sunt relaționate într-un fel. Cred că folosind NVC și învățarea dialogică poți răspunde unui număr mare de probleme care apar în clasele în care elevii provin din medii culturale diferite. Pentru că validezi cultura fiecăruia, pentru că valorizezi elevii în egală măsură și-i ajuți să relaționeze mai bine. Vorbind, spre exemplu, despre ceea ce fac, ce cred, de unde vin, ce obiceiuri au fiecare dintre ei și folosind învățarea dialogică, elevii învață, de fapt, unii de la alții. Nu mai e profesorul cel care pune pur și simplu informații în mintea elevilor. Am observat un lucru zilele acestea, o situație de învățare care se repetă aproape la fiecare clasă: profesorul pune o întrebare și un elev răspunde; apoi, profesorul repetă răspunsul elevului, tare și răspicat; și nu doar o dată, chiar de două sau trei ori. De ce profesorul să facă asta și nu alt coleg din clasă? De ce elevii trebuie să mă asculte pe mine, ca profesor, și nu pe un coleg? De ce trebuie să învețe de la mine când putem învăța toți împreună, inclusiv eu, de la unul dintre ei? Și de ce să repete ceea ce a spus un elev când nimeni nu s-a plâns că nu a auzit? Unde este dialogul, comunicarea directă când un profesor repetă ce a spus un elev? La asta se referă predarea dialogică.
Alte subiecte abordate au fost: Organizarea clasei, Conectare, Nevoi, Responsabilitatea propriilor emoții, Managementul conflictului, Reguli și consecințe, Educație incluzivă și specificul predării către elevi aparținând unor minorități lingvistice, etnice sau culturale, Stimă de sine și încredere în sine, Respectul și violența...

S.P. Ținând cont de problemele pe care le-ați identificat aici, care dintre aceste teme credeți că ar fi de dorit să fie aprofundată?
P.B. Comunicarea nonviolentă. V-am propus deja să continuați să organizați aceste întâlniri cu profesorii și după plecarea mea. Cred că foarte util ar fi, de asemenea, să continuați munca

în cadrul „grupurilor Balint”[1] [n.a. – coincidență de nume]. Cred că ar trebui să continuați să organizați aceste grupuri, așa cum am început împreună, să discutați pe cazuri, vizând cu precădere aspectele de ordin emoțional. Fiind psiholog, puteți face asta foarte bine. E ceea ce noi, psihologii, numim supervizare / intervizare.

S.P. Ce credeți despre violența școlară?
P.B. Mai întâi, aș vrea să vă spun ceva... Prima clasă care mi-a fost prezentată de către conducerea școlii mi-a fost descrisă ca fiind o „clasă problemă”, evident cu referire la problemele de comportament ale elevilor. Și m-am gândit: „Dacă asta e o clasă grea, arătați-mi una ușoară!” Pentru că, pentru mine, aceasta nu era altceva decât o clasă normală. Desigur, erau acolo doi elevi cu cerințe educative speciale care puneau la grea încercare abilitățile și răbdarea profesorului. Dar asta e o altă discuție, despre integrarea elevilor cu nevoi speciale în școlile de masă. Începând de acum 3 ani, lucrurile stau la fel și în Germania. De fapt, stau la fel în întreaga U. E., ca urmare a unei directive de la Bruxelles.

S.P. Ce părere aveți despre asta?
P.B. Nu cred că e important ce cred eu sau ce nu cred eu despre asta.

S.P. E despre d-voastră acest interviu.
P.B. Adevărat... Ei bine, eu nu cred că a fost o idee bună. Nu în forma aceasta. Cred că era foarte important să fi discriminat între tipurile de dizabilități. E vorba de probleme de învățare? De probleme de comportament? De patologii? Nu cred că orice copil poate fi integrat într-o școală de masă.

S.P. În școala germană lucrurile stau la fel?
P.B. Da, și e o harababură. Nu funcționează. Ca și aici, părinții vor să-și știe copiii într-o „școală normală”. Ce e o „școală normală”? Avem școli specializate pentru copiii cu cerințe speciale în Germania. Au profesori anume pregătiți pentru a-i ajuta, materiale și echipamente speciale de care ei au într-adevăr nevoie. Iar numărul de copii din aceste clase e mult mai mic. Dar... asta e. Cred că uneori părinții nu le fac un bine copiilor alegând așa-numitele „școli normale”.

S.P. Plecasem de la violența în școală...
P.B. Da. În prima mea zi petrecută în școala d-voastră, priveam de la etajul clădirii ce se întâmpla în curtea școlii în una dintre pauze. Și mi-am zis: „Da, e ceva mișcare acolo!” Din punctul meu de vedere, asta se întâmplă din cauza faptului că elevii aceștia stau într-un spațiu mult prea mic, nu au loc să se miște suficient și pur și simplu nu au ce să facă. Am fost surprins să văd cât de mici sunt unele clase, curtea școlii și sala de sport. N-am văzut în viața mea spații mai mici într-o școală! Așa că rezultatul, ceea ce se întâmplă în aceste condiții... eu n-aș numi asta violență, ci „viață normală”. Nu te poți aștepta să nu ai violență într-un spațiu în care elevii stau precum puii de la ferma pe care o aveți nu departe de aici. Îmi pare rău că trebuie să spun lucrul acesta.

---

[1] Grup și metodă numite după psihanalistul Michael Balint care a început o serie de seminarii în Londra anilor `50, în scopul de a ajuta medicii de familie să ajungă la o mai bună înțelegere a „aspectului psihologic” al practicii generale. Metoda constata în prezentarea cazului, urmată de o discuție generală cu accent pe conținutul emoțional al relației medic-pacient. Grupurile Balint au apărut ca urmare a constatării medicilor că unii pacienți îi disturbă emoțional sau provoacă o retragere a empatiei, ambele sărăcind relația terapeutică și reducând eficacitatea tratamentului.

S.P. Așa cum ați văzut, în această școală sunt elevi proveniți din diferite medii sociale, culturale, economice. Credeți că e bine să avem așteptări / cerințe diferite pentru elevi diferiți?
P.B. Deloc. Am învățat după o viață de profesor că nu-i facem o favoare unui elev cerându-i mai puțin, având pretenții educaționale / școlare mai mici de la el pentru că provine dintr-un mediu defavorizat sau dintr-o familie disfuncțională sau pentru că trebuie să muncească pentru a se întreține. Dimpotrivă. Pe lângă faptul că-i reducem semnificativ șansele de a ieși din mediul acesta și de a avea o viață mai bună, ce punem de fapt în mintea unui copil făcând asta? Ce să mai cred eu despre mine, ce să-mi mai doresc eu, ca elev, când și profesorii mei consideră că „doar atât pot”? Nu, niciodată nu coborâți standardele! Cereți de la ei la fel de mult cât cereți de la ceilalți. Transmiteți astfel mesajul: „Poți! Știu că poți și am încredere în tine!”

S.P. Aveți un mesaj pentru elevi?
P.B. Mi-a plăcut felul în care elevii mă abordau, felul în care mi se adresau. Cu respect și curiozitate. Cred că primul și cel mai important lucru în învățare este curiozitatea. Cel de-al doilea, ține de a te îndoi, de a avea îndoieli cu privire la ce auzi, la ce ți se spune... Și de a întreba „de ce?”. Am avut întotdeauna nevoie ca elev să mi se răspundă la întrebarea asta. A fi curios și a te îndoi te ajută să devii din ce în ce mai mult din ceea ce ești. Avem în jurul nostru atât de mulți oameni care nu știu, de fapt, cine sunt pentru că atât de mulți alți oameni le spun cine ar trebui să fie. A fi tu însuți înseamnă a fi bine tu cu tine, a-ți cunoaște și accepta punctele forte dar și părțile vulnerabile, mai ales părțile vulnerabile, ca să poți să înveți apoi să le faci față.

S.P. Dacă aș fi un elev și v-aș spune: „Domnule Balint, toți îmi spun aceeași poveste: să am încredere în mine și să fiu eu însumi! Eu care? Cum să fiu eu însumi când nu știu cine sunt? Adevărul e că habar nu am ce ar trebui să fac ca să aflu sau de unde să încep”, ce mi-ați spune?
P.B. Cred că asta ți-aș spune: A te opri din a încerca să fii altcineva, este cel mai bun mod de a deveni tu însuți. Deci primul pas e să te oprești din a mai încerca să fii altcineva. Apoi, începe să te observi. Detașat, fără să te judeci, fără să interpretezi ceea ce observi. Doar încearcă să te observi constant, tu pe tine. Obișnuiește-te cu cu tine, acceptă-te. Așa cum ești, cu părțile tale bune și rele la un loc. Pentru că nu le vei putea separa vreodată. Până la urmă ești un in-divid[2], nu? Nu poți fi împărțit pe bucăți, separat. Deci observă doar și acceptă fiecare parte ca fiind a ta. Atât. Dar a accepta implică un proces. Înseamnă a fi conștient, a te întreba, a analiza: „Ok, observ lucrul acesta la mine și nu-mi place. Schimbă asta ceva? Mai sunt oare om cu tot cu asta? Mai sunt o ființă umană? Mai pot să merg? Mai pot să vorbesc, să respir? Da. Ei bine, se pare că e și asta o parte din mine”. Și din acel moment, probabil, începi să integrezi acel lucru în personalitatea ta.
Deci, primul lucru e să observi. După aceea, să accepți. Apoi, într-o zi vei deveni foarte conștient de tot ce se întâmplă cu tine și te vei întreba: „Oh, ce fac acum?” Vei deveni foarte conștient de tot ceea ce faci, ce spui, ce gândești... Și vei începe să descoperi ce-ți place și ce nu-ți place din toate astea, ca apoi să decizi cu privire la ce vrei să faci și ce nu mai vrei să faci, ce vrei să schimbi și ce nu, cum vrei să fii și cum nu-ți dorești să fii.

[2] cf. lat. *individuum* – „cel care nu poate fi împărțit“

S.P. Ar putea fi acesta un mesaj pentru copii: „Fii curios, observă, întreabă și întreabă-te, îndoiește-te de tine și de ceilalți”?
P.B. Da, doar că eu nu transmit mesaje. Doar fac niște observații, iar ceilalți iau din toate astea ce și cât doresc. Asta e, de fapt, și ceea ce facem ca profesori sau psihologi. Noi nu putem influența în mod direct învățarea în capul cuiva. Singura influență pe care o putem avea este cea asupra modului în care predăm sau ghidăm descoperirea. Restul depinde de ceea ce persoana ia sau nu ia din asta. Dar persoana asta trebuie să fie pregătită să învețe. Iar acesta e un lucru pe care noi nu-l vom putea face în locul ei. Nu poți forța învățarea în mintea cuiva. Poți doar crea o atmosferă care să ajute acest proces. Dar responsabilitatea pentru procesul în sine o poartă cel care învață.

S.P. În ce măsură sunt profesorii responsabili pentru rezultatele elevilor? In ce măsură pot profesorii motiva un elev să învețe?
P.B. Ce e până la urmă învățarea? Ok, poți spune unui copil să-și ia picioarele de pe masă, iar din dorința de a obține o recompensă, a evita o pedeapsă sau de a-l mulțumi pe profesor, acesta să-și pună picioarele pe podea. Se numește că a învățat, nu? [n.a. – referire la teoria behavioristă a învățării] Dar a schimbat asta ceva **în** acel copil? Are asta vreo semnificație pentru el? A schimbat cu ceva realitatea lui personală, a pus la îndoială realitatea lui? [n.a. – teoria constructivistă a învățării[3]] Cum spuneam, suntem responsabili doar pentru ceea ce ne stă în putere să influențăm. Poți pune informații în capul unui copil, dar poți să faci ca acestea să capete sens, să schimbe ceva în el la nivel profund, să facă „clic”?
Îmi amintesc de automatele acelea de pe vremuri, în care introduceai o fisă și când cădea, primeai un pachet de țigări. Doar că nu întotdeauna fisa o lua la vale. Și atunci începeai să scuturi întreaga hardughie și până la urmă făcea „clic” și-ți primeai recompensa. Dacă acesta-i procesul de învățare, când ceva trebuie să facă „clic” în mintea copilului, îl scuturi un pic ca să-l ajuți și „Hop! A prins-o!” [n.a. – ideea / semnificația]. Doar că nu funcționează așa. Nu-ți dorești ca cineva să scuture un copil, nu? Deci nu prea ai control asupra modului în care se produce acest „clic” în mintea lui. Și, oricum, nu dorești nici ca cineva, adult sau copil, să fie motivat extrinsec [n.a. – de recompense sau de note]. Ca profesor, a motiva înseamnă a-ți face materia pe care o predai cât mai interesantă, tocmai în încercarea de a crea acea motivație intrinsecă.

S.P. Cum? [orig. „How?”]
P.B. Wow?!

S.P. Nu wow, ci cum. [orig. „Not *wow, how*?”] **Ca profesor, cum obișnuiați să faceți asta?**
P.B. Mi-ar fi plăcut mai mult *Wow!*, dar o să răspund și la *Cum?*
Cum? Dramatizând, exagerând, antrenându-i psihic, arătându-le că sunt eu însumi interesat de ceea ce le spun, că-mi place, că am o relație cu materialul acela. Uneori elevii mei nu prea pricepeau ce-i atât de interesant în ce le predam, dar mă vedeau pe mine atât de motivat încât se îngrămădeau și ei: „Trebuie să fie ceva acolo dacă domnului Balint îi place așa de mult! Să văd și eu! Să văd măcar ce e!”. Și le lua o vreme câteodată să-și dea seama că ar putea fi ceva interesant și pentru ei.

[3] Pentru constructiviști, realitatea există doar în mintea indivizilor, neexistând o realitate externă, obiectivă. În interacțiunea cu lumea și printr-un proces personal de învățare, fiecare individ își construiește propria realitate. Cel care învață este decidentul în demersul de construire a cunoștințelor, profesorul având sarcina de a-l susține, a-i oferi un mediu stimulant de învățare și a-i pune semnificațiile la încercare.

S.P. Ce le-ați spune profesorilor acum, după încheierea acestor trei săptămâni de coaching?
P.B. Nu uita de emoțiile tale, de nevoile tale, nu uita să faci diferența între ceea ce e despre tine și ceea ce e despre celălalt! Observă, fii atent la conținutul psihic pe care-l proiectezi! Desigur, asta e nevoie să facem tot timpul, așa că va trebui să lucrăm constant cu starea noastră de „awareness" (conștientizare / conștiență). Nu uita să lucrezi la abilitatea ta de a te detașa, de a te vedea tu pe tine, detașat de tot ceea ce tocmai s-a întâmplat [n.a. – referire în special la conflictele elev – profesor] pentru a înțelege corect ce se întâmplă întâi cu tine și doar apoi cu elevul sau elevii din fața ta. „Ok, asta e despre mine, nu despre el [n.a. – elev]. E parte din mine nu parte din el. Ce proiectez acum? De ce mă enervează atât de tare ceea ce a făcut / spus?" Altfel, ai șanse mici să rezolvi ceva. Dar cred că toată lumea știe deja lucrurile astea.

S.P. Sunteți profesor și psiholog. Cum ar fi să fiți consilier școlar?
P.B. Deloc ușor. Consilierul are partea grea și mai ales sensibilă a lucrurilor care se petrec într-o școală; de multe ori are doar această parte din întreaga „poveste" cu bucurii și necazuri. Aș spera, în primul rând, să fiu acceptat de către profesori. Știu că nu sunt magician și n-aș putea rezolva toate problemele. Și mai mult decât atât, știu că pentru faptul că suntem psihologi suntem uneori ținuți la distanță: „Oh, e psiholog. Oare o să mă analizeze? O să vadă care sunt părțile mele slabe, vulnerabile? O să-mi vadă defectele?" Să recunoaștem, oricărui om îi este puțin teamă că altcineva ar putea afla „cum e el cu adevărat". Că nu e perfect, că are defecte. Nimeni nu e perfect. Perfecționistul încearcă să fie perfect întotdeauna și în tot ce face. Dar e o frică în spatele acestor încercări, frica de a face greșeli... Psihologul își poate face munca singur. Consilierul școlar, nu. Deci, da, asta aș spera cel mai mult: să fiu acceptat.

S.P. Ce ați avea în agendă dacă de mâine ați fi consilier școlar aici?
P.B. Cu siguranță aș începe prin a observa. Doar a observa. Mult. Mi-aș rezerva mult timp pentru asta, timp destul doar pentru a observa în ansamblu și în amănunt lucrurile, așa încât să nu fiu copleșit sau luat prin surprindere de situații specifice; poți aborda greșit lucrurile când nu esti foarte atent la background, la context. Poți înțelege greșit o situație / persoană / lucru când nu poți vedea întregul din care face parte. Cred că asta vine din formarea mea [n.a. – psihologie gestalt], e un fel holistic de a vedea lucrurile, de a vedea forma și fondul (fundalul) în relație. E nevoie să vezi în ce fel partea e în relație cu întregul[4]. Deci aș avea nevoie să observ mult.

S.P. Să zicem, deși nu e complet adevărat, că a observa este totuși sarcina cea mai ușoară din agenda dumneavoastră de consilier. Și apoi?
P.B. Corect. Ei bine... îmi pare rău, dar trebuie să spun că într-o școală în care sunt probleme, trebuie început cu profesorul, nu cu elevul. Așa că aș începe munca cu profesorii. Și doar apoi cu elevii.

S.P. Ca profesori, ne perfecționăm constant, ne „updatăm" cu cele mai moderne metode, mijloace de predare... Am vorbit de multe ori de când sunteți aici despre faptul că înainte de a fi profesori suntem oameni, despre emoțiile și nevoile pe care le aducem cu noi în clasă, despre nevoia noastră de autocunoaștere, dezvoltare personală și despre ce înseamnă „să fii bine cu tine". Ce înseamnă „profesor bun"?

---

[4] teoria gestalt conform căreia forma (obiectul central al percepției) este întotdeauna susținută de un fond (câmpul perceptiv) din jurul ei

P.B. Am fost întotdeauna interesat de metodele de predare. Ca profesor, când vine vorba de a motiva, tot cauți cea mai eficientă sau mai nouă metodă. Dar la final, când tragi linia, ajungi întotdeauna la aceeași concluzie: un profesor „bun" [n.a. – cu referire la personalitatea acestuia], folosind metoda cea mai proastă, va avea un rezultat mai bun decât un profesor „slab" care folosește cea mai bună metodă din lume. În final, totul se reduce la personalitatea profesorului. Sunteți de acord cu asta?

