

2015

# INTERLOGOPEDICA

Revista Specialiștilor în Terapia Limbajului din Centrele Logopedice  
Interșcolare Cluj



# INTERLOGOPEDICA

REVISTA SPECIALIȘTILOR ÎN TERAPIA LIMBAJULUI DIN CENTRELE  
LOGOPEDICE INTERȘCOLARE CLUJ

*Publicație online a Centrului Logopedic Interșcolar Cluj*

## **Colegiul de redacție:**

Panțiru Daciana –coordonator

## **Membrii:**

Grigorovici Anca

Murzac Claudia

Prihoi Lăcrămioara

\*Autorii sunt responsabili pentru conținutul articolelor

## CUVÂNT INTRODUCȚIV

Într-o epocă în care predomină un boom al informației, calitatea comunicării este tot mai importantă. Preocuparea logopezilor vizează realizarea unei comunicări corecte, eficiente, nuanțate.

Revista **Interlogopedica –Revista Specialiștilor în Terapia Limbajului din Centrele Logopedice Interșcolare Cluj** apare ca urmare a nevoilor tot mai mari în domeniul formării și desăvârșirii limbajului. Complexitatea mecanismelor implicate în realizarea limbajului implică eforturi concentrate din partea familiei, profesorului logoped și a celorlalți factori educativi.

Multe dintre cadrele didactice se confruntă cu întrebări și chiar situații care solicită cunoștințe din domeniul logopediei. Ne propunem ca, prin articolele acestei reviste, să abordăm teme care să faciliteze profesorilor logopezi dar și părinților și cadrelor didactice abordarea eficientă a copiilor cu dificultăți în sfera limbajului.

Vă invităm, dragi colegi, să reflectați și să contribuiți cu propuneri, idei și articole care să ne ajute în demersul nostru de a comunica cursiv, nuanțat și atractiv.

Colegiul de redacție

## Cuprins

<b>Vorbim, scriem sau comunicăm ? .....</b>	<b>5</b>
Panțiru Daciana Maria -profesor logoped CJRAE Cluj, <i>Colegiul Național „George Coșbuc”</i> , Cluj Napoca	
<b>Logopedul școlar - două propuneri pentru curriculum la clasa pregătitoare .....</b>	<b>7</b>
Gherle Șoimița-Anca, profesor logoped, C.J.R.A.E. Cluj, <i>Școala Gimnazială “Ion Agârbiceanu”</i> Cluj-Napoca	
<b>Conștiința fonologică – atribut important în însușirea limbajului scris.....</b>	<b>11</b>
Chișu Silvana- logoped specialist, CJRAE Cluj, <i>Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”</i> , Cluj-Napoca	
<b>Conștientizarea fonologică .....</b>	<b>16</b>
Grigorovici Anca -profesor logoped CJRAE Cluj, <i>Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”</i> , Cluj Napoca, Panțiru Daciana Maria -profesor logoped CJRAE Cluj, <i>Colegiul Național „George Coșbuc”</i> , Cluj Napoca	
<b>Grafismul la copil- factorii și etapele dezvoltării. Stimularea capacităților motrice fine și a coordonării vizuo- motrice la elevi și preșcolari.....</b>	<b>21</b>
Lăcrămioara Elena Prihoi, profesor logoped, CJRAE Cluj, <i>Lic. Informatică „T. Popoviciu”</i> , Cluj-Napoca, Roxana Danciulescu, profesor logoped, CJRAE Cluj, <i>Școala „N.Iorga”</i> , Cluj –Napoca	
<b>Studiu sociologic privind importanța comunicării .....</b>	<b>31</b>
Buta Corina Nicoleta, profesor logoped – CJRAE Cluj- <i>Liceul Teoretic „Ana Ipătescu”</i> Gherla	
<b>Narativele în consilierea copiilor cu tulburări de limbaj .....</b>	<b>38</b>
Grigorovici Anca -profesor logoped CJRAE Cluj, <i>Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”</i> , Cluj Napoca	

## Vorbim, scriem sau comunicăm ?

**Panțiru Daciana Maria** -profesor logoped CJRAE Cluj,  
*Colegiul Național „George Coșbuc”*, Cluj Napoca

Comunicarea interumană, creativitatea și chiar competitivitatea intelectuală sunt funcții mediate prin limbaj, în diversele sale modalități de exprimare : cuvinte, semne grafice, semne motorii. În comunicarea cu ceilalți limbajul este un instrument care permite și facilitează transmiterea și receptarea informațiilor, cunoștințelor, sentimentelor etc.

De-a lungul dezvoltării copilul învață că limbajul verbal este un sistem coerent , astfel încat utilizarea eficientă a sa este condiționată de învățarea vocabularului , dar și a regulilor de “combinare a cuvintelor”, adică a gramaticii limbii pe care o învață.

Funcțiile limbajului desăvârșesc abilitatea de a-l utiliza: funcția de comunicare se dezvoltă prin asimilarea, de către copil, a adaptării mesajului pentru ca interlocutorul să îl înțeleagă, dar și prin însușirea unor abilități sociale (alternarea rândului , ascultarea celui alt, evidențierea ascultării active etc.)

Gândirea și limbajul sunt relaționate, în literatura de specialitate fiind cunoscute controversese asupra acestei relaționări. J. Piaget considera că gândirea este anterioară dezvoltării limbajului, acesta fiind doar modul în care se exprimă gândirea. Pe de altă parte, Vîgotski considera , în 1981, că limbajul este “cel mai important instrument psihologic pe care îl are specia umană” (Schaffer, 2008). Așadar înainte cogniției se dezvoltă abilitatea de a folosi cuvintele, abilitate care face posibilă gândirea pe baza reprezentărilor.