S.P. În totalitate. Mai mult decât atât, sunt tot mai convinsă în ultimii ani că principala problemă pleacă de la faptul că nu reușim, ca profesori, să identificăm corect nevoile noastre de formare, nevoile noastre reale de formare; și mă gândesc inclusiv la cursurile de formare la care alegem să participăm.
P.B. Exact.

S.P. Cum nu sunteți consilier școlar în România, veți pleca curând. Ce activități concrete mi-ați recomanda în continuarea celor pe care d-voastră le-ați avut deja aici?
P.B. „Grupurile Balint" și continuarea exersării comunicării nonviolente.

S.P. Vreți să transmiteți ceva consilierilor școlari din România?
P.B. Da. Căutați parteneri care să vă ajute. E o muncă mult prea grea pentru unul singur. Și aveți grijă să rămâneți sănătoși. Întâlniți-vă regulat cu alți consilieri sau psihologi cu care să puteți discuta despre problemele pe care le aveți fiecare în școala voastră, cu care să puteți schimba idei. Sunt foarte importante aceste întâlniri. Încercați să vă ajutați unii pe alții. Vă încărcați în fiecare zi cu probleme; e foarte necesar să vă și descărcați, altfel nu veți putea rămâne sănătoși. Orice terapeut bun are la rândul lui un terapeut. În cazul consilierilor e exact la fel. Până la urmă, e despre viața noastră vorba, nu despre serviciu.

S.P. Care a fost parte cea mai placută din șederea d-voastră aici?
P.B. Atmosfera plăcută, începând cu vremea frumoasă și continuând cu oamenii interesanți și drăguți pe care i-am găsit și lucrurile pe care la rândul meu le-am învățat aici. O să le iau pe toate cu mine.

Rolul emoţiilor în conflict

Simona Corpodean, profesor consilier CJRAE Cluj/Colegiul Tehnic de Comunicaţii "Augustin Maior"

Oamenii intră în conflict, de regulă, cu interese, dar şi cu emoţiile însoţitoare. Când aceste emoţii nu sunt recunoscute de partea adversă şi/sau de terţă parte, în primul rând prin ascultarea activă, lor li se adaugă şi alte emoţii negative: frustrare, dezamăgire, revoltă.

Conflictul exprimă existenţa unor neînţelegeri, ciocniri de interese, stări antagonice, dispute, etc., care sunt imperceptibile în faza germinativă şi latentă, care pe măsură ce se dezvoltă ajung să se manifeste "la vedere", moment de la care, dacă nu se intervine prin mijloace şi tehnici adecvate pot degenera în acte de violenţă care, de cele mai multe ori, se soldează cu unele prejudicii materiale şi morale pentru părţile implicate (M. Şanţa, 2012).

Cauzele unui conflict sunt legate de scopul şi obiectele pe care părţile le urmăresc. Fiecare parte urmăreşte să îşi satisfacă propriile interese, care pot îmbrăca forme şi caractere divergente.

Emoţiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanţa dintre trebuinţele sau expectanţele unei persoane şi realitate. Ele sunt stări interne caracterizate prin: reacţii fiziologice, gânduri specifice şi expresii comportamentale.

Stările afective (emoţiile, sentimentele, pasiunile) declanşează, facilitează sau inhibă imaginaţia. Uneori influeţa tensiunilor emotive asupra imaginaţei este atât de mare, încât aceasta se supune unei alte logici decât celei raţionale, şi anume logicii afective, fapt care permite depăşirea schemelor rigide ale gândirii. Şocurile emoţionale produc fantasme, imaginile fiind uneori expresia dispoziţiilor incontrolabile, efectul amplificării pasiunilor. Toate acestea îl pot face pe individ să creadă în realitatea reprezentărilor sale subiective având repercursiuni importante asupra întregii vieţi afective (M.Zlate, 2004).

Emoţiile negative ca furia, teama, neîncrederea, dispretul, jena, ruşinea, mândria rănită, dezamăgirea pot bloca obţinerea acordului prin abaterea de la scopul real, de găsire a soluţiei, şi orientarea spre întoarcerea ofensei, răzbunare sau refuzul sistematic al oricărei propuneri din partea adversă. Când părţile percep ameninţări la adresa valorilor, statutului şi identităţii proprii, ele reactionează prin emoţii puternice, care devin sentimente de durată şi întreţin un conflict insolubil sau unul prelungit; când umilim sau dispreţuim punctul de vedere al celuilalt, el se simte nerespectat, umilit, poate chiar şi ruşinat, ceea ce complică situaţia, întrucât ruşinea de regulă produce conflicte prelungite.

Emoţiile pozitive facilitează acordul şi implicit atingerea scopului realist, instrumental. Ele pot avea efecte constructive, în maniere diferite:

a. Dacă negociatorul este bine dispus, el este mai puţin agresiv şi reuşeste mai bine să inducă atitudinile cooperante la disputanţi.

b. Dacă disputanţii au emoţii pozitive, sunt mai doritori să rezolve problema, mai ingenioşi, mai dispuşi să respecte poziţia oponentului şi mai capabili de operare intelectuală.

c.Se ajunge mai uşor la un acord, dacă li se fac cunoscute oponenţilor întăririle pozitive, recompensele rezolvării conflictului: stabilirea de bune relaţii personale, încrederea, respectul, recunoaşterea, satisfacţia, sentimentul de apartenenţă, reputatia.

După D. Goleman, există mai multe reguli de bază în privinţa modalităţii de exprimare a emoţiilor:

- ***minimalizarea exprimării emoţiei*** – aceasta fiind tradiţia japoneză în cazul resimţirii unor sentimente de disconfort în prezenţa unei persoane ce reprezintă o autoritate;
- ***exagerarea a ceea ce simte cineva***, prin exacerbarea expresiei emoţionale;

- ***înlocuirea unui sentiment cu altul*** – acest sistem apare în culturile asiatice unde este nepoliticos să refuzi, afişând o mimă pozitivă, chiar dacă este falsă.

Exprimarea emoţională are consecinţe imediate prin impactul asupra persoanei care primeşte acest mesaj. Copiii sunt învăţaţi o regulă de genul: „Ascunde-ţi adevăratele sentimente atunci când ele ar putea să supere pe cineva drag; înlocuieşte-le cu un sentiment nesincer, dar mai puţin supărător." A urma bine aceste reguli înseamnă a avea un impact optim; atunci când sunt urmate prost, duc la un dezastru emoţional.

A stabili tonul emoţional de interacţiune este o dovadă de dominare la un nivel profund sau intim; acest lucru înseamnă determinarea stării emoţionale a celeilalte persoane. Această putere de a determina o anumită emoţie se numeşte *zeitgeber (*„hoţ de timp"), un proces asemeni celui ciclic zi-noapte, care antrenează ritmuri biologice. Când este vorba de o întâlnire între persoane, cel care are cea mai mare putere de expresivitate este de obicei şi cel al cărui emoţii le antrenează pe ale celuilalt. Acesta este înţelesul sintagmei – „îi joacă pe degete". Antrenarea emoţională stă la baza capacităţii de influenţare.

D. Goleman (2005) susţine faptul că modificarea emoţiilor distructive se poate realiza în mai multe feluri şi la diferite niveluri: începător, mediu şi avansat:

- fiecare emoţie are un antidot specific (de exemplu, mândria- încercăm să apreciem realizările altora şi să deschidem ochii în faţa propriilor defecte);
- la nivel intermediar- este acela de a afla dacă există vreun antidot care să funcţioneze pentru toate deodată;
- transformarea emoţiilor, folosindu-le drept catalizator pentru a te elibera rapid de influenţa acestora.

Depresia nu se manifestă doar prin stări de spirit negative, ci şi prin simptome la nivel cognitiv, comportamental şi emoţional. Când aceste simptome sunt severe, cronice sau au loc în mod repetat, pot interfera cu relaţiile interpersonale sau cu munca noastră.

Simptomele cognitive ale depresiei includ autocritica, sentimentele de neajutorare şi inutilitate, gândurile suicidare, dificultăţile de concentrare şi negativitatea generalizată.

Schimbările comportamentale asociate depresiei includ retragerea socială, diminuarea activităţilor care înainte erau plăcute şi dificultăţile de implicare în alte activităţi.

Simptomele fiziologice asociate depresiei includ tulburări ale somnului precum insomnia, dormitul peste sau sub durata normală de odihnă, starea continuă de oboseală, tulburările de alimentaţie şi fluctuaţiile survenite în greutatea corporală.

Simptomele emoţionale asociate depresiei sunt sentimentele de tristeţe, irascibilitate, furie, vină şi nervozitate.

Modalităţile eficiente în diminuarea depresiei sunt:

- restructurarea cognitivă;
- medicaţia;
- îmbunătăţirea relaţiilor interpersonale;
- programarea activităţilor.

Schimbarea modului de a gândi este obiectivul principal al terapiei cognitive pentru depresie. Evaluarea stărilor de spirit în timpul diverselor activităţi, notarea acestora într-un calendar al activităţii poate ajuta la descoperirea legăturilor dintre comportament şi depresie. Activităţile plăcute sau activităţile care permit să ducă la bun sfârşit ceva, pot ajuta să ne simţim mai bine atunci când suntem deprimaţi.

Tulburările de anxietate includ fobiile, atacurile de panică, tulburarea de stres posttraumatic, obsesiile, compulsiile şi tulburarea de anxietate generalizată. Termenul de anxietate descrie şi perioadele scurte de nervozitate sau frică pe care le experimentăm atunci când ne confruntăm cu situaţii dificile din viaţa noastră.

Simptomele anxietăţii includ tensiunea musculară, pulsul accelerat, ameţelile, comportamentul de evitare şi nervozitatea. Toate schimbările de ordin fizic, comportamental

sau cognitiv pe care le experimentăm atunci când suntem anxioşi fac parte dintre răspunsurile specifice anxietăţii: „luptă, fugi sau îngheaţă”. Cele trei tipuri de răspuns sunt adaptative atunci când ne confruntăm cu pericole.

Panica este anxietatea dusă la extrem, însoţită de înterpretări catastrofice ale simptomelor fizice şi mentale, precum „voi avea un atac de cord”, „voi muri”, „îmi pierd minţile”.

Unele persoane cu tulburări de anxietate obişnuiesc să execute unele ritualuri (de exemplu, verificarea uşilor sau spălarea repetată pe mâini) sau să evite anumite situaţii (de exemplu, poduri, căi ferate, avioane sau situaţii sociale) pentru a face faţă acestor tulburări (nivelul comportamental), (D. David, 2003).

Mânia integrează cinci dimensiuni corelate între ele şi care operează simultan (R. Cândea, D. Cândea, 2005):

- Gândirea, cogniţia- ce gândim în acel moment.
- Emoţia – starea de agitaţie, de nemulţumire, de iritare pe care o generează mânia.
- Comunicare – modul în care ne exprimăm verbal starea pentru a o face cunoscută celor din jur.
- Afectul- cum percepem lumea din jur când suntem în această stare.
- Comportamentul – cum acţionăm când suntem mânioşi.

Mânia ca orice stare emoţională este contagioasă şi se transmite de la o persoană la alta mai ales prin intermediul tonalităţii vocii, gesturi şi prin mimica feţei putând afecta starea unui grup întreg.

Modalităţile de combatere a comportamentelor neproductive recomandabile în situaţii conflictuale pentru a analiza prin comparaţie propriul comportament :

- punem întrebări până ne asigurăm că ambele părţi au înţeles situaţia sub toate aspectele, inclusiv cel emoţional;
- ignorăm unele remarci ostile dacă acestea nu au importanţă pentru soluţionarea conflictului;
- demascăm o tactică incorectă spunând că am observat-o;
- vorbim calm şi, la nevoie, ne folosim umorul fără a jigni;
- când interlocutorul exprimă un punct de vedere cu care nu suntem de acord, în loc să începem disputa, solicităm să ni se explice de ce crede că lucrurile sunt aşa.

Furia este caracterizată de tensiune musculară, puls accelerat, presiune arterială crescută, atitudine defensivă sau de atac. Componenta cognitivă a furiei include percepţia că aţi fost nedreptăţiţi sau că ceilalţi vă jignesc sau vă atacă. Furia poate evalua de la irascibilitate la crize de nervi.

Metodele eficiente în controlul furiei includ (Christine Padesky, Dennis Greenberger , 2011):

- restructurarea cognitivă;
- pregătirea din timp pentru evenimente cu risc emoţional ridicat;
- imageria;
- recunoaşterea semnalelor timpurii ale furiei;
- pauzele;
- antrenamentul asertiv;
- terapia de cuplu.

Asociaţia Psihologilor Americani (A.P.A.) recomandă câteva modalităţi de management al furiei: 1)*Relaxarea*: exerciţii de relaxare de bază: respiraţia adâncă, repetarea lentă a unei expresii relaxante cum ar fi “relaxează-te” sau “ia-o uşor”; utilizarea imageriei liniştitoare pentru a ne vizualiza o situaţie relaxantă; exerciţii de relaxare (de exemplu, yoga).

2)*Reconceptualizarea* – o schimbare fundamentală a modului de gândire: a folosi gândirea pozitivă; a evita termeni ca *întotdeauna* sau *niciodat*ă care pot folosi ca să ne justifice

supărarea; a folosi logica despre noi înşine pentru a preveni comportamentul iraţional; şi a învăţa să ne schimbăm abordarea – de exemplu, *a ruga* în loc de *a impune*.
3)*Rezolvarea problemelor*– când supărarea are rădăcini reale, abordarea problem-solving poate ajuta la diluarea sentimentelor puternice. Facem un plan pentru a repara situaţia şi pentru abordarea bine intenţionată a acesteia.
4)*Ameliorarea comunicării* – oamenii supăraţi tind să sară direct la concluzii şi să reacţioneze exagerat. Încetinind şi gândindu-ne la ceea ce spunem, putem evita complicaţiile. De asemenea, să ne asigurăm că întelegem ce spune celălalt, înainte de a-i răspunde. Să ascultăm motivele furiei celuilalt şi să încercăm să nu fim prea critici. Ascultarea este tot atât de importantă pentru comunicare, ca şi vorbitul.
5)*Utilizarea umorului* – Refuzând să vă luaţi prea în serios, puteţi reduce supărarea. Încercaţi să folosiţi imageria umoristică pentru a vă însenina dispoziţia sau pentru a face haz de sine însuşi. Totuşi, trebuie evitat umorul sarcastic, care este doar o altă expresie a furiei. Va trebui să nu râdeţi pur şi simplu de propriile probleme, ci să folosiţi umorul pentru a aborda problema mai constructiv.
6)*Schimbarea mediului* – deseori mediul contribuie la supărare, producându-ne iritare şi furie. Luăm o pauză. Ne programăm timpul personal. Când presiunea emoţională devine prea intensă, ieşim câteva minute pentru a ne împrospăta.

Trăirea sentimentului de ***vinovăţie***, poate avea cauze reale (persoana sau grupul a încălcat o normă legală sau morală, a făcut ceva condamnabil, a lezat o persoană şi îi pare rău), sau cauze imaginare, subiective (persoana se simte vinovată pentru lucruri pe care simte că ar fi trebuit să le facă, dar nu le-a făcut, sau a făcut ceva despre care crede că ar fi lezat pe cineva).

Ruşinea este "o emoţie dureroasă cauzată de conştienţa vinei, de nerespectarea cuvântului sau de incorectitudine". Ea este mult mai profundă şi puternică decât vinovăţia, pentru că vizează stima de sine. Ruşinea apare când suntem dezamăgiţi de ceva din interiorul nostru, de natura noastră fundamentală.

Vina şi ruşinea pot fi diminuate sau eliminate prin (Christine Padesky, Dennis Greenberger , 2011): stabilirea gravităţii propriilor acţiuni; asumarea responsabilităţii; ruperea tăcerii; autoiertarea.

Efectele asupra desfăşurării conflictului sunt diferite, în timp ce vinovăţia tinde să determine răspunsuri mai constructive şi ca atare poate fi folosită ca instrument pentru depăşirea conflictului, ruşinea poate conduce la retragerea din situaţiile sociale şi ca atare la un comportament defensiv, agresiv şi represiv, care exacerbează conflictul. Explicaţia acestor efecte opuse constă în natura diferită a celor două sentimente; dacă vinovăţia rezultă din disconfortul profund produs de faptul că ne-am încălcat convingerile morale (despre ceea ce este bun sau rău, moral şi imoral) şi din dorinţa de a-l reduce tot printr-o acţiune, în schimb ruşinea este centrată pe interior şi conduce mai degrabă la sentimente jenante pentru sine, decît la acţiuni pe care să le întreprindem.

F.Lelord şi C. Andre (2003) propun respectarea următoarelor în controlul emoţiilor:

- ***să ne exprimăm emoţiile ţinând cont de context;***
- ***căutaţi interlocutori înţelegători***
- ***adoptaţi un regim de viaţă sănătos, diminuaţi factorii de risc;***
- ***încercaţi să trăiţi cât mai multe emoţii pozitive, controlând în acelaşi timp emoţiile negative;***
- ***învăţăţi să vă recunoaşteţi emoţiile;***
- ***urmăriţi cu atenţie emoţiile celorlalţi;***
- ***reformulaţi punctul de vedere al celorlalţi.***

Rolul emoţiilor este de a ne ajuta să monitorizăm comportamentul nostru şi să regularizăm interacţiunile cu ceilalţi. Emoţiile corect gestionate nu sunt dăunătoare; ele fac parte din viaţa noastră, ajută la procesul de vindecare sau de eliminare a stresului.

Bibliografie:

Cândea, R.M., Cândea, D.- *Competenţele emoţionale şi succesul în management*, Editura Economică, Bucureşti, 2005

Chiru, I.- *Comunicare interpersonală,* Editura Tritonic, Bucureşti, 2009

David, D.- *Castele de nisip: Ştiinţă şi pseudoştiinţă în psihopatologie,* Editura Tritonic, Bucureşti, 2003

Dafinoiu, I., Vargha, J.L.- *Psihoterapii scurte*, Editura Polirom, Iaşi, 2005

Goleman, D.- *Inteligenţa emoţională*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2007

Goleman, D.- *Emoţiile distructive*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2005

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

Ana-Maria Moldovan, profesor 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 chestionarelor;
- colectarea, centralizarea și interpretarea datelor.

METODĂ:
- anchetă pe bază de chestionar

PARTICIPANȚI:
- cadre didactice care predau la clasa pregătitoare în anul școlar 2016-2017;
- părinți care au copii în clasa pregătitoare în anul școlar 2016-2017.

BENEFICIARI:
Direcți – preșcolarii din gupele mari (an școlar 2017-2018).
Indirecți – părinții preșcolarilor din grupele mari (2017–2018);
- cadre didactice – grupe mari (2017-2018).

ECHIPA DE LUCRU: consilierii școlari din 27 de unități de învățământ din județul Cluj (24 școli din mediul urban și 3 școli din mediul rural)
COORDONATOR STUDIU: Moldovan Ana-Maria – consilier școlar CJRAE/CJAP Cluj
Număr școli implicate în studiu: 27
Număr respondenți cadre didactice: 68
Număr respondenţi părinţi: 427

ACTIVITĂȚI PLANIFICATE:

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

REZULTATE OBȚINUTE:
Din numărul total de **cadre didactice** respondente, 78% au declarat că elevii nu au manifestat probleme de adaptare în acest an școlar, 22% 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
Dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina
Dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare
Dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare
Dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste
Crize de plâns / crize de furie
Comportamente agresive / iritabilitate manifestate / manifestată din momentul în care a început școala sau pe parcursul anului școlar
Dificultăți în relaționarea cu cadrele didactice
Dorința de a lipsi de la școală
Cauzele identificate de cadrele didactice, după frecvența de apariție:
Cauze
Probleme medicale (inclusiv comportamentale și psihice)
Neglijență, dezinteres, neimplicare din partea părinților
Șocul generat de trecerea într-un mediu mult mai structurat și organizat
Neînțelegeri/ conflicte în familie
Educație parentală excesiv de permisivă
Lipsa frecventării constante a grădiniței
Număr mare de elevi raportat la vârstă și nevoi și solicitări
Vârsta prea mică a unor elevi
Lipsa deprinderilor elementare necesare debutului școlarității
Măsurile sugerate de către cadrele didactice:
Măsuri preventive
Colaborare funcțională între părinți, grădiniță și școală în etapa premergătoare debutului școlarității
Consilierea psihopedagogică a preșcolarilor/ elevilor și a părinților acestora
Colaborare eficientă între părinți și învățătoare
Implicarea vizibilă și eficientă a părinților în educarea copiilor
Rămânerea în ciclul preșcolar a copiilor mai mici de 6 ani
Reducerea numărului de elevi din clasa pregătitoare
Organizarea diferită a spațiului de lucru și alocarea de mai multe resurse materiale pentru clasele pregătitoare

Din numărul total de **părinți** respondenți, 66% au declarat că au declarat că fiul/ fiica lor nu a manifestat probleme de adaptare în acest an școlar, 34% au identificat dificultăți de adaptare la copiii lor. Principalele probleme identificate, în funcție de frecvența de apariție a acestora, sunt:

Formă de manifestare
Dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina
Dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare
Dificultăți în relaționarea cu colegii de clasă sau cu copii de diferite vârste
Dificultăți de concentrare a atenției în timpul activităților școlare
Lipsa dorinței/ motivației de a merge la școală
Referitor la cauzele acetor manifestări problematice, 31% declară că nu știu care ar putea fi cauzele. Cauzele identificate de părinți, in funcție de frecvență, sunt:
Cauze
Probleme medicale (inclusiv comportamentale și emoționale)

Lipsa perioadei de adaptare
Trecerea bruscă la un mediu mult mai structurat și organizat
Sarcini școlare prea dificile
Reguli prea stricte
Oboseala
Agresiune verbală și fizică

CONCLUZII: Din numărul total de **cadre didactice** respondente, 22% au elevi în clasă care au întâmpinat dificultăți de adaptare. Din numărul total de **părinți** respondenți 34% au identificat dificultăți de adaptare la copiii lor. Dificultăți în respectarea unor reguli privind disciplina a fost principala formă de manifestare a dificultăților, atât din perspectiva cadrelor didactice cât și a părinților, problemele medicale fiind principala cauză a acestor probleme, atât din perspectiva părinților cât și a cadrelor didactice. A doua cauză identificată este lipsa perioadei de adaptare (părinți) și neimplicarea părinților (cadre didactice). Principalele măsuri preventive: colaborare părinți-cadre didactice și consilierea psihopedagogică.

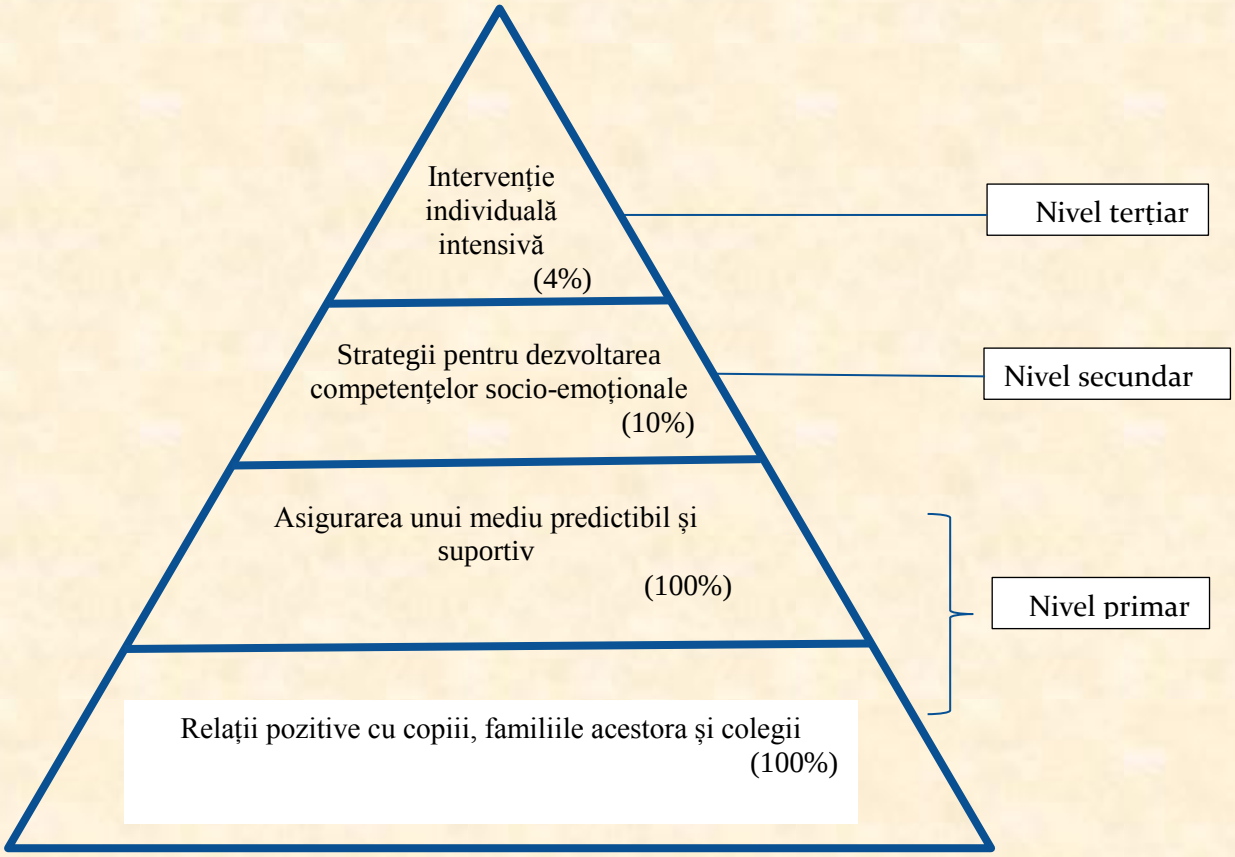
Învățarea competențelor socio-emoționale

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

Uneori, copiii se angajează în comportamente problematice ca modalitate de a construi relații cu adulții și co-vârstnicii, precum și de a funcționa în grupul din care fac parte. Pentru cadrele didactice devine astfel important să răspundă la nevoile copiilor prin practici pozitive de orientare sau prevenire.

Educatorii sunt adesea echipați incomplet pentru a satisface nevoile copiilor cu comportament provocator și toleranță scăzută la frustrare. Prin urmare, cadrele didactice vor dezvolta în sala de clasă condiții de siguranță și îngrijire medie. Abordează comportamentele câtorva dintre copii cheltuind mari resurse de timp și lăsându-și puține disponibilități ca să susțină dezvoltarea și învățarea pentru ceilalți copii.

Vom descrie în continuare un cadru piramidal care include patru niveluri de practică pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, inclusiv ale copiilor cu persistență în comportamentul provocator.



Fox et al. 2011

Primul nivel cuprinde două dimensiuni asupra cărora este orientată intervenția:

Treapta de bază este reprezentată de cultivarea relațiilor sensibile, iar practicile au în vedere feedback-ul pozitiv și încurajarea unui comportament adecvat, răspunsul la conversațiile copilului, sprijinirea jocului copiilor, sprijinirea comunicării pentru copiii cu nevoi speciale și construirea relațiilor cu copiii.

O dată satisfăcute cerințele acestei etape, practicile de succes se centrează pe asigurarea unui mediu predictibil și suportiv și cuprind: centre de joc definite, materiale adecvate, program echilibrat atât pentru grup numeros, cât și pentru grup mic, tranziții structurate, instrucțiuni individualizate pentru copiii care au nevoie de sprijin, învățarea și promovarea unui număr mic de reguli, furnizarea indicațiilor clare și proiectarea activităților care să angajeze toți copiii.

Predarea strategiilor socio-emoționale (nivel 2) este carcaterizată de două obiective: învățare și sprijin. Practicile au în vedere învățarea copiilor să identifice și să exprime emoțiile, învățarea și spijinul acordat pentru autoreglare, pentru identificarea strategiilor de manipulare a furiei și dezamăgirii, pentru rezolvarea problemelor, a găsirii și utilizării răspunsului cooperant, a abilităților de prietenie și colaborare cu colegii.

Cel de-al treilea nivel este rezervat situațiilor particulare care necesită intervenții specializate individualizate. Procedurile sunt reprezentate de: colectarea de date privind natura comportamentului problemă, constituirea unei echipe pentru a dezvolta intervenția, parteneriatul cu familia și colegii pentru implementarea intervenției, dezvoltarea strategiilor individualizate de spijinire, implementarea planului de susținere a comportamentului consistent, monitorizarea progresului și revizuirea planului.

Exemplul următor demonstrează cum se poate implementa acest model la o grupă de nivel preșcolar.

> *M.C.T. este educatoare la grupa mică, unde frecventează copii cu vârsta cuprinsă între 2 ani și 4 luni și 3 ani si 3 luni.*
>
> *Nivel 1: în fiecare dimineață îi întâmpină pe copii și părinți în ușa sălii de clasă și stă de vorbă cu fiecare copil și părinte (dintre aceia care sunt disponibili pentru interacțiune!). Discută cu copiii despre evenimetele de acasă și încheie cu două-trei propoziții despre programul zilei în curs. Educatoarea este angajată în cultivarea unei relații de susținere pentru fiecare copil.*
>
> *Nivel 2: Sala de grupă este amenajată pentru a promova interacțiunea social. Sunt pregătite centre tematice, unde copiii au libertatea de-a decide cu care jucării se vor juca și alături de sau cu ce colegi vor prefera să colaboreze.*
>
> *Când copiii întâmpină dificultăți, M.C.T. examinează mai întâi mediul pentru a se asigura că problemele nu se datorează aranjamentului sălii sau modului de structurare a activității.*

Nivel 3: Câțiva copii din sală par să aibă nevoie de instrucțiuni pentru jocul cu colegii, să exprime coping de furie și dezamăgire sau să prezinte dificultăți în rezolvarea de probleme.

Curricula și strategiile pe care le utilizează înlesnesc achiziția abilităților socio-emoționale și îi ajută pe copii să facă progrese.

Adeseori la acest nivel poate fi dezvoltată colaborarea cu profesorul consilier, fie pentru adaptarea strategiilor și activităților la nevoile de dezvoltare ale copiilor, fie pentru implementarea tehnicilor la nivelul grupului.

Nivel 4: Deși majoritatea copiilor se descurcă bine, educatoarea este îngrijorată pentru abilitatea de a satisface nevoile a patru dintre copii (un copil cu întârziere în dezvoltarea limbajului – O, 2 ani și 11 luni; un alt băiețel cu comporatment agresiv – T, 3 ani; al treilea copil cu stereotipii de limbaj și evitarea contactului vizual – R, 3 ani și 2 luni; și cel de-al patrulea copil cu dificultăți de autocontrol și comportament hiperactiv – C, 3 ani).

Împreună cu profesorul consilier contactează familiile copiilor pentru a dezvolta planuri individualizate de spijinire a comportamentelor. Aceste planuri vor fi concepute pentru a putea fi implementate atât acasă, cât și în sala de grupă.

Relațiile bune sunt esențiale pentru orientarea dezvoltării sociale, emoționale și comportamentale. Așadar, educatorii trebuie să investească timp și atenție în cunoașterea copiilor din cel puțin două motive:

În primul rând, deoarece adulții construiesc relații pozitive cu copiii, influența lor potențială asupra comportamentului copiilor crește semnificativ, mai exact, copiii observă receptiv îngrijirea adulților. Copiii acordă a atenție specială pentru ceea ce un educator spune și face, și caută căi pentru a-și asigura o atenție și mai pozitivă din partea cadrului didactic.

În al doilea rând, în contextul relațiilor de susținere, copiii dezvoltă un concept pozitiv de sine, încredere și un sentiment de siguranță care ajută la reducerea apariției comportamentului provocator.

În acest fel, în timpul petrecut pentru a construi o relație puternică va fi probabil mai mic decât timpul necesar pentru a pune în aplicare strategii timpurii mai elaborate.

Modelul piramidei a fost conceput pentru implementare în educația timpurie și oferă o abordare cuprinzătoare pentru sprijinul tuturor copiilor, cu un set de ipoteze legate de implementarea sa:

1. Situațiile sociale sunt context pentru intervenție. Modelul este gândit pentru implementarea în medii naturale: interacțiuni curente ale copilului cu adulții de îngrijire și co-vârstnicii).
2. Modelul adaugă valoare intervenției particularizate. Fiecare nivel al intervenției se bazează pe nivelul anterior. Intervențiile de la nivelurile 2 și 3 depind de practicile promovate la nivelurile inferioare.
3. Precizia instrucțională. Practicile de intervenție reprezintă abordări unice, iar diferențele dintre niveluri sunt evidente în specificitatea țintei de instruire, precizia abordării instructive, frecvența de monitorizare a reacției copiilor la intervenție, eforturile și numărul de oportunități de instruire livrate copiilor la fiecare nivel.
4. Eficacitatea intervenției primare. Atunci când copiii cu un comportament provocator prezintă disfuncții socio-emoționale, intervenția trebuie să fie livrată rapid și eficient.
5. Familiile sunt parteneri esențiali. În intervențiile de nivel 2 și 3, familia este implicată sistematic, astfel încât sprijinul să acopere toate domeniile, activitățile și rutinele copilului.
6. Sprijin administrativ esențial. Practicile administrateive trebuie să faciliteze implementarea intervenției la fiecare nivel.

Concluzie

Piramida învățării competențelor socio-emoționale reprezintă un model cuprinzător al combinării efortului adulților de îngrijire (cadre didactice, părinți etc.) cu instrumentele și strategiile necesare promovării și susținerii unui comportament pozitiv, prevenirii comportamentului provocator și abordării nevoilor sociale ale copiilor mici.

Modelul pune accentul pe luarea deciziilor bazate pe date, folosește prevenția și intervenția argumentată cu dovezi empirice și se potrivește cu intensitatea comportamentului pentru acei copii care au nevoie de susținere individuală.

Bibliografie

Powell, D., Dunlap,G., Fox L., (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers, Infants & Young Children Vol. 19, No. 1, pp. 25–35

Fox, L., Harper Lentini, R., (2006). *"You Got It!" Teaching Social and Emotional Skills*, Beyond the Journal Young Children on the Web

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G.E., Strain, Ph., (2003). *The Teaching Pyramid. A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*, Young Children, National Association for the Education of Young Children.

Resurse Web:

Center for Social and Emotional Foundations of Learning, http://csefel.vanderbilt.edu

Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention, www.challengingbehavior.org

PBS Teachers, http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/theme/socialskills.html

Etapele învățării competențelor

1. Achiziția: (show-and-tell)
    - Explicație clară în cuvinte accesibile
    - Asigurarea că a înțeles
    - Demonstrarea cu exemple în care abilitatea este folosită și altele în care nu e folosită
    - Oferirea de feedback pozitiv
    - Oportunități pentru practică (contexte semnificative, activități care fac parte din jocul/rutina obișnuite
2. Fluența
   Instruirea este mai eficientă atunci când este încorporată în activități și contexte semnificative, care apar pe tot parcursul zilei. (Katz & McClellan, 1997). Reacția adultului reprezintă un astfel de context de învățare a comportamentelor ce necesită exersarea unei abilități.
   Strategii:
    - Modelarea
    - Instruirea egalilor
    - Cântece
    - Poezii
    - Povești
3. Generalizarea
   După introducerea unei abilități și oferirea de oportunități de practică, profesorii pot oferi oportunități repetate de-a practica abilitatea în situații familiare sau noi. În această etapă, copilul are nevoie de încurajări ocazionale pentru a-și aminti să folosească abilitatea, și au nevoie de feedback cu privire la utilizarea cu succes a abilității în situații noi.

Efectul întrebărilor cu informații false și al emoționalității asupra acurateții memoriei

Maria Obancea, prof. consilier - CJRAE Cluj/Șc. Gimn. ”L. Rebreanu”

Abstract: Scopul acestui studiu este a investiga falsele memorii - construite prin combinarea memoriilor actuale cu conţinutul sugestiv primit de la alţii - şi relaţia acestora cu starea emoţională. Participanţii (N=85) au fost copii cu vârsta cuprinsă între 9-10 ani, solicitaţi a participa la un studiu ce ”evaluează starea lor emoţională”. Pentru a le induce o stare emoţională (pozitivă - negativă) le-am solicitat copiilor să-mi povestească (în scris) un eveniment din viaţa lor (pozitiv - negativ) atât înainte de prezentarea materialului de memorat (o povestire) cât şi înaintea testului de memorie (întrebărilor referitoare la povestire). După o oră de la prezentarea povestirii, toţi subiecţii au fost testaţi. La jumătate dintre participanţi li s-au pus întrebări care includeau şi informaţii false (ex: soţia gospodarului - care, de fapt, nu făcea parte din povestire). Cealaltă jumătate a fost solicitată să-şi reamintească liber povestirea prezentată. Rezultatele au confirmat influenţa întrebărilor cu informaţii false- induse şi a stării emoţionale, deşi nu în toate condiţiile, în alterarea acurateţii memoriei.