Funcția de autoreglare a limbajului se referă la influențarea și dirijarea acțiunii și a comportamentului prin limbaj. Reglarea verbală a comportamentului parcurge mai multe etape de-a lungul copilăriei.

Deși Pinker (1994) arăta că fiecare copil este “pregătit pentru limbaj”, își dezvoltă treptat atât abilitatea de a înțelege ceea ce i se spune, cât și pe cea de a o realiza, potențialul biologic al copilului trebuie stimulat adecvat cantitativ și calitativ de către mediul în care se dezvoltă .

Componentele limbajului se dezvoltă în ritm propriu și specific:

1. *Evoluția fonologiei* (producerea sunetelor) este de lungă durată, trecand de la plâns și gângurit până la competența fonologică deplină care se atinge la 5 – 6 ani, când copilul realizează pronunția corectă a sunetelor specifice limbii vorbite.
2. *Semantica* (capacitatea de a înțelege cuvintele și de a le utilize corect) se dezvoltă de-a lungul mai multor ani, copilul devenind capabil să înțeleagă că sensul cuvintelor devine mai complex, uneori abstract și în relație cu semnificațiile altor semnificanți.
3. *Sintaxa* – abilitatea de a aranja cuvintele în propoziții și fraze, prin asimilarea regulilor gramaticale care conferă diferite sensuri în combinații diferite de cuvinte , este un aspect care evoluează de- a lungul anilor de școlarizare.
4. *Pragmatica* este o componentă a limbajului care studiază regulile ce determină modalitățile în care limba este utilizată eficient, înțelegand prin aceasta adaptarea limbajului la interlocutori, dar și la situația concretă de comunicare. Există principii de comunicare care trebuie asimilate, dar și alte instrumente care pot să transmită mesaje aflate dincolo de mesajul transmis: vocea, tonalitatea etc.

Un alt aspect important este diferența pe care trebuie să o facem între competența lingvistică și competența de comunicare, deoarece a vorbi foarte corect nu este o premisă suficientă pentru a comunica eficient. De aceea copiii își vor dezvolta nu doar pronunția corectă, ci și cerințele necesare utilizării tuturor componentelor limbajului în vederea realizării

comunicării cursive și atractive. Rolul școlii este, așadar, acela de a forma pe copii de maniera unor utilizatori competenți atât ai limbajului verbal, cât și ai limbajului scris. Chiar dacă vorbirea este însușită prin interacțiuni directe cu anturajul (de ajutor fiind și contextul, gestica precum și alte elemente), învățarea scrierii solicită respectarea unor convenții, reflectarea asupra modului în care se va realiza exprimarea, așadar un efort suplimentar în comparație cu asimilarea vorbirii.

Poate că reflectând asupra acestor aspecte vom reuși, împreună cu familia și educatorii, învățătorii și profesorii, să le trezim copiilor preocuparea de a vorbi corect și atractiv, de a citi cu plăcere, dar și de a scrie fără efort. Pentru că astfel copiii vor realiza un real progres și, implicit, competență educațională.

#### Bibliografie

- Piaget, J. (1953), *The Origins of Intelligence in the Child*, London. Routledge & Kegan Paul.  
Pinker, S. (1994), *The language instinct: The New Science of Language and Mind*, London: Allen Lane  
Schaffer, R. H. (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR.  
Vîgotsky, L. S. (1987), *Thinking and Speech*, În Rieber & A.S. carton (eds.)

## Logopedul școlar - două propuneri pentru curriculum la clasa pregătitoare

**Gherle Șoimița-Anca**, profesor logoped, C.J.R.A.E.  
Cluj, Școala Gimnazială "Ion Agârbiceanu" Cluj-  
Napoca

„Nu-ți lăsa copiii să se limiteze la ce știi tu,  
pentru că ei s-au născut în alte vremuri”  
Proverb ebraic

Necesitatea unei schimbări în învățământ este inevitabilă, dacă luăm în considerare fluxul de informație din viața cotidiană, schimbările de atribuții din instituțiile tradiționale și noile descoperiri privind activitatea mentală.

Trei teme de bază se evidențiază din numeroasele idei și teorii cu privire la educația în prima copilărie. Ne referim, în primul rând, la etica reformei sociale. În educarea copiilor mici există speranța în schimbări sociale și în îmbunătățirea situației pe viitor. Este în firea adulților dintr-o societate de a spera într-o îmbunătățire a condițiilor pentru următoarea generație. Când această speranță este însoțită de acțiune, îmbunătățiri pozitive pot avea loc în favoarea copiilor. În timp, educația din prima copilărie a evoluat ca un demers cuprinzător, implicând familia, școala și comunitatea într-o relație de parteneriat.

A doua sferă tematică are ca nucleu recunoașterea valorii copilăriei. Pe măsură ce oamenii au admis importanța acestei vârste, calitatea vieții copiilor s-a îmbunătățit. Adulții și-au asumat mai multă răspundere în asigurarea condițiilor care îi privesc pe copii. S-au promulgat legi pentru a proteja copiii și pentru a le asigura bunăstare fizică și sănătate. Educatori specializați în această grupă de vârstă susțin că prima copilărie este baza viitoarei dezvoltări pe plan fizic, social, emoțional și cognitiv. Astfel, s-au dezvoltat în paralel programe calitative și practici pedagogice pentru copii. O dată cu aceste schimbări, a intervenit și un nou respect pentru copilărie și copii, însoțit de o mulțime de programe noi.

Rolul școlii și al familiei ca parteneri în transmiterea valorilor este cea de-a treia temă care rezultă din numeroasele teorii asupra educației în prima copilărie. Ce ar trebui să facă și să fie copiii în ultimă instanță este tocmai miezul problematicii tuturor practicilor de îngrijire a copilului, atât acasă, cât și la școală. Pionierii în domeniul dezvoltării infantile credeau în valoarea copilăriei, ceea ce a fost preluat și în ideile educaționale, influențând practica curentă.