1. Partea Teoretică. Introducere

Memoria este un proces psihic care are la bază modificabilitatea şi plasticitatea organismului şi a conduitelor sale. Ea a beneficiat de-a lungul timpului de cele mai numeroase studii experimentale, în urma cărora s-a acumulat un imens material faptic al cărui clasare ridică o serie de dificultăţi.

După cum remarca şi Hering (apud Maurice,1999) memoria asigură continuitatea vieţii psihice a omului întrucât realizează trăsătura de unire dintre trăirile vechi şi cele prezente, în perspectiva cărora se poate anticipa viitorul. De regulă, memoria e definită ca un proces de întipărire (fixare), păstrare (reţinere), recunoaştere şi reproducere a experienţei cognitive, afective şi voluntare a omului. Aşadar memoria include în sine trei faze cu o foarte strânsă legătură între ele şi anume faza de achiziţie şi de memorare, faza de reţinere sau de păstrare şi faza de actualizare cu două nivele (recunoaşterea şi reproducerea).

Lucrările şi teoriile asupra memoriei au cunoscut o evoluţie importantă. Se poate considera ca originea acestei evolutii se afla in natura paradigmelor care au fost folosite chiar de la primele studii asupra memoriei. H. Ebbinghaus publica in 1885 o lucrare intitulata “ Despre memorie”, in care se referea la invatarea unor silabe fara sens. Ebbinghaus si succesorii sai folseau silabe lipsite de sens ca sa ajunga la o memorie cat se poate de “pura” posibil, independent de vreo semnificatie a cuvintelor si frazelor. (Maurice,1999).

1.1. Reactualizarea şi similaritatea contextului fizic

Pornind de la studiile lui Smith şi colab. (1988) în care le cere unor studenţi să memoreze un material într-un anume context fizic, pentru ca apoi să manipuleze acest context la reactualizare (acelaşi laborator şi unul diferit) şi cel al lui Godden şi Baddeley (apud Miclea, 2003)-în care le cere unor scafandrii să facă acelaşi lucru ca şi studenţii din studiul anterior, manipulându-se, de asemenea contextul fizic la reactualizare (sub apă şi pe uscat) – studii în

care s-a evidenţiat importanţa similarităţii contextului fizic pentru o mai bună memorare a unui material-am utilizat în studiul de cercetare, acelaşi context fizic (sala de clasă), atât la encodare cât şi la reactualizare.

1.2. Reactualizarea şi similaritatea contextului neuropsihic

Performanţele de reactualizare sunt semnificativ mai ridicate dacă starea neuropsihică din momentul învăţării este congruentă cu cea din momentul reactualizării. Astfel, materialul învăţat într-o anumită dispoziţie afectivă poate fi amintit mai acurat atunci când subiecţii se află într-o dispoziţie afectivă similară (Bower,1981 apud Miclea, 2003). În acest sens am folosit în studiul de cercetare metoda inducerii unei stări pozitive, negative şi, respectiv, neutre atât la encodare cât şi la reactualizare. Memoria dependentă de starea internă din timpul învăţării se numeşte – *învăţare dependentă de stare.*

Deşi dovada învăţării dependente de stare este controversată, ea sugerează că memoria într-adevăr se îmbunătăţeşte dacă starea internă din timpul reactualizării corespunde cu cea din timpul encodării (Eich, 1980 idem).

În concluzie, utilizând (relativ) acelaşi context fizic şi neuropsihic atât la reactualizare cât şi la encodare (aşa cum am făcut în studiul de faţă) ne-am aştepta ca performanţele realizate de subiecţi să fie ridicate (ibidem).

1.3. Cum se formează falsele memorii?

Memoria este întotdeauna constructivă. Oamenii îşi reconstruiesc (construiesc) trecutul bazându-se pe informaţiile care au rămas în memorie, pe cunoştinţele lor generale.

Demersul formării falselor memorii ar fi: **(1)** mai întâi există o cerere a redării evenimentului memorat sau la care indivizii au fost martori; **(2)** apoi, construirea memoriei prin imaginarea evenimentelor care pot fi încurajate în mod explicit atunci când oamenii sunt în imposibilitatea de a-şi reaminti; **(3)** în cele din urmă, indivizii sunt încurajaţi să nu se gândească la construcţiile lor ca fiind reale sau nu.

Crearea de false memorii este mai probabil să apară atunci când sunt prezenţi aceşti factori externi-într-un cadru experimental, într-un cadru terapeutic sau pe parcursul activităţilor zilnice. De-a lungul acestui proces indivizii pot uita sursa de la care au primit informaţia (Loftus, 1997; Atkinson, 2002). Acesta este exemplul clasic al sursei confuzionale în care conţinutul şi sursa devin separate (disociate).

2. Partea de cercetare

2. 1. Privire de ansamblu asupra studiilor cu privire la falsele memorii

Printre studiile care au vizat falsele memorii aş aminti:

(1) **Loftus & Loftus** (apud Loftus, 1997, 2003) realizează un studiu în care se viza cum tipul întrebării puse poate biasa acurateţea informaţiilor relatate de martori despre un accident de maşină. S-a putut observa că, dacă unii subiecţi au fost întrebaţi: ”Cât de repede mergeau maşinile atunci când s-au izbit între ele?”, iar celorlalţi li s-a pus întrebarea: ”Cât de repede mergeau maşinile atunci când s-au lovit între ele?”; subiecţii întrebaţi cu cuvântul “izbit” deduc că accidentul a fost unul foarte distructiv, chiar mai distructiv decât în realitate - introducând şi detalii inexistente în eveniment, în timp ce subiecţii întrebaţi cu cuvântul “lovit” nu au avut tendinţa să răspundă astfel.

(2) Porter, Spencer & Birt (2003) - realizează un studiu în care au putut observa că întrebările induse puse subiecţilor şi starea emoţională a acestora pot, de asemenea, să ducă la crearea de false memorii.

(3) Assefi & Gary (2003) - studiu în care un grup de subiecţi care credeau că au băut alcool, dar, de fapt, băuseră apă tonică, au fost mult mai influenţabili la informaţii false decât cei care nu au fost sub influenţa alcoolului în stare placebo.

(4) Scoboria, Mazzoni, Kirsch & Milling (2002) - studiu în care participanţii au auzit o poveste, iar mai târziu li s-au pus întrebări neutre sau dirijate (sugestibile), fiecare sub sau fără hipnoză. Când au fost testaţi mai târziu, folosirea hipnozei a dus la creşterea erorilor de memorie, dar întrebările dirijate au produs chiar mai multe erori. Oricum, combinarea amândorura (hipnoză şi întrebări dirijate) a produs mai multe erori decât fiecare metodă în parte. Prin aceste exemple, devine evident faptul că cercetările ne ajută să înţelegem într-un mod cât mai precis felul în care informaţia dirijată are efecte imediate şi persistente în deteriorarea memoriei. Aceste întrebări induse pot avea efecte mai grave dacă subiecţii au fost expuşi mai întâi la hipnoză (Scoboria & al.2002), punându-se întrebarea practicii legale privind circumstanţele în care dezvăluirea martorilor este admisă sau exclusă în instanţă.

2. 2. Obiective

Studiind literatura de specialitate cu referire la fenomenul **falselor memorii** şi implicaţiile pe care acestea le au pentru practica juridică, clinică, experimentală şi cea cotidiană, mi-am propus să investighez cât de semnificativă este alterarea acurateţii informaţiei datorată întrebărilor induse (misinformation) şi stării emoţionale a subiecţilor.

2. 3. Ipoteze

Am pornit de la ipoteza că efectul de alterare a informaţiei prin întrebări induse este semnificativ, depinzând însă şi de materialul de memorat, de stilul cognitiv al subiecţilor .

Expunerea subiecţilor la informaţii false în condiţiile inducerii acestora într-o stare emoţională - pozitivă sau negativă - va determina o creştere semnificativă a falselor memorii comparativ cu o stare emoţională neutră.

2. 4. Metodă

*Participanţi*i. Subiecţii participanţi la acest studiu au fost 85 de copii (4 clase de-a IV-a). Aceştia se situează într-un interval de vârstă cuprins între 10-11 ani, media fiind de 10,2 ani. Subiecţii au format 4 grupuri, la 2 dintre ele fiindu-le indusă o stare emoţională negativă (N=50), la unul (N=14) o stare pozitivă, iar celălalt grup a fost într-o stare neutră (N=21; grupul de control). Toţi participanţii aveau o percepţie auditivă şi vizuală normală.Ţin să precizez că am folosit două clase de subiecţi în starea emoţională negativă deoarece, una dintre ele e o replicare la cealaltă. (considerând că testul utilizat la prima clasă a fost biasat de anumite condiţii, pe care le voi aminti mai târziu).

Materiale şi design. Designul de bază al acestui studiu a fost 3 (stare emoţională pozitivă, negativă şi neutră) X 2 (informaţii false-informaţii nefalsificate). Variabilele dependente au fost: (a) acurateţea povestirii din memorie (redarea liberă); (b) informaţiile false încorporate de subiecţi în povestire (la redarea liberă); (c) memoria pentru informaţiile false induse (prin întrebări); (d) acurateţea memoriei pentru întrebările nefalse .

Stimulii utilizaţi. Pentru inducerea stării emoţionale (pozitive –negative), i-am rugat pe copii să se gândească la un eveniment pozitiv, respectiv negativ din viaţa lor, atât înainte de prezentarea povestirii de memorat, cât şi în faza test- de redare din memorie (liberă sau prin intermediul întrebărilor - vezi anexă). Pentru testarea memoriei le-am citit subiecţilor o povestire (vezi anexă). Nu am folosit nici un instrument pentru testarea nivelului stării emoţionale.

Procedură. Toţi participanţii au fost testaţi în grup, în sălile lor de clasă, fiecare grup (clasă) fiind împărţit în două (pe rânduri). Participanţilor le-am spus că e vorba de un experiment care vizează starea lor emoţională. După inducerea stării emoţionale prin scrierea pe hârtie a unui eveniment personal (pozitiv/negativ) le-am citit povestirea ce urma să reprezinte stimulul test. După o oră de la citirea povestirii şi inducerea stării emoţionale a urmat faza de testare. Înainte de a începe faza de testare i-am rugat pe copii să-şi recitească evenimentul scris pe hârtie, să-l completeze ocolo unde nu au fost suficient de clari şi să mai dea şi alte amănunte pe care le-au uitat (10 minute).Toate răspunsurile au fost date în scris. Aproximativ jumătate din participanţi pentru fiecare stare emoţională au fost rugaţi să redea povestirea din memorie, cu cât mai multe amănunte (15 min.), iar cealaltă jumătate a avut de răspuns la 10 întrebări referitoare la povestire, dintre care 5 erau întrebări care induceau false

informaţii în povestire. După faza test, participanţii au fost informaţi corect cu privire la scopul experimentului. Sistemul de cotare a vizat numărul de întrebări false redate din memorie (la redarea liberă şi la întrebări). La varianta redării libere cei care mi-au redat corect povestirea au primit punctajul 0, adică fără informaţii false.

2. 5. Rezultatele şi interpretarea lor

Utilizând, mai întâi Testul pentru eşantioane perechi s-a putut observa că (1) redarea răspunsurilor la întrebările care induc informaţii false, în condiţiile prezenţei unei stări emoţionale, depinde de starea emoţională, însă nu în mod semnificativ (apărând în acest caz o anumită variabilitate), fapt care se poate vedea şi pe baza graficelor prezentate la Testul Post Hoc. Analiza statistică (la $p< 0.05$) a permis identificarea unor diferenţe semnificative în următoarele condiţii: (a) în cazul celor două variabile, stare emoţională - prezenţa de informaţii false la redarea liberă în sensul că $t (40)=12,56$; (b) în cazul stare emoţională - redare liberă corectă $t (33)=20,89$; (c) diferenţă semnificativă a existat şi în cazul stare emoţională - redarea răspunsurilor la întrebări în mod greşit (Pair 4) unde $t(39)=4,88$; mai mică însă decât în cele două cazuri prezentate anterior. Aşadar, putem spune că prin testul t am putut identifica o modificare a acurateţii memoriei în funcţie de starea emoţională în condiţiile prezentate anterior, deşi corelaţia dintre mediile acestor variabile nu e semnificativă. Toate cele prezentate pot fi observat mai detaliat în tabelul de mai jos.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	stare emotionala - redare libera/inf.false	1.9024	.9697	.1514	1.5964	2.2085	12.563	40	.000
Pair 2	stare emotionala - redare libera corecta	2.1176	.5911	.1014	1.9114	2.3239	20.890	33	.000
Pair 3	stare emotionala - redare raspunsuri intreb. false	-.5682	3.3019	.4978	-1.5720	.4357	-1.141	43	.260
Pair 4	stare emotionala - redare raspunsuri intreb g resite	1.2000	1.5558	.2460	.7024	1.6976	4.878	39	.000

Utilizând ca procedură statistică şi ANOVA s-a putut constata (vezi tabelul de mai jos) că valoarea prag de semnificaţie pentru testul $F=0.74$ (cea mai mică dintre valori), deci nu este mai mică de 0,05-ceea ce înseamnă că nu putem respinge ipoteza de nul şi nu putem accepta ipoteza de cercetare. Pe baza datelor obţinute -utilizând acest test- putem spune că, per ansamblu, starea emoţională afectează acurateţea redării informaţiilor din memorie, însă nu în mod semnificativ.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
redarelibera/inf.false	Between Groups	.849	2	.424	.840	.440
	Within Groups	19.200	38	.505		
	Total	20.049	40			
redareraspunsuriintrebfalse	Between Groups	34.278	2	17.139	1.581	.218
	Within Groups	444.517	41	10.842		
	Total	478.795	43			
redare liberacorecta	Between Groups	.000	2	.000	.	.
	Within Groups	.000	31	.000		
	Total	.000	33			
redareraspunsuriintrebgresite	Between Groups	3.001	2	1.501	.736	.486
	Within Groups	75.399	37	2.038		
	Total	78.400	39			

Rezultatele la Testul Post Hoc (tabelul de mai jos) ne indică faptul că nu avem o diferenţă semnificativă între grupuri în funcţie de starea emoţională.

POST HOC TESTS

Multiple Comparisons

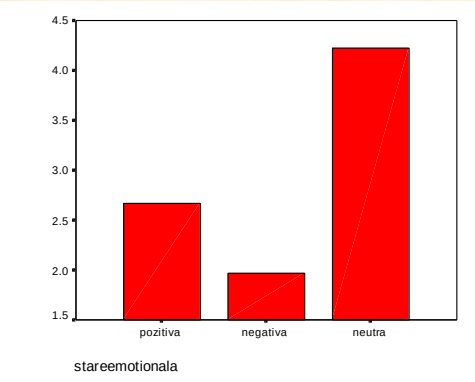
Bonferroni

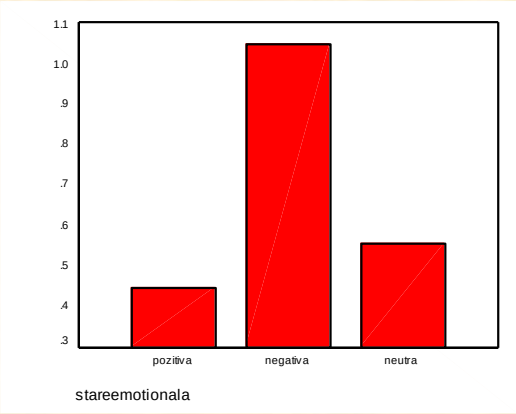
Dependent Variable	(I) stareemotionala	(J) stareemotionala	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
redarelibera/inf.false	pozitiva	negativa	.4333	.349	.668	-.4419	1.3085
		neutra	.2667	.378	1.000	-.6810	1.2143
	negativa	pozitiva	-.4333	.349	.668	-1.3085	.4419
		neutra	-.1667	.251	1.000	-.7961	.4628
	neutra	pozitiva	-.2667	.378	1.000	-1.2143	.6810
		negativa	.1667	.251	1.000	-.4628	.7961
redareraspunsuriintrebfalse	pozitiva	negativa	.7051	1.273	1.000	-2.4736	3.8839
		neutra	-1.5556	1.552	.966	-5.4301	2.3190
	negativa	pozitiva	-.7051	1.273	1.000	-3.8839	2.4736
		neutra	-2.2607	1.273	.250	-5.4394	.9181
	neutra	pozitiva	1.5556	1.552	.966	-2.3190	5.4301
		negativa	2.2607	1.273	.250	-.9181	5.4394
redare liberacorecta	pozitiva	negativa	.0000	.000	1.000	.[a]	.
		neutra	.0000	.000	1.000	.[a]	.
	negativa	pozitiva	.0000	.000	1.000	.[a]	.
		neutra	.0000	.000	1.000	.[a]	.
	neutra	pozitiva	.0000	.000	1.000	.[a]	.
		negativa	.0000	.000	1.000	.[a]	.
redareraspunsuriintrebgresite	pozitiva	negativa	-.6010	.565	.883	-2.0175	.8155
		neutra	-.1111	.673	1.000	-1.7987	1.5764
	negativa	pozitiva	.6010	.565	.883	-.8155	2.0175
		neutra	.4899	.565	1.000	-.9266	1.9064
	neutra	pozitiva	.1111	.673	1.000	-1.5764	1.7987
		negativa	-.4899	.565	1.000	-1.9064	.9266

a. Range values cannot be computed.

Totodată, dacă ne uităm la graficele (cele 2 grafice de mai jos) realizate după testul Post Hoc putem observa următoarele situaţii: (1) în situaţia redării răspunsurilor la întrebări într-un mod greşit în cazul stării emoţionale negative acest tip de răspunsuri a fost preponderentă în comparaţie cu starea pozitivă şi cea neutră;

(2) în situaţia redării libere, prezenţa informaţiilor false a fost mai ridicată în starea emoţională pozitivă, urmată de cea neutră, pentru ca prezenţa lor să fie mai mică în starea





negativă; (3) în ceea ce priveşte răspunsurile la întrebările cu informaţii false induse subiecţii care au dat cele mai multe raspunsuri false au fost cei din starea emoţională neutră, urmaţi de cei din starea pozitivă.