**Prima propunere** pentru dezvoltarea competențelor de comunicare la disciplina Comunicare în limba română, înscrisă în planul de învățământ, în aria curriculară Limbă și comunicare este următoarea. Pentru dezvoltarea competențelor de comunicare sugerez ca, în cadrul competențelor specifice la clasa pregătitoare, să.) se introducă **momentul logopedic** la începutul fiecărei activități de comunicare. Măsurile cu caracter educativ general sunt îndreptate spre: efectuarea corectă a respirației; un antrenament al musculaturii organelor implicate în actul vorbirii, pentru executarea cu precizie și siguranță a mișcărilor articulatorii; dezvoltarea auzului fonematic.

**A doua propunere** vizează schimbarea ordinii de învățare a sunetelor/literelor mari de tipar în clasa pregătitoare, în vederea prevenirii tulburărilor de citire/scriere. Voi argumenta ținând cont de caracteristicile dislexiei, manifestări ce se întâlnesc la copiii cu C.E.S. atât în învățământul special, cât și în cel de masă.

Pentru a atribui pentru un anumit semn vizual un sunet elementar al limbajului, trebuie să se distingă mai întâi cu mare claritate fonemele între ele.

O ureche normală percepe diferențele acustice ce caracterizează fonemele. La dislexici avem o deficiență a percepției auditive care nu le permite să analizeze într-un mod suficient de exact sunetele limbajului vorbit, pentru a sesiza corect sistemul reproducerii lor scrise. Este ușor să ne dăm seama că un astfel de copil va arăta mai repede și cu mai multă ușurință o literă al cărei nume este rostit, decât să deprindă dintr-o silabă prima literă. Aceasta pentru că el nu poate diferenția corect suflul sau explozia ce constituie un fonem sau altul din cadrul silabei.

Dificultăți de diferențiere vizuală - este o diferență de structurare a formelor - copilul fiind incapabil să se servească de criteriile ce permit diferențierea formelor asemănătoare.

Confuziile cele mai frecvente și tenace survin între litere ce nu diferă decât prin orientare: u - n; p - q - b - d.

Pentru a le diferenția, trebuie luate punctele de reper ca: sus-jos; dreapta-stânga. Copiii întrebați asupra deosebirii dintre aceste litere spun că nu sunt la fel, dar nu sunt capabili să explice de ce nu sunt la fel. Aici este vorba de deficiență în structurarea spațiului.

În anumite cazuri, asemănările vizuale și auditive se combină ceea ce facilitează confuziile ca în cazul lui b - d; m - n, din cauza asemănărilor ca formă și ca sonoritate. Se întâlnesc uneori și confuzia între o - a (din cauza ovalului), între e - a (de tipar) sunt litere ce seamănă una cu inversul de sus în jos și de la dreapta la stânga cu cealaltă.

O altă tulburare se regăsește în distingerea ordinii literelor, respectiv în deficiența de orientare spațială.

Copilul nu-și dă seama că nu urmează sensul stânga-dreapta în citire și că inversează ordinea literelor. El citește fără a distinge, de ex., ra și ar, pla și pal, sau nu începe cuvântul cu prima literă, inversează silabele sau literele și silabele. Acest lucru este mai frecvent în cadrul silabelor mai complexe, cu 3-4 consoane. Trebuie sesizat că aceste tulburări de structurare a formelor spațiale sunt însoțite de tulburări ale structurării formelor temporale. Copilul care inversează literele în citit se încurcă în ordinea sunetelor limbii vorbite. Aceste dificultăți ale vorbirii orale vor apare mai accentuat în ortografiere pentru că trebuie să se realizeze coincidența succesiunii temporale și a succesiunii spațiale, adică să corespundă succesiunea fenomenelor din limbajul oral convenției de scriere de la stânga la dreapta în limba română.

Pentru a trece de la limbajul oral la cel scris trebuie sesizat sistemul de scriere alfabetică. Mulți copii nu sesizează la început cheia sistemului de scriere, mai ales dacă se începe cu citire globală și dacă întâmpină dificultăți în izolarea și diferențierea sunetelor.

Fiecare literă corespunde unui sunet, ceea ce înseamnă că acela care citește trebuie să efectueze mișcarea articulatorie proprie emisiei acelu sunet în același timp cu perceperea literei. Pentru a citi trebuie deci să stabilească o coincidență, o simultaneitate între semnul vizual și mișcarea articulatorie destinată să producă sunetul.

Dacă copilul n-a învățat să citească înseamnă că el n-a înțeles la ce servesc literele. Când se examinează asemenea copii, părinții sunt stupefiați de această realitate a incapacității realizării actului citirii în cele mai simple combinații silabice; copii nu pot recunoaște o literă după sunet sau să execute mișcarea articulatorie pe care o simbolizează acea literă. Copilul știe numele literelor, ceea ce iluzionează, dar este incapabil de-a le pronunța în mod izolat în afara cuvântului cunoscut.

Cea mai mare parte a copiilor ajung într-un timp mai scurt sau mai lung, mai ușor sau mai greu, să sesizeze faptul că literele corespund articulațiilor elementare ale limbajului vorbit. Unii copii nu ajung niciodată. (Ce trist!)

Puși în fața unui text ei sunt incapabili să citească; dacă se insistă, ei stabilesc numele literelor în șir, mî - a - sî - ă. Ei citesc în mijlocul textului câteva cuvinte, de exemplu *masă*, pe care le cunosc pe dinafară și în care recunosc forma ca un desen. Această incomprehenșiune a codului de simbolizare sunet - semn grafic, este la originea dislexiilor celor mai grave și constituie, dacă ea nu poate fi surmontată, o adevărată alexie.



Tot așa cum pentru a vorbi trebuie să fii capabil nu numai de a emite sunete, dar și de a lega o semnificație de aceste sunete, la fel citirea nu e o simplă reproducere a sunetelor, ci trebuie să evoci realitatea exprimată prin sunete. Aici ieșim din domeniul perceptivo-motor, pentru a intra în domeniul lingvistic. Noi nu efectuăm trecerea pur și simplu de la un semnal vizual la un semnal sonor, ci trebuie să ne raportăm la semnificația acestor semne.

Deși familiarizați cu elementele citirii, mulți dislexici, îndată ce sunt în fața unui text, au un debit ezitant, inexpresiv și înțeleg prost sensul celor citite. Se pare că aici intră în joc și alți factori:

1. Pentru ca citirea sunetelor să fie curentă trebuie ca privirea să devanseze articularea; dacă nu o devansează, citirea este ezitantă, tăiată în silabe sau în cuvinte. Or, mulți copii nu ajung să realizeze această operație complexă, privirea lor rămânând fixată pe silaba sau cuvântul care este pe cale să-l articuleze.

2. Cuvintele citite trebuie grupate în așa fel ca pauzele să corespundă articulațiilor. Or dislexicul se oprește la întâmplare, cel mai des când se izbește de un cuvânt sau o silabă dificilă, introducând tăieturi între cuvinte a căror semnificație cere să fie grupate sau, dimpotrivă, pe cele pe care ar trebui să le separe fără a ține seama de punctuație.

Acest mod de citire face textul incomprehensibil. Aceasta și pentru că nu înțelege nimic din ceea ce citește în acest fel. Pentru copil ceea ce citește este literalmente literă moartă la propriu. El nu stabilește legătura dintre cuvânt și lucru. Lectura nu e însoțită de evocare, de reprezentare mentală a realității simbolizate prin cuvinte. În acest caz este vorba de o deficiență fundamentală care a atins aspectul limbajului: dificultatea de simbolizare verbală.

Pornind de la aceste aspecte, am efectuat un experiment la o clasă pregătitoare C.P.C, institutor, S.B., la Școala "Ion Agârbiceanu" Cluj-Napoca, în anul școlar 2013-2014. Experimentul a constat din prezentarea într-o altă succesiune sunetele /literele din alfabetul limbii române.

În primul rând s-a realizat un material didactic orientativ: "Dicție și comunicare", "Caiet pentru dicție" și "Îndrumător logopedic" elaborat de profesorii logopezi din cadrul Asociației Logopezilor din România, respectiv, Beti-Ana Cioacă și Valeria Balaban de la C.M.B.R.A.E (București) și subsemnata, Șoimița-Anca Gherle de la C.J.R.A.E (Cluj). Suportul vizual-auditiv "Hai să-l spunem pe R, A, M...", pe DVD, având ca autor pe Șoimița-Anca Gherle, vine să completeze oferta pentru formarea unei dicții corecte a copilului preșcolar. Aceste mijloace de învățământ au fost prezentate și avizate în cadrul Conferinței Naționale de Logopedie cu participare internațională, "Logopedia și logopedul în România. Legislație și Catagrafie", desfășurată la București în perioada 12-13 mai 2012.

În aplicarea experimentului am pornit de la ipoteza că mecanismul de legare a sunetelor în silabe și cuvinte se însușește mai facil și mai conștient, prin efortul propriu al fiecărui elev, **dacă se începe cu învățarea acelor sunete (și a literelor de tipar mari corespunzătoare) care se pronunță mai ușor și care se pot mult prelungi: A, Ă, Î-Â, E, I, O, U și apoi consoanele: M, T, S, P, R, C, N, D, F, Ș, G, L, B, J, Z, V, Ț, H, CE, CI, GE, GI.** Consoanele care se aseamănă auditiv, vizual sau kinestezic sunt prezentate la o mare distanță. Astfel între M și N sunt alte cinci litere interpuse. La fel între B și D, C și G, C și T, L și R. Prin această nouă ordine de predare-învățare a literelor se încearcă dezvoltarea auto-controlului auditiv de către copil și dezvoltarea conștiinței fonologice.

Urmând traiectul programei școlare de comunicare, mijloacele didactice amintite mai sus, oferite învățătoarei ca suport în acest experiment la clasa pregătitoare, abordează și o mulțime de teme care solicită copilului prin mijloace euristice să descopere realitatea imediată. Copilul poate aprofunda schema corporală, poate comunica despre culori, timp, vreme, fenomene ale naturii... Fiecare sunet recunoscut în imagini este gândit ca un program integrat de dezvoltare (sunet – literă – temă de comunicare), realizându-se astfel o trecere subtilă. dinspre logopedie spre științe și arte, ca teme de comunicare.

**Recomandăm ca și această propunere să fie luată în discuție.** Din considerentul meu, al logopedului școlar, menționez că mulți elevi din clasa I prezintă dificultăți de învățare. Dificultățile de ordin auditiv sau spațio-temporal sunt integral repartizate la dislexici. La unii predomină confuziile auditive, la alții dificultăți de structurare. Se înțelege că cele două feluri de dificultăți reunite ajung să facă din învățarea citirii așa o încurcătură între sus, jos, stânga, dreapta, încât copilul se pierde complet. Considerăm, de asemenea, că abecedarul actual provoacă confuzii de ordin grafic din cauza succesiunii de prezentare a literelor. După M urmează N. La scurtă distanță de B se află D. Și exemplele pot continua.