2. 6. Discuţii şi concluzii

În lumina cercetărilor pe această temă putem spune că memoria umană este susceptibilă la o gamă largă de factori precum: întrebările care induc informaţii false, stilul cognitiv al individului ş.a., care pun sub semnul întrebării ─mărturiile anumitor martori oculari şi evidenţiază importanţa felului în care se pun întrebările în instanţă.

Prezentul studiu a evaluat felul în care întrebările care induc informaţii false vor altera acurateţea memoriei pentru o povestire auzită, în condiţiile unei stări emoţionale induse. O altă problemă investigată în acestui studiu a fost influenţa emoţionalităţii asupra memoriei (alterarea acesteia). În ceea ce priveşte condiţia de stare emoţională negativă am menţionat anterior că am făcut o replicare a acesteia, astfel explicându-se numărul mai mare de subiecţi în această situaţie. Am făcut acest lucru, deoarece după ce am aplicat testul la prima clasă (22 elevi) şi am corectat ceea ce au scris copiii, am avut o îndoială în ceea ce priveşte rezultatele, în sensul că majoritatea subiecţilor nu au căzut în capcana informaţiilor false. Am discutat cu învăţătoarea acestora întrebând-o dacă nu cumva a spus copiilor ceva în legătură cu testul, înainte de a-l aplica copiilor (menţionez că m-am consultat cu ea înaintea experimentului pentru a alege povestirea). După ce m-am asigurat că nu le-a spus nimic copiilor înainte, am întrebat-o ce metode de evaluare foloseşte, asistând şi la o oră efectuată de aceasta. Am putut afla că foloseşte ca metode de evaluare, printre altele, şi teste cu propoziţii eliptice (din care lipseşte ceva- urmând ca elevii să le completeze), teste de tip

grilă, evaluarea orală cu accent pe parte (amanunte) şi întreg. Consider că acest tip de evaluare poate avea un rol important în combaterea falselor memorii, alături, bineînţeles, de stilul cognitiv al fiecărui individ (diferenţele individuale), precum şi de aţi factori. În acest sens, Smith şi Rothkopf (1984) susţin că unul dintre aspectele diferenţelor individuale care poate explica variabilitatea efectelor în condiţiile repunerii în context ar fi acela al *Stilului Cognitiv*. În mod particular ei scot în evideţă Câmpul Dependent/Independent (FDI) ca având potenţialitatea de a determina susceptibilitatea individuală în condiţiile repunerii în context. Astfel, participanţii care sunt capabili să se rupă de influenţa cadrului şi să-şi internalizeze conceptele în mod corect sunt poziţionaţi în FI (cu Câmp independent), iar cei care nu sunt capabili de acest lucru şi se lasă influenţaţi de context, sunt poziţionaţi în FD (cu Câmp Dependent). Rezultate de acest gen (din studiul prezent şi din studiile amintite pe parcursul acestei lucrări) au implicaţii importante în identificarea realizată de martorii ocularii: o întrebare pusă într-un anume fel (mai curând izbit decât lovit) poate altera informaţia din memoria martorului ocular, informaţie pe care un avocat va încerca să o dovedească. De fapt, întrebările sugestibile sunt numai una dintre căile de distorsionare a memoriei. În acest sens am putea aminti tehnici precum sunt cele care întreţin informaţiile false (misinformation) ajungând până la a-i suspecta de anumite fapte pe cei nevinovaţi, informaţiile false introduse prin mass-media care, de asemenea, pot biasa anumite evenimente. Toate acestea duc la aşa numitul *efect al falsei informaţii*.

Bibliografie

Assefi SL, & Garry M (2003). Absolute (R) memory distortions: alcohol placebos influence the misinformation effect. Psychol Sci 14:77–80.

Atkinson, R .C, & Atkinson R.L, Smith E. E.,Bem, D. J. (2002). Introducere în Psihologie, Ed.Tehnica, Bucuresti.

Maurice, R. (1999). Psihologie Generală, Ed Stiintifica, Bucuresti.
Miclea, M. (2003). Psihologie cognitivă, Ed. Polirom,Iaşi.

Loftus, E.F. (1997). Creating False Memories, în Scientific American,277,pp.70-75.

Loftus, E.F. (2003). Make-Believe Memories, în American Psychologist,nov.,pp.867-872

Porter,S., Spencer, L., Birt,A. (2003). Blinded by Emotion? Effect of the Emotionality of a Scene on Susceptibility to False Memories,în Canadian Journal of Behavioural Science,35:2,pp.165-175.

Scoboria, A., Mazzoni, G., Kirsch, I. & Milling, L.S. (2002). Immediate and persisting effects of misleading questions and hypnosis on memory reports. Journal of Experimental Psychology: Applied, 8(1), 26-32.

Smith, S. M., & Rothkopf, E. Z. (1984). Contextual enrichment and distribution of practice in the classroom. Cognition and Instruction, 1, 341-358.

Recunoștința ca instrument în atingerea fericirii

Denisa Muntean, profesor consilier CJRAE Cluj/ Colegiul Tehnic A. Saligny

Se scrie și se vorbește tot mai des despre fericire. Probabil tocmai pentru că trăim o perioadă privilegiată din istoria omenirii, fericirea a devenit ceva atât de serios încât este abordată ca obiect de studiu științific. Iar recunoștința a devenit un instrument dovedit ca fiind eficient în dobândirea fericirii.

Sunt numeroase recomandările psihologilor care încurajează transformarea practicării recunoștinței într-un demers asumat conștient și sistematic. Iar beneficiile sunt măsurabile: psihologice, fizice precum și în cadrul relațiilor interpersonale.

Ne referim la recunoștință ca fiind o atitudine, o stare emoțională, dar și o virtute. Poate fi un mod de a trăi, un obicei, un motiv, o trăsătură de personalitate, o modalitate de coping.

Ca și stadii, în primul rând recunoștința este conștientizarea a ceea ce este bun în viața cuiva, iar ulterior a recunoaște că sursa acestei bunăstări este, cel puțin parțial, în afara persoanei. Această perspectivă implică umilință- practic noi suntem în viață ceea ce suntem datorită contribuției (și) a altora. Recunoștința este o stare care se obține și menține cu efort.

Heidegger spunea că a gândi înseamnă a fi recunoscător. Re-cunoștință: este calitatea care permite recunoștinței să fie transformațională, a re-cunoaște înseamnă a cunoaște, sau a gândi diferit despre ceva, față de felul în care am gândit anterior despre acel lucru. Recunoștința este conștientizarea asumată că suntem recipienții/beneficiarii bunătății divine (goodness). Recunoștința necesită contemplare și reflecție- include faptul că primesc mai mult decât merit, iar din perspectivă teologică este grația divină. Se referă la a primi ceea ce nu ne așteptam sau nu am câștigat, sau a primi mai mult decât merităm, mai mult decât am muncit.

De asemenea, poate fi răspunsul la catastrofe nemeritate. Recunoștința nu este doar o formă simplă de gândire pozitivă sau o tehnică de fericir-ologie ci mai degrabă o recunoaștere adâncă și statornică și admiterea că binele există chiar și în cele mai cumplite evenimente de viață.

G. Simmel considera că recunoștința este memoria morală a omenirii, în recunoștință ne arătăm respectul pentru ceilalți recunoscându-le bunele intenții în ajutarea noastră.

Recunoștința este o strategie eficientă de repoziționare a vieții spirituale și emoționale a cuiva care este dispus să își numere binecuvântările.

Cercetările psihologice spun despre capacitatea cuiva de a se bucura că este setată biologic în mare măsură. Cei care practică recunoștința în mod regulat culeg roade psihologice, fizice, interpersonale. Persoanele care care țin un jurnal al recunoștinței fac exerciții mai frecvent/regulat, se plâng de mai puține probleme de sănătate, se simt mai bine cu viața lor ca întreg, sunt mai optimiști legat de viitor.

Oamenii recunoscători trăiesc nivele crescute de emoții pozitive precum veselie, entuziasm, dragoste, iubire, fericire și optimism, iar practicarea recunoștinței ca disciplină protejează persoana de impulsurile distructive precum invidia, resentimentul, lăcomia și amărăciunea. Aceste persoane pot înfrunta mai eficient stresul zilnic, pot manifesta reziliență crescută la trauma indusă de stres, își pot reveni mai ușor din îmbolnăviri și beneficiază de o stare de sănătate fizică mai bună

Recunoștința duce la sentimente de conectare, relații îmbunătățite și altruism. De asemenea oamenii recunoscători se simt mai iubitori, mai iertători și mai aproape de Dumnezeu.

Fericirea e facilitată atunci când ne bucurăm de ceea ce ni s-a dat , atunci când ne dorim ceea ce avem. Recunoștința maximizează trăirea experiențelor de bine din viețile noastre, legat de divinitate, legat de alte persoane, îmbogățind viața omului oferă sens vieții prin conceptualizarea vieții ca pe un dar. Din acest motiv este considerată o cheie a fericirii.

Fericirea nu e o stare care apare după succes ci e înaintea lui și face să se întâmple lucruri bune, le promovează. Beneficiile fericirii includ un venit mai mare, rezultate mai bune în muncă, recompense sociale mai largi (mariaje mai mai mulțumitoare și mai lungi, interacțiuni sociale mai bogate- prieteni, suport social mai solid), mai multă activitate, energie, sănătate fizică mai bună (un sistem imunitar mai bun, nivele de stres mai scăzute, mai puțină durere, viață mai lungă)

Studiile arată că, dacă fumatul scade 6 ani din viață, fericirea adaugă 9 ani.

Cicero spunea că „recunoștința este nu numai cea mai mare dintre virtuți dar și părintele tuturor celorlalte”

Putem considera recunoștința ca o abordare față de viață, ca disciplină implică o alegere conștientă, de genul recunoștință versus nemulțumire. Pot alege să fiu recunoscătoare atunci când sunt criticată, chiar și atunci când inima mea răspunde cu amărăciune.

Ce înseamnă că recunoștința este o alegere? Înseamnă că ne dezvoltăm abilitatea de a recunoaște și conștientiza dărnicia vieții. Mai înseamnă că reacțiile noastre interne nu sunt determinate de forțe exterioare.

Pe parcursul vieții nimănui nu-i lipsesc vreodată oportunitățile de a fi fericit, potrivit lui Chesterton, deoarece la fiecare colț e alt dar care așteaptă să te uimească și te va surprinde dacă putem dobândi control asupra tendințelor noastre naturale de a face comparații, de a lua lucrurile ca și cum ni se cuvin, și de a ne simți îndreptățiți să primim sau să ni se întâmple anumite evenimente.

Din aceste perspective și din multe altele, recunoștința este o valoare care merită să fie cultivată prin educație și autoeducație pentru beneficiile personale și interpersonale. Poate fi o completare și o compensare necesară în societatea actuală în care narcisismul și îndreptățirea devin tot mai frecvente și mai nocive. Pe de altă parte este o orientare către o viață sănătoasă inclusiv din punct de vedere fizic.

Bibliografie

Emmons, R. A., Thanks! How the New Science of Gratitude Can Make You Happier, (2007), Houghton Mifflin Company

PROBLEMELE din viaţa noastră - OBSTACOLE sau OPORTUNITĂŢI?

Gabriela Căian, profesor consilier CJRAE Cluj/ Colegiul Economic „Iulian Pop”

În viaţa noastră de zi cu zi, apar mereu variate probleme. Fiecare dintre noi întâmpină, la un moment dat, blocaje în rezolvarea imediată a problemelor, ajunge în situaţii dificile, uneori chiar critice. Astfel, este posibil să avem dificultăţi în comunicarea noastră cu ceilalţi, să experimentăm frustrări, temeri, indecizii, dezamăgiri, eşecuri, să ne îmbolnăvim trupeşte sau sufleteşte sau să pierdem persoane dragi…Şi ne-am obişnuit să considerăm că toate aceste „încercări ale vieţii” generează suferinţa. Dar, privind mai în profunzime, vom observa că fiecare om are un fel specific de a aborda suferinţa. Pentru că **ne manifestăm diferit în faţa problemelor din viata noastră.** Unii dintre noi se simt deseori frustraţi, se înfurie uşor sau se întristează, chiar şi pentru întamplări minore şi au nevoie de consolarea semenilor. Alţii se supără doar pe moment, apoi trec peste, merg mai departe, ca şi când nimic nu s-ar fi întâmplat. Unii se retrag, se deprimă, se izolează, iar alţii devin paralizaţi în faţa greutăţilor. Multe persoane evită, în general, situaţiile conflictuale şi problematice, crezând că ele aduc suferinţă…Totuşi, sunt şi oameni care abordează altfel problemele, chiar şi atunci când ele generează durere, văzând în acestea un fel de “provocări ale vieţii“ , ocazii în care ar putea să-şi folosească resursele personale sau să îşi măsoare „forţa interioară”. Aceştia sunt oamenii care aleg să privească problemele mai detaşat, din mai multe puncte de vedere sau caută să schimbe perspectiva în căutarea unor soluţii care să-i ajute să se adapteze la mediul din jur sau să adapteze mediul din jur la lumea lor.

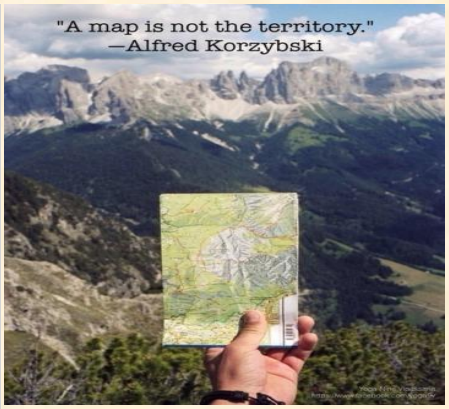
***1**

Minţile pline de înţelepciune spun “*Durerea este inevitabilă. Suferinţa este opţională.*” Durerea vine cel mai des independent de noi, ne putem răni, sau ne poate răni cineva, dar suferinţa este a noastră şi depinde de noi cât o reţinem. Este o alegere să suferim mult sau puţin. Din păcate, unii aleg să păstreze mult timp suferinţa în viaţa lor, devin masochişti, putem spune că suferinţa lor ajunge să devină un stil de viaţă. Cei care s-au obisnuit aşa, sunt foarte atasati de suferinţa proprie şi le va fi greu să se elibereze de acest masochism. Dar calea de ieşire din suferinţă începe cu conştientizarea că se poate trăi şi altfel...

Aşadar, în calea realizării scopurilor noastre, a satisfacerii trebuinţelor şi dorinţelor, se interpun diverse obstacole, dificultăţi, probleme, în faţa cărora noi răspundem în moduri diferite. Dar e important de ştiut că în confruntarea cu aceste obstacole externe contează nu atât mărimea lor obiectivă, cât imaginea subiectivă, reflectarea lor în plan intern. Aproape totul ţine de sensul pe care noi îl dăm experienţelor avute, de modul în care le interpretăm, le analizăm, le desprindem semnificaţiile şi le revalorizăm, de măsura în care fiecare învaţă lecţia acestor întâmplări.

Modelele sau schemele despre sine sau despre lume, pe care le construim treptat, ne ajută să percepem, să organizăm şi să procesăm informaţiile primite din mediul nostru. Simţurile noastre preiau toate aceste date din exterior, apoi sistemul intelectual le prelucrează. Dar, aceste date primare, neprelucrate, nu deţin în sine nici un înţeles pentru noi, însă ele

căpătă acel înţeles pe care noi alegem, mai mult sau mai puţin conştient, să-l acordăm. Cu alte cuvinte, noi ne construim, fiecare, în mintea noastră, modele sau „hărţi” despre lume şi viaţă, cu scopul de a o înţelege şi de a ne adapta mai bine.



***2** Totuşi ar fi bine să conştientizăm că „ *harta nu este tot una cu teritoriul!”*- aşa cum spune una din axiomele fundamentale ale programării neurolingvistice (NLP), aparţinând lui Alfred Korzybski.

Aceste „hărţi”, construite treptat prin experienţa noastră subiectivă, sunt doar un sistem de reprezentări - ale unei părţi a realităţii, cea percepută de fiecare persoană. Ne învaţă asta părinţii NLP-ului Richard Bandler si John Grinder *(Reframing.Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning)* . Aceste "hărţi” -cuprinzând propriile modalităţi perceptive (vizuale, auditive, kinestezice,etc), filtrele de gândire, valorile şi convingerile despre sine şi despre lume - determină reacţiile noastre, modul în care ne comportăm, zi de zi. Astfel, putem afirma că **nu realitatea în sine este ceea care ne crează probleme, ci tocmai aceste reprezentări ale noastre despre ea**! Ele sunt cele care ne pot bloca, ne “pun beţe în roate” prin procese deformatoare, distorsionante, dar...tot ele ne pot îmbogăţi experienţa, atunci când sunt mai flexibile.

Fiind reprezentări mentale, subiective ale realității, hărțile diferă de la un om la altul. Teritoriul e ceea ce este, în mod obiectiv și ceea ce noi nu reușim să vedem direct, cu adevărat nemijlocit. Deci „realitatea” este ceea ce noi stabilim că este, orientându-ne după hărţile noastre interne, filtrând experienţele prin interpretările şi convingerile noastre. Deseori convingerile întipărite în aceste „hărţi” personale pot avea un caracter limitativ , negativ, sau chiar perturbator, putând să ne blocheze evoluţia. Părerile pe care le avem în legatură cu situaţiile prin care trecem, stereotipiile şi prejudecătile noastre privind *ceea ce trebuie să facem* sau *să nu facem... ceea ce e bine sau e rău…* în viaţa personală şi profesională, în plan intim sau social, ne determină să acţionăm într-o anumită direcţie. Deseori oamenii încearcă sentimente de nesiguranţă, nelinişte, teamă, depresie, tocmai datorită acestor tipare internalizate şi a convingerilor negative despre ei înşişi - lucru mai ameninţător decât factorii perturbatori din mediul înconjurator.