Un cadru didactic care prezintă ordinea literelor propusă de noi va reuși să diminueze semnificativ dificultățile de învățare.

## Bibliografie

- Berca, I. (1971), *Metodica predării limbii române*, ediția a III-a, E.D.P., București.
- Boșcaiu, E. (1970), Corectarea tulburărilor de vorbire”, în *Revista de Pedagogie*, nr.2,1970.
- Boșcaiu, E. (1990), Vorbire și mișcare , *Revista de Pedagogie*, nr.2.
- Carorl, J.B. (1979), *Limba și gândire*, E.D.P., București.
- Slama-Cazacu, T. (1957), *Relații dintre gândire și limbaj în ontogeneză*, R.P.R., Ed. Acad.,
- Slama-Cazacu, T. (1957)*Limba și context*, București, Ed. Științifică, 1959.
- .Druțiu, I ., *Curs de prelucrare statistică a datelor*, Cluj-Napoca, Univ. Babeș- Bolyai.
- Farcaș, I. (1980), Patologia limbajului infantil. *Probleme de defectologie*, vol. 10, București, E.D.P.
- Golu, P. (1987), „Școlarul din clasa I, față-n față cu solicitările procesului instructiv-educativ”, *Revista de Pedagogie*, nr.6,1987.
- Graur, A. (1972), *Lingvistica pe înțelesul tuturor*, București, Ed. Enciclopedică Română, 1972.
- Guțu, M. (1975), *Curs de logopedie*, vol. 1, Cluj-Napoca, Univ. Babeș-Bolyai.
- Guțu, M., Cosmuța, T. (1980), Structura acustică și semnificația fonematică a vocalelor limbii române în *Probleme de defectologie*, vol.10, București, E.D.P.
- Hvatțev, (1958) *Defectele vorbirii la școlari*, E.D.P. de Stat.
- Ionescu, M., Radu, I.(1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia.
- Jurcău, N., Jurcău, E. (1989), *Cum vorbesc copiii noștri.*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 16.
- Jurcău, N., Jurcău, E. (1999), *Manualul practic de logopedie*, Ed. Dacia.
- Jurcău, E., *Curs de logopedie*, manuscris.
- Kulcsar, T. (1978) *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978.
- Modrea, M. (1988), Activități convergente ale educatorilor și logopezilor școlari, în *Revista de Pedagogie*, nr.5.
- Păunescu, C. (1962), *Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei*, București, E.D.P. de Stat
- Păunescu, C. (1973), *Limba și intelect*, Ed. Științifică, București.
- Piaget, J. (1965) *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București.
- Preda, V. (1995), *Elemente de psihopedagogia intervenției precoce*, Cluj-Napoca, Univ. Babeș-Bolyai.
- Șchiopu, U. (1963), *Curs de psihologia copilului*, E.D.P., București.
- Verza, E.(1973), *Conduita verbală a școlariilor mici*, E.D.P., București.
- Verza, E.(1977) *Dislalia și terapia ei*, E.D.P., București.
- Verza, E., Șchiopu, U. (1981), *Psihologia vârștelor*, E.D.P., București,1981.
- Vrășmașu, E. Și Stănică, C. (1994) *Terapia tulburărilor de limbaj*, București, Secretariatul de Stat pentru handicapați.

## Conștiința fonologică – atribut important în însușirea limbajului scris

dr. CHIȘU SILVIANA- logoped specialist, CJRAE  
Cluj, Liceul *Teoretic „Mihai Eminescu”*, Cluj-Napoca

Copilul învață să se folosească de medierea fonologică pentru a putea recunoaște cuvintele, apoi, pe măsura înaintării în procesul de învățare, va folosi calea directă ortografică. Numeroase lucrări scot în evidență importanța medierii fonologice care facilitează instalarea căii ortografice. Această tratare fonologică se sprijină pe capacitățile meta-fonologice timpurii ale copiilor, de disponibilitatea de a fi atenți la sunetele limbii, de a le combina după patternuri fonolingvistice. Copiii au dificultăți în analiza cuvintelor, în a le segmenta în silabe. Calea fonologică facilitează constituirea unui lexic ortografic, reducând dificultățile de învățare a scris-cititului. Nenumărate studii au demonstrat că subiecții cu tulburări lexico-grafice prezintă un deficit la nivelul fonologic și implicit în plan metafonologic. În citire și scriere, copilul trebuie să ajungă la o conștiință fonetico-fonologică pentru a stăpâni principiul alfabetic ce stă la baza transpunerii oralității în scris, la care se vor adăuga, ulterior, un simț sintactic și unul semantic, explicite și strict necesare în scris-citit. Medierea fonologică este importantă pentru că facilitează instalarea căii ortografice.

Numeroși autori susțin că fonologia limbajului rămâne mult timp inconștientă până când devine obiectul unei reflecții active. Primele semne în dobândirea competențelor fonologice ar fi despărțirea cuvintelor în silabe, folosirea sufixelor, memorarea poeziilor care se bazează pe ritm și sensibilitatea pentru rime. Există copii care nu reușesc să stăpânească structura fonologică profundă a limbajului: fonemul, unitate minimă care nu are înțeles, dar care are o importanță datorită funcției sale distinctive.

Conștiința fonologică are un rol important mai ales în primele faze ale învățării limbii scrise. Conștiința fonematică sau fonologică a fost denumită drept înțelegere acustică, conștiință fonetică, analiză auditorie, categorizare a sunetelor sau analiză fonetică. Aceasta presupune un anumit tip de cunoaștere metalingvistică, având la bază structura fonologică a limbajului. Structura fonologică oferă explicații asupra tipului de operațiuni ce trebuie aplicate mai ales la începutul alfabetizării. Numeroase studii au evidențiat rolul central pe care îl are deficitul fonologic în etiologia dislexiei. Importanța auzului fonematic în cazul dislexiei este neglijată. Limbajul este format ierarhic din mai multe nivele: **fonetic** (împărțirea cuvintelor în foneme), **semantic** (înțelegerea sensurilor cuvintelor), **sintactic** (de structura gramaticală) și de **discurs**. Astfel, înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivele superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic. Prin procesarea fonologică se construiește sistemul psiholingvistic.

Creierul procesează foneme, deși avem impresia că auzim cuvinte. Același proces se repetă și la nivelul lecturii - fiecare literă este convertită în sunet. Un deficit la nivel fonologic va împiedica procesarea cuvintelor la niveluri mai înalte, cititorul fiind incapabil să surprindă înțelesul textului. Pentru a citi un cuvânt, cititorul trebuie să segmenteze cuvântul în elementele fonologice componente. În dislexie, o procesare fonologică deficitară va produce reprezentări neclare. De exemplu, în citirea cuvântului **RAC**, la început cuvântul este decodat în forma sa fonologică, (**R-A-C**) apoi identificat (fig. 1), ca în cele din urmă să intervină procese cognitive superioare pentru înțelegerea cuvântului. Nivelele superioare pot fi activate numai după ce cuvântul a fost identificat complet prin procesare fonologică. Astfel se explică de ce dislexicii au dificultăți în citire, deși intelectul lor este capabil să proceseze ideile cele mai complexe.

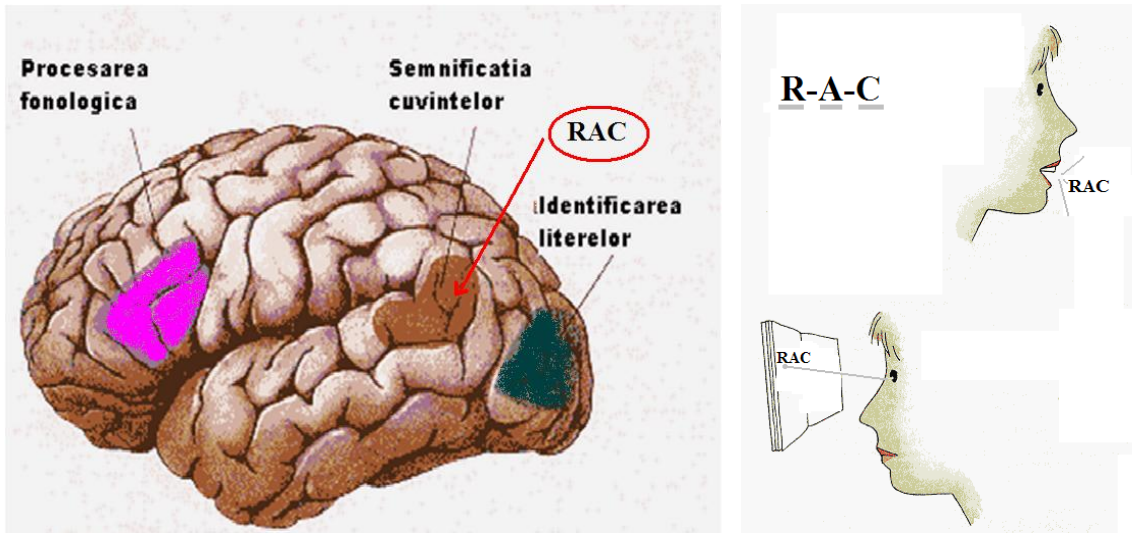


Figura 1 : *Procesarea fonologică a cuvintelor (S.Chișu)*

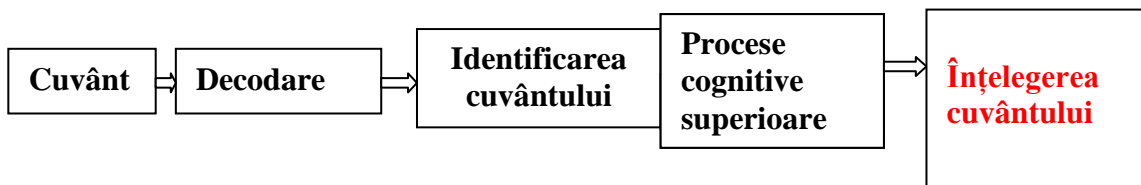


Figura 2 : *Aspecte specifice ale actului lecturii*

Deficitul fonologic îl va împiedica pe dislexic să-și folosească funcțiile cognitive superioare pentru a ajunge la sensul cuvântului. Componentele majore ale deficitelor fonologice sunt legate de **conștiința fonematică** și cea **fonologică**, de stocarea și reactualizarea informației fonologice în memorie. Modelul achiziționării cititului atribuie o mare importanță conștientizării de către copil a faptului că un cuvânt este format din unități segmentale, datorită cărora copilul înțelege codul alfabetic. Copilul trebuie să izoleze mental elementele constitutive ale cuvântului, adică literele sau fonemele. Activitatea care permite izolarea mentală este de natură conștientă și se deosebește de cea care intervine în înțelegerea mesajului oral, caracterizată de un grad înalt de automatizare. Relația dintre conștiința fonologică și actele de citire și scriere a fost demonstrată prin studii corelaționale – conștiința fonologică dezvoltată în anii preșcolară este un important predictor asupra succesului de achiziționare a citirii și scrierii. Conștiința fonologică se dezvoltă odată cu maturizarea neuropsihică și fonoarticulatorie. Conștiința fonologică este un termen mult mai larg decât conștiința fonematică. Aceasta include identificarea și manipularea silabelor, cuvintelor, propozițiilor, precum și aspecte ale limbajului oral (de exemplu rima).