Scopul acestui articol este acela de a vă oferi repere pentru **resemnificarea problemelor**, un îndemn şi un ghidaj pentru a pătrunde în această artă a dobândirii unui dar din fiecare experienţă de viaţă**...** atrăgând atenţia asupra semnificaţiilor, ascunse uneori, ale problemelor şi dificultăţilor noastre emoţionale, comportamentale, mentale şi punând în evidenţă avantajul abordării lărgite a acestora. Este important să ştim ce **unelte** putem folosi, zi de zi, pentru a descoperi darurile și resursele nebănuite care se ivesc prin schimbarea sistematică a perspectivei perceptive. În acest sens voi face scurte referiri la câteva abordări psihoterapeutice.

Şcoala terapeutică raţional-emotivă şi cognitiv-comportamentală (REBT) ne învată cum evenimentele din viaţă ne afectează indirect, deoarece modul în care noi înşine le interpretăm (prin cogniţiile şi convingerile noastre) este cel care cauzează reacţiile noastre emoţionale, comportamentale, fiziologice (renumitul model A-B-C, conceput de A. Ellis). Din păcate, de prea multe ori aceste interpretări ale oamenilor sunt construite pe firul unor convingeri iraţionale, rigide, absolutiste, negativiste, ba chiar catastrofice! Nu e prea greu să le recunoaştem – ele stau în spatele expresiilor de tipul *„ Lumea este rea şi nedreaptă...Viaţa asta e o junglă, numai cei puternici fac faţă…Trebuie să reuşesc în tot ce fac, altfel o să fiu considerat un nimeni !...Nu suport să eşuez.....Nu admit să mi se-ntâmple mie una ca asta!..De ce doar eu păţesc mereu asta?!..”* s.a.

Psihoterapia raţional-emotivă şi comportamentală oferă o serie de metode pentru a-i ajuta pe oameni **să-şi identifice** astfel de **credinţe iraţionale**, **de autosabotare**, care le generează suferinţă emoţională , iar apoi **să le reformuleze într-unele rationale, realiste şi adaptative**, conducând treptat la o conceptie generală de viaţă care să le permită eficienţa şi satisfacţia, în orice domeniu, personal sau profesional. Punând accent pe acceptarea necondiţionată a omului - ca fiinţă unică şi importantă, cu un set de puncte tari şi slabe, dar valoroasă în sine, ca pesoană, REBT este una dintre cele mai eficiente tipuri de intervenţii psihoterapeutice, cu reale valenţe constructiv-formative.

***3**

Programarea neuro-lingvistică, abreviată **NLP**, definită de creatorii săi Richard Bandler și John Grinder ca „studiu al structurii trăirilor subiective“, urmărind descoperirea și modificarea „programelor“ care iau nastere din interactiunea complexă dintre creier/sistem nervos („neuro“), limbaj („lingvistic“) și mediul înconjurător. Demersul lui Bandler si Grinder a fost îndreptat spre găsirea răspunsurilor la întrebarea **cum** anume functionează oamenii și mai puțin la cea referitoare la cauza comportamentului uman. Astfel, focusarea acestei metode este pe solutie și pe procesul rezolutiv.

NLP oferă o serie de tehnici pentru clarificarea şi rezolvarea rapidă şi eficientă prin **modificarea cadrelor problemei**. Ele sunt cuprinse în sfera generoasă numită ***Reframing*** (resemnificare, recadrare). "Frame" înseamnă şi cadru. Cadrarea este esenţa funcţionării intelectului nostru – atunci când dăm un nume la ceva, îl identificăm, adică îl punem într-un cadru. Gândirea creează şi stabileste mereu cadre, semnificaţii. Noi stabilim cadre de orice fel, graniţe, limite, pentru ceea ce putem sau ceea ce nu putem face**,** fără să verificăm dacă limitele sunt reale... Cadrul de referinţă pe care îl alegem ca un rezultat al credinţelor despre noi şi despre ceilalţi, rolurile cu care ne identificăm, limitările abilităţilor noastre, restrâng sfera unor noi posibilităţi. Dar, spre binele nostru, orice situaţie poate fi cadrată şi re-cadrată. Modificarea cadrelor unei experienţe - numită *Reframing* – influenţează modul în care noi o percepem, interpretăm şi reacţionăm.

Având la bază distincţia dintre comportament şi intenţie, reframing-ul vizează tehnici prin care perspectiva cuiva asupra problemei sale este schimbată, datorită descoperirii unei conotaţii pozitive a acesteia sau a contextului în care problema neplăcută, dificultatea sau un comportament nedorit a constituit sau ar putea constitui o resursă. Se utilizează, în principal, două modalităţi: **Reframing contextual** şi **Reframing interpretativ** (al semnificaţiilor). Exemplific, pe scurt.

- **Reframing contextual** - găsirea sensului, prin plasarea unui anumit comportament sau a unei însuşiri, din contextul în care este neapreciat sau nefolosit, într-un alt context, în care este avantajat.

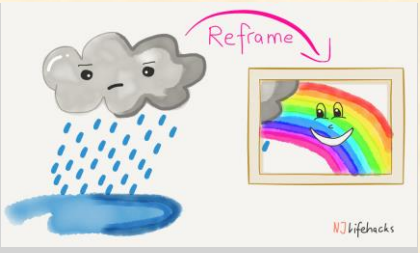
De exemplu, pentru o problemă de tipul nepunctualităţii : *„Deseori întârziu la întâlniri, nu pot fi punctual..."* . Un **reframing contextual** poate fi **:** *este uneori util să întârzii, deoarece pot apărea noi oportunităţi, noi întâmplări care să-ţi folosească, situaţii care te avantajează într-un fel sau altul…*

- **Reframing interpretativ** - găsirea sensului unui eveniment prin căutarea unei explicaţii adecvate privind intenţia pozitivă sau calităţile ascunse ale problemei.

Pentru acelaşi exemplu, un **reframing interpretativ** : *întârziu pentru că îmi place riscul, neprevăzutul, aventura, ritmul alert pe care sunt nevoit(ă) să-l adopt, ori pentru a-mi arăta dezaprobarea faţă de nişte reguli stricte, ori norme impuse...*

- În privinţa **calităţilor ascunse ale problemei** – am putea găsi : *nevoia de libertate, de flexibilitate, spiritul nonconformist, gustul aventurii, manifestarea autentică a personalităţii...*adică o mulţime de resurse veritabile !

Iată cum acelaşi comportament poate fi valorizat complet diferit, în funcţie de informaţiile - cadru care sunt folosite pentru apreciere. De aceea consider **reframing**-ul un minunat instrument de lucru cu noi înşine şi cu ceilalţi, în problemele de orice natură. El ne dă posibilitatea să adoptăm, de fiecare dată, noi puncte de vedere, valorizatoare, faţă de orice situaţie. Prin tactica schimbării perspectivei din care privim problemele de viaţă, devenim mai deschişi spre noi soluţii, mai flexibili, mai adaptabili, si, astfel, mai conştienti şi încrezători în resursele valoroase din noi înşine.



*4 Pentru a spori aplicabilitatea acestor informaţii şi a veni în ajutorul consilierilor şcolari, al profesorilor, elevilor, părinţilor şi celor care citesc acest articol, voi prezenta în continuare un scurt **ghid de întrebări utile** pe care ni le putem adresa **atunci când ne confruntăm cu situaţii problematice**, întrebări de **resemnificare**, care să ne conducă spre soluţii sau atitudini constructive:

Care este responsabilitatea mea pentru aceasta situaţie problematică în care mă aflu?

- Întotdeauna este indicat să ne asumăm responsabilitatea pentru acţiunile noastre, pentru ceea ce ni se întâmplă, sau pentru propria stare de spirit.

Ce stă în puterea mea să fac, chiar acum, pentru a mă simţi mai bine ?

- De pildă, când ne aflăm într-o proastă dispoziţie sau o situaţie apăsătoare, pentru a ne putea simţi mai bine, în loc să ne concentrăm asupra supărării şi să ne adâncim într-o stare psihică din ce în ce mai neplăcută, am putea să ne relaxăm puţin şi apoi să ne gândim cum să ieşim din acea situaţie prin resursele noastre, cu ceea ce am putea face noi înşine pentru a ne simţi mai bine. Să ne concentrăm pe soluţii, mai mult decat pe problemă ori pe cauza care a generat-o.

Ce efect pozitiv ar putea avea această problemă asupra mea ?

- În orice situatie negativă se afla măcar un aspect pozitiv, ceva ce poate să ne ofere şi unele lucruri benefice. Chiar dacă ne simţim copleşiti de ceva ce pare a fi foarte neplăcut, frustrant, dureros, sau chiar o „catastrofă”, să fim atenţi la posibilităţile care se pot ivi tocmai datorită acestui „ dezastru”.

Ce ar face diferiţi indivizi, pentru depăşirea acestei probleme, dacă ei ar fi în locul meu ?

- Este o provocare interesantă să ne transpunem în locul altcuiva şi să privim situaţia din perspectiva lui. Ar putea fi oricine, de la un prieten, un profesor apreciat sau un scriitor preferat...pană la personalităţi de calibrul lui Albert Einstein sau Mahatma Ghandi! Surprinzător cât de multe sugestii interesante putem primi din acest exerciţiu cu noi înşine !

Ce calităţi /capacităţi am observat la mine, prin confruntarea cu această problemă?

- În orice situaţie, merită să fim atenţi la resursele şi calităţile - chiar la cele mai neobişnuite, pe care le avem şi să le cultivăm conştient pentru a ne îmbogăţi viaţa.

Cum pot eu învăţa cât mai multe lucruri din această experienţă neplăcută?

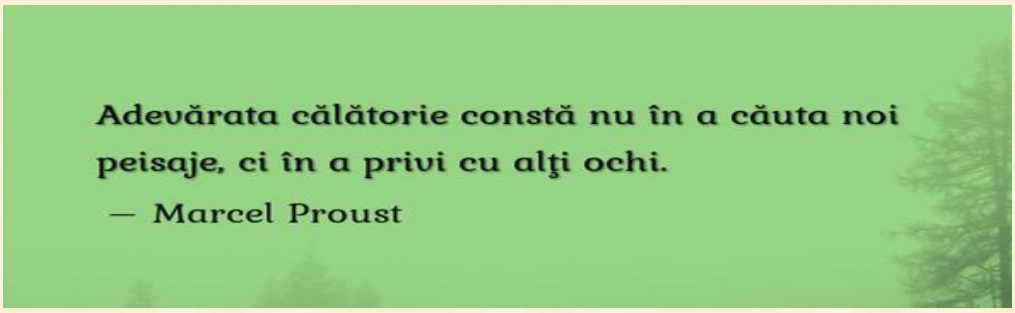
- Problemele pot fi privite ca şi noi experienţe, noi posibilităţi de învăţare. Oameni de succes au spus că *“Nu exista eşec, ci numai feedback!”* –adică lecţii ale acelui insucces, rezultate sau informaţii care, dacă sunt folosite cu iscusinţă, ne pot conduce spre un succes viitor. Lecţiile pe care ni le oferă un eşec pot fi extrem de preţioase, iar dacă le învaţăm, nu putem fi decât în câştig, chiar dacă aparent “am pierdut”.

☸

Deseori, după ce examinăm o problemă dintr-o altă perspectivă (sau chiar din mai multe), putem remarca aspectele ei benefice, faptul că, în fond, aceasta are asupra noastră mult mai puţine influenţe negative decât credeam iniţial...şi mult mai multe oportunităţi pentru noi. Ar fi păcat să ignorăm aceste daruri care contribuie semnificativ la îmbogăţirea propriei noastre experienţe.

De asemenea, dacă reuşim să privim problemele noastre mai detaşat, vom observa că ele n-au fost cauzate - aşa cum am crezut iniţial- de o anumită situaţie sau o persoană (pentru că, să recunoaştem, avem mulţi tendinţa de a face astfel de proiecţii), ci de cu totul altceva.

Poate de o convingere proprie deformată, de o falsă părere, de o prejudecată sau de aşteptări personale exagerate...Poate că o anumită stare psihică trăită în acel moment a generat confuzie...Sau, poate, era vorba de o cu totul altă problemă, ascunsă în subconştient, pe care încă nu am rezolvat-o... Da, sunt atât de mulţi "poate"… Adică atât de multe **posibilităţi**!



***5**

Cu acest citat frumos închei articolul, cu îndemnul de a privi mereu problemele noastre ca fiind veritabile lecţii de viaţă - care ne sporesc cunoaşterea de sine, ca fiind provocări care ne fac mai puternici, şanse şi modalităţi prin care devenim mai conştienţi de tezaurul resurselor noastre sufleteşti.

☸

Bibliografie:

- Bandler, Richard and Grinder, John - *Reframing.Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning*, 1982, Publisher:Real People Press, Moab, Utah State, USA.
- Dryden, Windy şi Digiuseppe, Raymond – *Ghid de terapie rational-emotivă şi comportamentală*, 2003, Editura *ASCR*, Cluj-Napoca, România.
- Hall, L. Michael and Bodenhamer, Bobby G. - *Mind-lines: Lines for changing Minds*, 1997, Publisher: International Society of Neuro-Semantics, Clifton, Bristol, England, UK
- SURSA IMAGINILOR INSERATE:

  *1 https://nonjustice.wordpress.com/2014/03/21/diferenta-dintre-suferinta-si-durere
  *2 http://www.quoteswave.com/picture-quotes/425995
  *3 https://awesound.com/mindsetcoaches/014-reframing-technicolor-mindset
  *4 https://www.njlifehacks.com/reframe-your-world
  *5 http://www.citatepedia.ro/

Adolescența și luarea deciziilor responsabile (o cercetare cantitativă)

Lorena Mureșan, profesor consilier CJRAE Cluj / Şcoala Gimnazială „N. Titulescu”

Introducere

În urmă trei ani am finalizat, cu ocazia susținerii gradului didactic I, un studiu referitor la antrenarea adolescenților în activități care vizau luarea unor decizii responsabile, studiu derulat pe două paliere: cercetare calitativă și cercetare cantitativă. În lucrarea de față voi prezenta rezultatele cercetării cantitative.

Obiective stabilite au fost informarea adolescenţilor cu privire la paşii pe care ar fi de preferat să-i urmeze când se află în situaţia de a lua o decizie, în scopul prevenirii comportamentelor de risc, prezentarea şi evidenţierea efectelor pe care le are o decizie pe luată cu prea multă uşurinţă, motiv pentru care am propus interacţiunea elevilor cu persoane aflate în private de libertate (datorită luării unor decizii iresponsabile).

Ipoteze de cercetare

Ipoteza generală a fost - *participarea adolescenților la un training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește capacitatea decizională a acestora și oferă alternative inedite în derularea procesului decizional*.

Ipotezele specifice au fost:

a. *Introducerea adolescenţilor într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește cunoștințele legate de luarea deciziilor responsabile – abordare calitativă*;

b. *Introducerea adolescenţilor într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește performanțele acestora la testul de capacitatea*

decizională – abordare cantitativă.

Design experimental

În prezentul studiu au participat 72 de elevi. Au fost alcătuite trei grupe de elevi.

Grupul 1 (26 elevi de clasa a VIII-a), care au dorit să viziteze Penitenciarul Aiud și au primit din partea părinților acordul de a vizita Penitenciarul Aiud – ca și parte finală a trainingului. Aceștia au beneficiat atât de ore specifice proiectului – vizionare film tematic, vizionare filme documentare, discuții, cât și de vizita la penitenciar.

Grupul 2 (27 elevi de clasa a VIII-a), colegi cu cei din grupul 1, care au beneficiat doar de orele specifice proiectului – vizionare film tematic, vizionare filme documentare, discuții, fără însă să participe la vizitarea penitenciarului.

Grupul 3 (19 elevi de clasa a VIII-a), de la altă școală, care nu au participat la nici o activitate din cadrul trainingului pe tema luării deciziilor. Au beneficiat strict de 40 ore alocate în programa de consiliere, specifice clasei a VIII-a (consiliere și orientare școlară). Tuturor elevilor – atât celor participanți la training cât și celor care nu au participat - li s-a aplicat testul de capacitate decizională la începutul anului școlar (octombrie 2013) și după finalizarea trainingului (mai 2014). Pentru cei 72 de elevi, designul experimental poate fi reprezentat sub forma tabelului următor.

Intervenţia/ grup	Pretestare capacitate decizională	Participare la training	Posttestare capacitate decizională
Grup 1	**a**	**Totală**	**d**
Grup 2	**b**	**Parțială**	**e**
Grup 3 - control	**c**	**Lipsă**	**f**

S-a verificat dacă există diferenţe între a, b, c iar apoi dacă există diferenţe între d, e, f. p.

Ipotezele de cercetare în acest caz sunt: d>e, e>f, d>f.

Metode. Instrumente

Inițial a avut loc *familiarizarea elevilor cu procesul de luare a deciziilor*, cu insistenţă asupra ceea ce înseamnă luarea unor decizii greşite, respectiv consecinţele pe termen lung ale unor asemenea decizii. Astfel, a avut loc *vizionarea de către elevii claselor a VIII-a a unui film* pus la dispoziţia noastră de psihologul Fundaţiei Rescue, în care un individ datorită propriului lanţ de decizii greşite, ajunge în închisoare pentru crimă. A urmat *vizionarea unor filmulețe efectuate în penitenciar* cuprinzând mărturii ale unor persoane private de libertate. După obţinerea acordului scris din partea părinţilor pentru fiecare elev în parte, a avut loc *imersarea elevilor în mediul penitenciar*. Împreună cu câteva cadre didactice din şcoală și un grup de elevi din clasele a VIII-a, am vizitat Penitenciarul Aiud unde *elevii* împreună cu cadrele didactice însoțitoare, au avut ocazia *să discute cu mai mulţi tineri aflaţi în privare de libertate din penitenciar*.

Am utilizat pentru testarea capacității decizionale *Testul de capacitate decizională din bateria de teste BTPAC*. Acest test evaluează raţionalitatea decizională a unei persoane sau sensibilitatea acesteia la biasările şi euristicile decizionale, inclusiv gradul de indecizie al decidentului. Raţionalitatea decizională a fost operaţionalizată ca sensibilitate la biasările şi

euristicile decizionale. Astfel, o raţionalitate bună înseamnă o sensibilitate redusă la aceste biasări şi euristici.