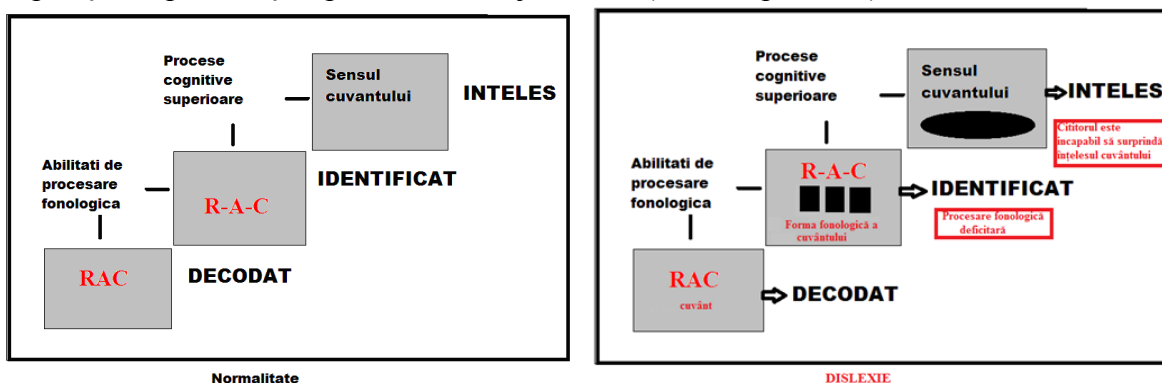


Figura 3 : *Comparație între procesarea fonologică la subiectul normal și la dislexic*

Realitatea fizică arată ca segmentele fonemice sunt contopite, întrepătrunse unul în altul mai mult decât urechea noastră poate percepe, obișnuită deja să decodifice mesajul lingvistic în termeni alfabetici. Fonemele pe care le percepem noi într-o silabă sunt contopite, aglutinate și nu este posibil să se determine punctul în care se termină unul și începe altul. Fonemele sunt lipite unul de altul, lipsite de autonomie perceptivă, invarianță acustică, în sensul că un fonem își schimbă structura acustică în funcție de contextul în care se găsește cunoscut în termenii de specialitate ca **fenomenul de coarticulare**.

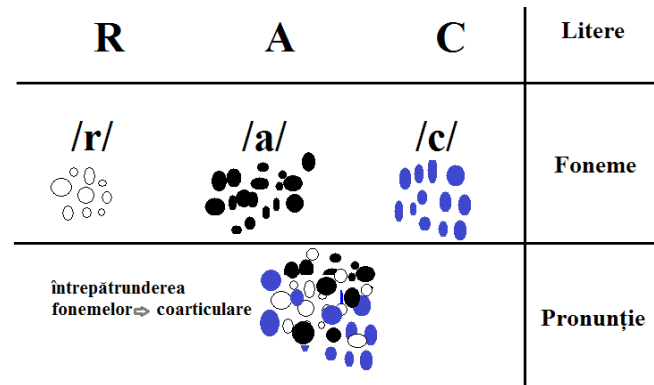


Figura 5: *Spectrograma cuvântului rac, vizualizarea coarticulării în care fonemele corespunzătoare literelor sunt întrepătrunse în cadrul globalității perceptive și articulatorii a cuvântului „RAC”. Fonemele reprezentate prin diferite simboluri deși sunt într-o ordine precisă, par a se împătrunde.* (Sursa: după G. Burlea, pag. 121)

Capacitatea copilului de a percepe fonemele în secvențialitatea producerii lor arată existența unui auz fonematic competent. Acesta implică conceptul de conștiință fonologică. Conștiința fonologică include o conștiință fonologică globală și analitică (conștiință fonematică). Conștiința fonematică înglobează și noțiunea de auz fonematic și reprezintă un indicator sensibil al viitoarei expunerii la regulile de codificare ale sistemului alfabetice și întârzie să apară la copiii ce prezintă dificultăți de învățare a limbii scrise. Bryant și Goswami (1991) consideră conștiința fonologică ca pe o dezvoltare pe mai multe stadii ce presupune cunoașterea și înțelegerea de către copil a unor ipostaze specifice: propozițiile sunt alcătuite din cuvinte; cuvintele pot rima; cuvintele pot începe și se pot termina cu aceleași sunete; cuvintele pot avea aceleași sunete mediane; un cuvânt poate fi despărțit în silabe; silaba ce dă rima unui cuvânt poate fi împărțită în inițiala rimei și corpul rimei; un cuvânt poate fi împărțit în foneme individuale; un sunet poate fi șters dintr-un cuvânt rezultând astfel un cuvânt nou; un sunet poate fi înlocuit cu un alt sunet într-un cuvânt rezultând astfel un cuvânt nou; cuvintele pot fi clasificate pe baza unui segment acustic : sunet-silabă inițială-mediană-finală.