Testul este alcătuit din 14 itemi care descriu situaţii decizionale şi prezintă alternativele pentru care pot opta subiecţii. Itemii sunt construiţi sub forma unor situaţii cu răspunsuri la alegere. În varianta finală a testului (cea utilizată şi în cercetarea de față) itemii presupun existenţa unui răspuns logic sau probabilistic corect, valoarea discriminativă a acestora şi gradul lor de dificultate acoperă un palier suficient de larg pentru a diferenţia adecvat între subiecţi. Itemii au fost alcătuiţi pe baza standardizării unor sarcini experimentale care au vizat biasările şi euristicile cele mai studiate: *framingul sau formularea alternativelor (*modificarea opţiunilor în funcţie de formularea alternativelor, în condiţiile în care din punct de vedere normativ alternativele între care trebuie să aleagă decidentul sunt echivalente - item 6*), reprezentativitatea alternativelor (*un grup de efecte identificate în anume sarcini decizionale ce presupun estimarea unor probabilităţi, subiecților solicitându-li-se să estimeze probabilitatea unor evenimente sau serii de evenimente, aceste estimării fiind bazate mai degrabă pe o serie de euristici proprii decât pe o analiză raţională a alternativelor – item11*), prototipicalitatea alternativelor* (sarcini care de asemenea presupun estimarea unor probabilităţi - item 12) şi *Paradoxul lui Ellsberg* (încălcarea principiilor teoriei utilităţii aşteptate şi anume alegerea preponderentă a unei alternative în defavoarea celeilalte, cu toate că utilitatea aşteptată este identică pentru ambele alternative de răspuns - item 14).

Testul are două variante: creion-hârtie şi soft. În studiul prezent a fost utilizată prima variantă care presupune caietul testului, caietul de răspuns, cronometru, instrumente de scris. Administrarea s-a efectuat în condiții propice testării (mediu securizat, subiecţii odihniţi şi motivaţi), individual, fiecare subiect primind în parte caietul cu itemii testului, caietul de răspuns şi un instrument de scris. Au fost completate datele biografice. Au fost ulterior prezentate instrucţiunile, răspunzându-se la nevoie fiecărei nelămuriri exprimate de subiect. Testarea a fost oprită după 7 minute. S-a luat în considerare că fiecare item are un singur răspuns corect. Pe baza performanţei la test s-a acordat 1 punct dacă persoana examinată a oferit varianta de răspuns corectă pentru fiecare item, 0 puncte dacă persoana examinată nu oferă varianta de răspuns corectă pentru fiecare item. În stabilirea corectitudinii răspunsurilor s-a utilizat Anexa 1 din manualul testului. Scorul la test s-a obţinut prin însumarea scorurilor la fiecare item, scorul brut obţinut raportându-se la etalonul existent în Anexa 2 din manualul testului. Scorul minim este de 0 puncte iar cel maxim este de 14 puncte. Itemii unde s-a marcat mai mult de o variantă nu se punctează. În etalon, valorile reprezintă cotele brute obţinute la test. Scorul ridicat la testul de capacitate decizională (nivel bun şi foarte bun) reflectă o

bună capacitate de analiză raţională a situaţiilor decizionale. Persoanele care obţin scoruri

ridicate la acest test analizează cu atenţie informaţiile disponibile şi argumentele pentru

alternativele decizionale între care trebuie să aleagă, nu se pripesc la a face inferenţe despre o situaţie sau alternativă ci o analizează cu atenţie prima dată, după care urmează inferenţele. Scorul mic la testul de decizie (nivel 1 şi 2) indică faptul că persoana respectivă este foarte

sensibilă la cele mai comune euristici şi biasări decizionale. Aceste persoane sunt mai degrabă înclinate să omită informaţii relevante în situaţiile decizionale, bazându-se mai degrabă pe intuiţie decât pe o analiză raţională a situaţiei decizionale.

Participanții la studiu sunt elevi de clasa a VIII-a, adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani, fete și băieți, de la Școala Gimnazială ”Nicolae Titulescu” și de la Școala Gimnazială ”Octavian Goga”, ambele din Cluj-Napoca. La întregul studiu au participat 72 de elevi grupați precum urmează: Grup 1 – Aiud, Grup 2 – Titulescu, Grup 3 - de control/ Goga. Tuturor elevilor li s-a aplicat testul de capacitate decizională la începutul și după finalizarea trainingului.

Am analizat validitatea scalei care măsoară capacitatea decizională, pe baza coeficientului Alfa Cronbach. În total este vorba de 144 de cazuri, 77 pretest, respectiv 77 posttest. Am însumat răspunsurile la cele 14 întrebări pentru a obţine scorurile care reflectă capacitatea decizională a elevilor.

	Număr subiecți	%
Cazuri valide	**144**	**100**
Cazuri excluse	**0**	**0**
Total	**144**	**100**

Valoarea coeficientului este de aproximativ .7 (.65 mai exact). Această valoare indică o bună consistenţă internă, deci se poate afirma că toţi itemii măsoară acelaşi concept – capacitatea decizională.

Alfa Cronbach	Număr itemi test capacitate decizională
.65	**14**

În ceea ce priveşte verificarea ipotezelor de cercetare, am procedat conform designului experimental din tabelul următor.

Intervenţia/ grup	Pretestare	Participare la	Posttestare

	capacitate decizională	training	capacitate decizională
Grup 1 - Aiud	**a**	**Totală**	**d**
Grup 2 - Titulescu	**b**	**Parțială**	**e**
Grup 3 - Goga	**c**	**Lipsă**	**f**

S-a verificat dacă există diferenţe între a, b, c iar apoi dacă există diferenţe între d, e, f.

Ipotezele de cercetare în acest caz sunt: d>e, e>f, d>f.

Comparații intragrupale: am comparat mediile obținute la pre-test cu cele obținute la post-test pentru fiecare dintre cele trei grupuri.

Grupul 1: 26 elevi de clasa a VIII-a, Școala G. ”N. Titulescu” Cluj-Napoca care *au participat la întreg trainingul, au beneficiat de ore specifice proiectului – vizionare film tematic, vizionare filme, documentare, discuții; au participat la vizitarea Penitenciarului Aiud* – ca și parte finală a trainingului. Ipoteza nulă stipulează că efectul variabilei independente (trainingul) asupra participanților este nul. Ipoteza specifică sau alternativă stipulează că variabila independentă (trainingul) are un efect semnificativ asupra participanților la training. Așadar ne așteptăm că se vor înregistra îmbunătățiri la rezultatele obținute de acest grup la post testarea capacității decizionale. Pentru acest grup, media obținută la pretest este 3.08, iar cea obținută la posttest este 4.77. Pentru compararea mediilor, am folosit testul t, datele fiind normal distribuite. În prima parte a tabelului valoarea lui F este 0.58 şi p= .58, deci omogenitatea celor două distribuţii este similară, aşa că vom citi valorile de pe rândul de sus. Tabelul are 50 de grade de libertate, valoarea lui t este -2.46 iar p= .02 ne dă probabilitatea de a greşi dacă respingem ipoteza nulă.

	Medie	Abatere standard	F / t	p
pretest Grup 1 – Aiud	**3.08**	**2.28**	**0.58**	**.58**
posttest Grup 1 – Aiud	**4.77**	**2.67**	**-2.46**	**.02**

Aşadar, putem respinge ipoteza nulă, acceptând existenţa unui efect al variabilei independente (trainingul) asupra participanților, fapt care susține ipoteza specifică. Există pentru acest grup *o diferenţă semnificativă statistic între scorurile pre-test şi cele post-test*

ceea ce înseamnă că, în urma participării la întreg trainingul elevii și-au îmbunătățit capacitatea decizională la finalul acestuia, obținând rezultate mai bune la posttestarea capacității decizionale la finalul trainingului comparativ cu rezultatele pe care le-au avut la test la începutul trainingului.

Grupul 2: 27 elevi de clasa a VIII-a, Școala G. ”N. Titulescu” Cluj-Napoca care *au participat la întreg trainingul*; *au beneficiat de ore specifice proiectului – vizionare film tematic, vizionare filme, documentare, discuții*; *nu au participat la vizitarea Penitenciarului Aiud* – ca și parte finală a trainingului. Ipoteza nulă stipulează că efectul variabilei independente (trainingul) asupra participanților este nul. Ipoteza specifică sau alternativă stipulează că variabila independentă (trainingul) are un efect semnificativ asupra participanților la training. Așadar ne așteptăm că se vor înregistra îmbunătățiri la rezultatele obținute de acest grup la post testarea capacității decizionale, chiar dacă nu la fel de semnificative ca cele obținute de grupul 1. Pentru acest grup, media obținută la pretest este 3.63, iar cea obținută la posttest este 4.04. Pentru compararea mediilor, am folosit testul t, datele fiind normal distribuite. În prima parte a tabelului valoarea lui F este 0.03 și p= .87, deci omogenitatea celor două distribuţii este similară, aşa că vom citi valorile de pe rândul de sus. Tabelul are 52 de grade de libertate, valoarea lui t este -0.62 iar p= .54 ne dă probabilitatea de a greşi dacă respingem ipoteza nulă.

	Medie	Abatere standard	F / t	p
pretest Grup 2 Titulescu	**3.63**	**2.31**	**0.03**	**.87**
posttest Grup 2 Titulescu	**4.04**	**2.49**	**-0.62**	**.54**

Aşadar, în urma datelor obținute, pentru al doilea grup experimental putem respinge ipoteza nulă, acceptând existența unui efect al variabilei independente (trainingul) asupra

participanților, fapt care susține ipoteza specifică. Există pentru acest grup o diferenţă semnificativă statistic între scorurile pre-test şi cele post-test, chiar dacă mai mică decât la primul grup. Acest lucru înseamnă că, *trainingul pentru asumarea deciziei responsabile ca variabilă independentă şi-a atins scopul*, chiar și fără vizita la penitenciar. Este necesar de precizat faptul că *doar participarea la activităţile proiectului în clasă, fără vizitarea penitenciarului nu au fost suficiente pentru a produce schimbare semnificativă în rezultatele pe care participanții le-au obținut la posttestarea capacității decizionale* la finalul trainingului.

Grupul 3 (*grupul de control*): 19 elevi de clasa a VIII-a, Școala G. ”O. Goga” Cluj-Napoca care *nu au participat la nici o activitate din cadrul trainingului*; *nu au beneficiat de ore specifice proiectului – vizionare film tematic, vizionare, filme documentare, discuții*; *nu au participat la vizitarea Penitenciarului Aiud* – ca și parte finală a trainingului. Au beneficiat doar de orele de consiliere și orientare școlară aferente programei. Ipoteza nulă stipulează că efectul variabilei independente (trainingul) asupra participanților este nul. Ipoteza specifică sau alternativă stipulează că variabila independentă (trainingul) are un efect semnificativ asupra participanților la training. Aşadar ne vom aştepta ca dacă această variabilă lipseşte (grupul de control), nu se vor înregistra îmbunătățiri la rezultatele obținute de acest grup la post testarea capacității decizionale. Pentru grupul de control, media obținută la pretest este 3,05, iar cea obținută la posttest este 3,53. Pentru compararea mediilor, am folosit testul t, datele fiind normal distribuite. În prima parte a tabelului valoarea lui F este 0.37 şi p= .55, deci omogenitatea celor două distribuţii este similară, aşa că vom citi valorile de pe rândul de sus. Tabelul are 36 de grade de libertate, valoarea lui t este -0,67 iar p=.51 ne dă probabilitatea de a greşi dacă respingem ipoteza nulă.

	Medie	Abatere standard	F / t	p
Pretest Grup 3 Control (Goga)	**3.05**	**2.30**	**0.37**	**.55**
Posttest Grup 3 Control (Goga)	**3.53**	**2.04**	**-0.67**	**.51**

Aşadar, în urma datelor obținute, pentru grupul de control putem respinge ipoteza nulă, acceptând existența unui efect asupra participanților la acest grup, dar nu cel al variabilei independente (trainingul). Există pentru acest grup o diferenţă chiar dacă nu semnificativă statistic între scorurile pre-test şi cele post-test. Acest lucru înseamnă că, în lipsa participării la training acești elevi au beneficiat totuși de o oarecare îmbunătățire a rezultatelor la posttestarea capacității decizionale. Această slabă îmbunătățire poate fi datorată prelucrării datelor legate de luarea deciziilor la orele de dirigenție sau pur și simplu de autoinformarea participanților. Prin urmare, dacă valorile pre-test şi cele post-test sunt foarte apropiate la acest grup, rezultă că, deşi relevante şi instructive, *doar activităţile din cadrul orei de dirigenţie nu sunt suficiente pentru a produce schimbare semnificativă în ceea ce priveşte rezultatele obținute la posttestarea capacitatății decizionale* a acestora.

Comparații intergrupale: am comparat mediile obținute la pre-test de către fiecare grup și mediile obținute la post-test de către fiecare grup.

Comparații Pretest. Comparaţia mediilor obținute la pretest de către fiecare dintre cele trei grupuri în parte ne arată că nu există diferenţe semnificative statistic. În cazul de faţă testul Levene ne dă valoarea 1,26, df1=9, df2=62, p=.28, ceea ce ne permite să efectuăm ANOVA. Valoarea F este 0.18, df=9 p=1, ceea ce ne arată că valorile celor trei medii sunt foarte apropiate, fapt care arată că *nu au existat inițial diferențe semnificative între cele trei grupuri în ceea ce privește rezultatele la pretestare*.

Comparații Posttest. În cazul comparaţiei mediilor obținute la post-test, lucrurile stau puţin diferit. Valoarea mediilor este 4,77 pentru Grupul 1, 4,04 pentru Grupul 2 şi 3,53 pentru Grup 3. Este vizibil că diferenţele, în special cea dintre primul şi ultimul grup sunt mari, însă nu sunt semnificative statistic. Testul Levene ne dă valoarea 0,77, df1=2, df2=69, p=.47, ceea ce ne permite să efectuăm ANOVA. Valoarea F este 1,47, df=2 cu p=.24, ceea ce arată că *nu avem diferenţe semnificative din punct de vedere statistic*.

Intervenția/ grup	Media grupului la pretestare capacitate decizională	Participarea la training	Media grupului la posttestare capacitate decizională
Grup 1- Aiud	**a = 3,08**	**Totală**	**d = 4,77**
Grup 2 - Titulescu	**b = 3,63**	**Parțială**	**e = 4,04**
Grup 3 – Control (Goga)	**c = 3,05**	**Lipsă**	**f = 3,53**

Prin urmare, conform rezultatelor obţinute, ipotezele de cercetare stipulate în partea de design se confirmă: nu există diferenţe semnificative între mediile grupurilor calculate după administrarea pretesutlui, dar *există diferențe între mediile grupurilor calculate după administarea posttestului*, adică d>e, e>f, d>f.

Concluziile în urma efectuării de **comparaţii intragrupale** sunt: în urma participării la întreg trainingul, elevii și-au îmbunătățit capacitatea decizională la finalul acestuia, obținând rezultate mai bune la posttestarea capacității decizionale la finalul trainingului comparativ cu rezultatele pe care le-au avut la test la începutul trainingului; doar participarea la activităţile proiectului în clasă, fără vizitarea penitenciarului nu au fost suficiente pentru a

produce schimbare semnificativă în rezultatele pe care participanții le-au obținut la posttestarea capacității decizionale la finalul trainingului; deși relevante și instructive, doar activitățile din cadrul orei de dirigenție nu sunt suficiente pentru a produce schimbare semnificativă în ceea ce privește rezultatele obținute la posttestarea capacității decizionale a acestora.

Concluziile în urma efectuării de **comparaţii intergrupale** sunt: media obținută de către Grupul 1 – Aiud la posttestarea capacității decizionale din finalul trainingului este mai mare decât cea obținută de către Grupul 2 – Titulescu și Grupul 3 – control (d>e, e>f, d>f), fapt care arată că *participarea la training chiar a avut efecte asupra îmbunătățirii capacității decizionale a participanților la training*; între primele două grupuri (Grupul 1 – Aiud, Grupul 2 – Titulescu) diferența dintre mediile la posttest deși există, nu este foarte mare, fapt care arată că *participarea la training chiar și fără vizita la penitenciar a avut efecte asupra îmbunătățirii capacității decizionale a participanților*; diferența între mediile primelor două grupuri (Grupul 1 – Aiud, Grupul 2 – Titulescu) și media grupului de control arată că *participarea trainingul pentru luarea deciziilor responsabile a îmbunătățit rezultatele la postestarea capacității decizionale ale participanților, comparativ cu cele obținute la posttest de cei care nu au participat la training*.

În urma rezultatelor înregistrate și analizate, se poate afirma că ipoteza *Introducerea adolescenţilor într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește performanțele acestora la testul de capacitatea decizională* este confirmată, grupul cel mai activ (cu participare la toate activitățile proiectului, inclusiv vizita la penitenciar) – Grupul 1 - a obținut cele mai bune rezultate la posttest, fapt confirmat și prin rezultatele obținute la comparațiile intergrupale.

În concluzie, introducerea adolescenţilor într-un program de training pentru luarea deciziilor responsabile îmbunătățește într-adevăr performanțele acestora la testul de capacitate decizională.

Bibliografie:

1. Lemeni, G., Miclea, M., *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră* (coord.), Ed. ASCR. 2004
2. Miclea, M., Domuţa, A., *Bateria de teste psihologice de aptitudini cognitive*. *Manual de utilizare*, Ed. ASCAR,Cluj-Napoca, 2003
3. Mureşan, L., *Deciziile noastre – ingrediente hotărâtoare pentru viitorul nostru*, lucrare prezentată la Conferinţa Naţională de Consiliere Educaţională „Efectul Buterfly în Educaţie” Cluj-Napoca, 13-15 mai 2011
4. Mureşan, L., *Trainig pentru asumarea deciziei responsabile la adolescenţi,* lucrare metodico-ştiinţifică pentru obţinerea Gradului Didactic I (nepublicată) (coord. Mih Viorel), Cluj-Napoca, 2014
5. Radu, I., Miclea, M., Albu, M., Moldovan, O., Nemeş, S., Szamoskozy, Şt., *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Ed. Sincron, Cluj-Napoca,1993

”Literația … cale a devenirii”

Diana Șaitiș, profesor consilier CJRAE Cluj/Liceul Teoretic ”Lucian Blaga”
expert educational, Asociația Learn&Vision

”Aroganța” civilizației actuale este, uneori, dificil de suportat; există în prezent mai multă schimbare decât putem ”digera”, statisticile spun că informația se dublează tot la doi ani, omul contemporan este deseori derutat/dezorientat, în căutare de identitate și chiar de sens existențial; pentru evitarea alienării ne vedem obligați să învățăm permanent – de altfel, învățarea este considerată ca fiind principala activitate a omului contemporan.

Cultura este marea sursă a identității noastre. Când vorbim de civilizație, de cultură, de instruire sau educație, multora dintre noi ni se pare firesc, natural, parcă de la sine înțeles, că știm să scriem, să citim sau să socotim. Dar, ne-am întrebat vreodată, câte persoane din jurul nostru, adulți sau copii, se uită la litere ca și cum acestea ar fi niște simple mâzgăleli pe hârtie sau forme, simboluri, interesante, frumos desenate, însă fără nicio semnificație pentru ei ? Sau ce și cum putem face pentru a trezi și cultiva ”gustul” pentru carte, pentru lectură ca hobby, pentru cartea de bună calitate care transmite și cristalizează valori fundamentale și ne face mai buni și mai sensibili la ceea ce este special atât în noi înșine, cât și în jurul nostru ? Cum îi putem ajuta noi, cei care știm carte și pe acești copii sau pe părinții lor, să învețe să scrie și să citească ? Cât de mare ar trebui să fie efortul nostru ? De unde să începem ? Cum să începem ? Ce să facem ? Ce modele avem ? La cine să apelăm ? Cum să procedăm ? Ce costuri ar presupune acest lucru ? Oare în alte țări cum se procedează și ce rezultate au ? Acestea sunt doar câteva întrebări pe care ni le-am putea pune, în contextul în care avalanșa acestora poate fi interminabilă. Oricât de sensibili și empatici am fi, credem că este aproape imposibil să ne imaginăm frustrarea, neputința, neajutorarea unor semeni ai noștri care n-au ținut o carte în mână sau nu pot citi nici măcar numele ciocolatei preferate.

Reputatul hipnoterapeut Milton Erickson avea o expresie preferată, devenită celebră: ”*Există câteva lucruri pe care le știi, dar fără să știi că le știi. Când vei știi ceea ce nu știi că știi, atunci te vei schimba*.” Pe aceste potențialuri imense și resurse interioare valoroase putem miza în schimbarea pe care dorim să o producem și anume, aceea de a contribui și noi la bucuria unui copil când deschide o carte și citește o poveste.

În acest context, Asociația Learn&Vision Cluj-Napoca continuă să propună *acţiunea corelată de tip masă critică pentru o educație de calitate*: să ne armonizăm în cel puţin 25% din acţiunile și eforturile noastre, pentru a produce o schimbare consistentă, durabilă, la nivel comunitar/societal. Proiectul Erasmus+ cu titlul ”*Family Literacy Works!*” tocmai la aceste întrebări își propune să răspundă și, mai ales, să ofere soluții viabile pentru a urma căile de realizare a unui/unor autentic(e) proiect(e) de literație pentru semenii noștri care, poate, nu au fost atât de privilegiați ca și noi.

În Europa, studiile arată că unul din cinci adolescenți cu vârsta de 15 ani și aproape 55 de milioane de adulți nu au competențe de bază în literație; nivelul literației din România, Bulgaria și Macedonia este mult sub media din Uniunea Europeană. Nivelul literației din Slovenia și Portugalia este ușor peste media din UE. Totodată, există o corelație directă între nivelul socio-economic redus/statutul de imigrant și nivelul scăzut de literație. Statisticile realizate în urma testărilor PIRLS arată o situație neplăcută în ceea ce privește numărul cărților din casele copiilor români (mai puține resurse de învățare decât media europeană): max. 10 cărți în casă - 38.5% (media europeană 11.8%); 11-25 cărți în casă - 29% (media europeană 19.7%); 26-50 cărți în casă - 19,8 %(media europeană 29.4 %); 51-100% cărți în casă - 8.3% (media europeană 23.4%); peste 100 cărți în casă - 4,4% (media europeană 15.7%). Mai mulți elevi din România au părinți al căror nivel superior de educație este de maximum opt clase (32%) față de media europeană (18%). Din datele sondajului rezultă că

există o relaţie puternică între rezultatele la citire ale elevilor, nivelul educaţional şi nivelul profesional a părinţilor.

Impactul statistic mediu al intervențiilor educaționale este de 0,4: 0,15 – impactul temelor la nivel primar; 0,30 – impactul reducerii efectivului claselor (de la 23-15); 0,68 – impactul programelor de literație pentru familie. Prin urmare, constatăm un impact relativ mare a programelor de literație pentru familie - mai bun decât cel al intervențiilor educaționale, costurile sunt reduse și presupune o complementaritate a intervențiilor cu curricula oficială. Cercetările demonstrează că părinţii care citesc împreună cu copiii lor, le spun poveşti, îi învaţă alfabetul sau joacă jocuri de cuvinte etc., le vor asigura acestora un nivel de compenteţe la citire mai ridicat decât al acelor copii ale căror familii nu i-au implicat în activităţi similare. Multe programe de dezvoltare a competenţelor de citire dedicate familiilor în ţările europene oferă, aşadar, consiliere şi organizează activităţi de formare pentru părinţi, majoritatea subliniind importanţa de a citi cu voce tare copiilor. Totuşi, cititul cu voce tare nu este suficient. Programele de dezvoltare a competenţelor de citire destinate părinţilor ar trebui să-i înveţe pe aceştia și cum să-şi educe copiii ca să deprindă abilităţi de citire specifice şi să-i încurajeze să-şi asculte copiii citind cu voce tare.

Se vorbește de mai multe tipuri de literație: digitală, matematică, emoțională, financiară, media, informațională, muzicală, civică, a sănătății, culinară/nutrițională, tehnologică etc. Practic, termenul de literație a devenit un concept-umbrelă și are tot mai mult conotația de ”inițiere” într-un domeniu sau altul.

În cazul nostru, literația în familie urmărește:

- Conștientizarea importanței literației avansate
- Relevarea rolului educației familiale
- Impactul unor activități intergenerționale
- Consolidarea abilităților și competențelor copiilor și părinților
- Promovarea dezvoltării emoționale, sociale și intelectuale
- Facilitarea comunicării părinte-copil
- Promovarea, încurajarea lecturii
- Optimizarea relației școală-elev-familie.

Asociaţia Internaţională pentru Literaţie consideră că abordarea optimă în privinţa dezvoltării abilităţilor de lectură constă și în dezvoltarea cunoştinţelor şi abilităţilor profesorilor.

Proiectul ”*Family Literacy Works!*”, care este la mijlocul derulării sale, este coordonat de Asociația Learn&Vision Cluj-Napoca și are mai mulți parteneri: “Evrocentar Obuchenie I Partnyorstvo 21 vek” ECOP, Bulgaria; Training Center - CES, Former Yugoslav Republic of Macedonia; Agrupamento de Escolas Trigal de Santa Maria, Portugal; County Library ”Octavian Goga”, Cluj, Romania; Mestna Knjiznica Kranj, Slovenia. Echipele de proiect sunt, în mod fericit, multidisciplinare, astfel încât literația poate fi abordată din mai multe perspective – și a bibliotecarului, și a profesorului de limbi străine, și a psihologului, și a informaticianului sau trainerului și chiar a filosofului. Acest mod complex de abordare a literației se axează atât pe tipurile acesteia – care răspund nevoilor fiecărei țări, cât și pe dezvoltarea relaționării, abilităților de comunicare, creativității și, de ce nu, chiar a inteligenței emoționale a copiilor și a familiilor acestora.

Rezultatele proiectului vor fi:

1. Analiza comparativă a practicilor de literație în familie.
2. Elaborarea profilului ocupațional pentru facilitatorul de literație în familie.
3. Elaborarea unui curriculum și a materialelor de învățare pentru formarea facilitatorilor de literație în familie.

4. Pregătirea a 55 de facilitatori (pilotarea curriculum-ului de formare și a materialelor de învățare) și susținerea unor programe de literație în familie pentru 275 de familii (cel puțin 550 persoane).

Sarcinile facilitatorilor de literație în familie pot fi variate. Facilitatorii de literație pentru familie pot fi profesori, psihologi, logopezi, bibliotecari, studenți, formatori sau chiar nespecialiști dar care valorizează instruirea, educația, învățarea. În România vom forma minimum 15 facilitatori de literație în familie.

Beneficiile programelor de literației în familie sunt imense. Persoanele cu abilităţi mai bune de literaţie sunt mai conştiente de lumea din jurul lor şi de ele însele, înţeleg mai bine ideile noi şi schimbarea, judecă mai bine valoarea lucrurilor; au o sănătate mai bună, au un venit mai mare şi pot să participe la viaţa civică mai eficient decât cei cu abilităţi scăzute de literaţie.

Vizăm atât acreditarea la Ministerul Educației a programului de training pentru formarea facilitatorilor de literație în familie, cât și autorizarea rolului profesional de facilitator pentru literație în familie la Ministerul Muncii și Protecției Sociale; avem în vedere și creșterea avantajului competitiv și extinderea ofertei pentru comunitate a stakeholdersilor (biblioteci, instituții de învățământ, centre maternale, centre de formare, alte ONG-uri cu impact la nivel local/regional etc.) cu programe de literație pentru familie. Mizăm și pe schimbarea perspectivei referitoare la literație prin integrarea beneficiilor abordării intergenerationale, abordarea creativă și transdisciplinară a lecturii, cultivarea unor valori fundamentale (pornind de la triada platoniciană - bine, adevăr, frumos și urmând calea introspecției, autoreflecției, alchimiei interioare și armonizării relațiilor, spre onestitate, autenticitate, altruism, toleranță, creativitate interioară, prietenie, cooperare etc.) și, de ce nu, în perspectivă, și pe o abordare cu valențe biblioterapeutice.

Primul produs intelectual al proiectului ”*Analiza Comparativă A Unor Practici De Literație În Familie În România, Bulgaria, Macedonia, Slovenia și Portugalia*” ne-a oferit multe informații referitoare la experiențele de literație din țările partenere, ca programe naționale sau comunitare, dar care demonstrează preocuparea pentru abordarea creativă a procesului instrucțional, în cadre non-formale dar cu foarte mare impact asupra beneficiarilor acestora.

Al doilea produs intelectual, ”*Profilul Ocupațional Al Facilitatorului Pentru Literație În Familie*”, este elaborat în acord cu Cadrul European al Calificărilor și vizează formarea acestei noi abilități profesionale prin antrenarea pe șase niveluri/arii de competență: domeniul literației pentru familie, andragogie/pedagogie, facilitare, organizare, relații interpersonale și sociale și dezvoltare personală.

Cel de-al treilea produs intelectual pe care l-am creat este un curriculum și materiale de învățare, integrate într-un ”*Program De Formare Pentru Trainingul Facilitatorilor De Literație În Familie”*, care urmează să fie pilotat în toate țările implicate în proiect.

Facilitatorul de literație în familie va avea multă libertate pentru a concepe programe de literație adaptate familiei cu care colaborează; el va avea rolul:

- De a elabora, implementa, monitoriza și evalua programe de literație în familie;
- De a ajuta părinții să conștientizeze că vor putea asigura un mediu educațional favorabil pentru copiii lor.

Principalele aptitudini, abilități și competențe necesare/dezirabile ale facilitatorilor de literație în familie sunt prezentate mai jos:

- Aptitudini sau competențe pedagogice;
- Competențe de planificare și organizare;
- Abilități de lucru în echipă;
- Abilități de comunicare, relaționare;
- Abilitate generală de învățare;

- Atitudine pozitivă față de învățare.
  Beneficiile celor care vor deveni facilitatori de literație în familie pot fi următoarele:
- Optimizarea relaționării cu familiile;
- Aplicarea unor metode/strategii de învățare/lectură diferite, astfel încât fiecare copil/elev din program să devină un cititor strategic;
- Va beneficia de materiale utile în munca cu elevii și familiile acestora;
- Dezvoltare profesională/personală.

Grație reuniunilor de proiect desfășurate într-un mod remarcabil până acum (Cluj-Napoca, Kranj, Slovenia, Bansko, Bulgaria, Braga, Portugalia) am învățat foarte multe lucruri (în consens cu principiul asumat, de către toți cei din echipa proiectului, ”lifelong learning” ☺) am văzut locuri și instituții de prestigiu (primării, biblioteci, instituții de învățământ, librării, expoziții, muzee) am cunoscut oameni speciali, tradiții, obiceiuri, am învățat chiar și câteva cuvinte/expresii din limbile native ale partenerilor; mobilitățile din cadrul proiectului au constitui un excelent schimb cultural și lingvistic, dar și în ceea ce privește arta culinară, prin gustarea câtorva preparate tradiționale ale fiecărei țări, să nu mai vorbim de multitudinea de informații istorice pe care, cu aceste ocazii, le-am aflat într-un mod extrem de plăcut, atractiv. Am simțit ”atmosfera” altor țări și ”spiritul” altor popoare, cultivându-ne viziunea holistică, integrativă și chiar eco-conștiința, dacă ne gândim la ”țara verde” care este considerată Slovenia.

Călătoriile ne-au permis să ne imaginăm și alte drumuri sau căi inițiatice, ne-au îmbogățit pe plan interior și ne-au făcut să visăm spre alte țeluri, scopuri, prin care ne putem ajuta semenii.

Bibliografie

http://www.eli-net.eu/ - accesat la 31 august 2017
http://ceae.ro/ - accesat la 12 octombrie 2017

Tehnici imaginative și vizualizare în sportul de performanță

Anca Henzulea, profesor consilier CJRAE Cluj/Liceul cu Program Sportiv

Provocările la care este supus un sportiv implică atât nivelul fizic, cât și cel psihologic al acestuia. Performanța presupune antrenarea ambelor dimensiuni la un nivel cât mai înalt, neglijarea oricărui nivel ducând la neatingerea scopurilor propuse.

Pregatirea mentală vizează multe aspecte care trebuie luate în calcul: gestionarea eficientă a emoțiilor, capacitatea de concentrare, menținerea motivației, încrederea în forțele proprii, autocontrolul, atenția, managementul stresului, remontarea dupa eșec, comunicare eficientă, spirit de echipă, perspective și scopuri clare, aspirații înalte, nevoia de autodepașire, depașirea obstacolelor, etc.

Un procedeu imaginativ este un **mod de operare mintală** presupunând o succesiune mai mult sau mai puţin riguroasă de **compuneri, descompuneri şi recompuneri, integrări şi dezintegrări**.Vizualizarea se face în absența stimulilor externi obișnuiți , sportivul imaginându-și toate etapele prin care trece pâna la victorie. De exemplu înainte de meci își vizualizează tehnica de aruncare la poartă, schemele de joc, strategiile care urmează să fie aplicate, dar mai ales vizualizează victoria, se imaginează marcând. El folosește imaginile mentale pentru a vizualiza modul performant în care poate evolua în timpul concursului. Acest mod pozitiv de vizualizare poate schimba atitudinea față de concurs și față de performanța personală.

Folosirea de tehnici imaginative sau vizualizarea este un procedeu folosit cu o eficiență crscută în sportul de performanță. Sportivul își imaginează mișcările corpului, fragmentând pas cu pas procedura de execuție specifică fiecărui sport.

Aceasta tehnică are rezultate în mai multe aspecte ale pregătirii mentale ale sportivilor, cum ar fi:

- ✓ creșterea motivației sportive: retrăirea unor competiții cu rezultate sportive foarte bune, experiența propriei evoluții și a trăirilor emoționale aferente acesteia în situația respectivă, duce la creșterea dorinței de atigere a scopurilor propuse la un nivel cât mai performant, la impulsionarea și energizarea activității.
- ✓ dezvoltarea autocontrolului și gestionarea eficientă de emoții: vizualizarea duce la creșterea controlului execuției mișcărilor specifice. Repetarea mintală a operațiunilor care trebuie efectuate crește îmbunătățirea execuției în sine. Acest lucru dă o siguranță mai buna sportivului, ducând automat la aducerea emoțiilor la un nivel optim care sa aibă rolul de impulsionare a activității nu de blocare a ei.
- ✓ îmbunătățirea capacității de concentrare: folosire tehnicilor de vizualizare ajută sportivul la focusarea pe acțiunea prezentă și menținerea atenției pe parcursul antrenamentului și a competiției.
- ✓ dezvoltarea abilităților sportive: repetarea mentală a tehnicilor folosite duce la o perfecționare a tacticii sportivului, deci îmbunătățirea performanțelor proprii.
- ✓ creșterea încrederii în posibilitățile sale, optimismul, dezvoltarea unei atituni pozitive și a entuziasmului vis a vis de competiții: imaginarea și vizualizarea unei performanțe pozitive avute îi arată sportivului ca a mai avut în experiența sa momente în carea a reușit să își valorifice potențialul și să învingă obstacolele.
- ✓ atingerea scopului propus. Henry Ford spunea că: ” Indiferent dacă tu crezi că poți sau nu, ai dreptate”. Vizualizarea victoriei face uneori diferența.

- ✓ pregătirea pentru competiție: imaginarea confruntării cu adversarul, vizualizarea schemelor tactice, acceptarea și vizualizarea provocărilor care ar putea interveni, fac parte dintr-o bună pregătire pentru competiții.

Vizualizarea poate să se realizeze în mai multe forme: vizualizarea propriei tehnici la care poate ajuta filmarea sportivului atât în execuții performante cât și în altele mai slabe. Dicuțiile cu antrenorul pe baza acestor înregistrări îl ajută pe sportiv să vadă care sunt aspectele care trebuie să le îmbunătățească. De asemenea vizionarea unor execuții ale unor sportivi de top ajută în îmbunătățirea tehnicii sportivului. La final se poate face următorul exercițiu de evaluare: Scrie ce ştii să execuți foarte bine în sportul procticat. Scrie apoi întrebări despre ce vrei să înveți. După ce ai te-ai antrenat, poţi scrie despre ce ai învăţat.

Ce Ştiu : **Ce Vreau să ştiu :** **Ce am învăţat :**

De la Ce vreau să ştiu se poate porni în stabilirea scopurilor viitoare și a unui program de atingere a lor, inclusiv prin folosirea vizualizarii.

Bibliografie:

Marius Craciun, Psihologia sportului pentru antrenori, Editura: Risoprint Cluj-Napoca, 2014.
Andrei Cosmovici, Psihologie generala, Editura Polirom.
Stephen J. Bull, Psihologia sportului. Ghid pentru optimizarea performantelor, Editura Trei.