Un stadiu important este cel al sesizării rimei și al producerii ei. Experiența rimării cuvintelor poate fi primul indiciu a faptului că elevii se pot “juca” cu structura cuvântului, că o pot manipula. Sensibilitatea de a sesiza rima are o contribuție semnificativă în strategia de achiziționare a citirii, pe de o parte ajută subiecții să înțeleagă că acele cuvinte care au în comun unele sunete vor avea în comun și litere, iar pe de altă parte dezvoltă capacitatea de analiză a cuvintelor de la părți din cuvânt, precum rima, până la analiza fonemelor, cerință esențială pentru citire. Diferențierea dintre inițiala și corpul unității care rimează este un pas intermediar în analiza fonematică, facilitând manipularea fonemelor individuale. O cerință preliminară pentru a înțelege că un cuvânt poate fi descompus în silabe, apoi în foneme, este realizarea faptului că o propoziție orală, care apare ca un șir de sunete fără pauze clare, poate fi împărțită în cuvinte. Abilitățile de procesare fonologică sunt cheia pentru înțelegerea

materialului scris. În programul terapeutic al dislexiei este necesar să se introducă și o etapă consacrată antrenamentului fonologic. Programul de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică va trebui să vizeze :

- formarea abilității de a sesiza rima;
- analiza fonetică de la propoziție la cuvânt;
- formarea percepției fonetice corecte;
- analiza auditivă a sunetului;
- analiza și sinteza fonetică cuvânt-silabă;
- analiza fonetică a inițialei și corpului rimei;
- sinteza fonetică de la sunet la silabă;
- analiza fonetică de la silabă la sunet;
- manipularea fonemelor;

Complexitatea sarcinilor va respecta următoarele cerințe:

- mărimea unității manipulate (mai întâi *propozițiile*, apoi *cuvintele*, *silabele*, inițiala și corpul rimei și apoi *fonemele* individuale);
- numărul de sunete din cuvânt;
- poziția sunetelor din cuvânt (sunetele mediane sunt cel mai dificil de identificat);
- proprietățile fonologice ale cuvintelor (trebuie exersate mai întâi cuvintele ce conțin sunete mai ușor de prelungit : m, s, z, ș, r);
- sarcinile de sinteză înaintea celor de analiză (sunt 2 cerințe care intervin imediat în mod relevant în cadrul procesării fonologice: analiza fonematică și sinteza fonematică).

Pentru cei mai mulți copii, abilitatea de a face o fină discriminare a fonemelor este dobândită după clasa I. Pentru mulți copii, abilitatea de sinteză apare mai devreme decât cea de analiză (e mai simplu să formeze cuvântul rac din sunetele r-a-c decât să răspundă din ce sunete e format cuvântul rac); ultimele deprinderi care trebuie exersate sunt cele de substituție și omitere.

Antrenamentul pentru dezvoltarea conștiinței fonologice furnizează baza pe care se construiește mai târziu corespondența dintre complexul sonor și reprezentarea grafică corespunzătoare. Abilitățile fonologice ale unui copil, dobândite în perioada preșcolară - sunt predictorii asupra succesului în achiziționarea citirii și a scrierii. În consecință, evaluarea acestor abilități la sfârșitul grădiniței sau la începutul clasei I ar putea semnala copiii expuși riscului de a avea probleme în însușirea citirii. Relația dintre citire și conștiința fonologică este una reciprocă: în timp ce conștiința fonologică este o condiție pentru citirea normală, experiența citirii facilitează conștiința fonologică. Atât scrisul, cât și cititul se pot manifesta ca tulburări separate sau concomitent, purtând marca dualismului acestui proces, ca rezultat al interacțiunii cauzale a diversilor factori neurologici, psihoafectivi sau sociali.

## **BIBLIOGRAFIE**

Annals of Dyslexia (2006) / An Interdisciplinary Journal of the International Dyslexia Association, vol. 56, No. 1

Anca, M. , (2002), *Logopedie*, Presa Univeritara Clujeana, Cluj-Napoca.

Anca, M., (2007) , *Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES*, Presa Universitară Clujeană.

Bryant, P.E. and Bradley, L., (1980) , *Why children sometimes write words which they do not read*. In U. Frith (Ed), *Cognitive Process in Spelling*. London: Academic Press.,

Burlea, G., Burlea, M., (coord.), (2004), *Dicționar explicativ de logopedie*, Sedcom Libris, Iași.

Burlea G., (2007), *Tulburările limbajului scris-citit*, Ed. Polirom, Iași, Științele Educației,

- Chișu S. (2008), „Identificarea timpurie a simptomelor dislexico-disgrafice”, lucrare prezentată la *Conferința Națională Tendințe psihopedagogice moderne în stimularea abilităților de comunicare*, 3-5 Oct. 2008, Cluj-Napoca. Publicată în *Studii de psihopedagogie specială*, coord. Maria Anca, Ed. Casa Cărții de Știință, vol. I.
- Chomsky, N., (1970) Reading, writing and phonology, *Harvard Educational Review*, 40, p. 287-309.
- Coltheart, M. (1980), Reading, phonological recoding, and deep dyslexia, In M. Coltheart, K.E. Patterson and J.C. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Ferrand, P., (1995), ‘Evaluation du role de l’information phonologique dans l’identification des mots écrits’, *L’Annee psychologique*, 95, pp. 293-315.,

## Conștientizarea fonologică

**Grigorovici Anca** -profesor logoped CJRAE Cluj,  
*Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Cluj Napoca*

**Panțiru Daciana Maria** -profesor logoped CJRAE  
Cluj, *Colegiul Național „George Coșbuc”, Cluj Napoca*

Literatura de specialitate a pus accent pe importanța auzului fonematic în corectarea tulburărilor de pronunție și mai puțin în cele de scris citit unde rolul abilităților de procesare fonologică a fost oarecum neglijat. Ultimele decenii au evidențiat rolul central pe care deficitul fonologic îl are, de asemenea în apariția dislexiei disgrafiei.

Multe studii demonstrează importanța dezvoltării cât mai devreme a capacității de sesizare a structurii fonologice a cuvântului, cu alte cuvinte a conștiinței fonologice. Modelul achiziționării cititului atribuie o mare importanță conștientizării de către copil a faptului că un cuvânt este alcătuit din unități secventate; datorită acestei conștientizări copilul înțelege codul alfabetic care permite să pună în relație versiunea orală a cuvântului cu forma sa scrisă (Burlea, 2007)

În vederea elaborării unor programe terapeutice eficiente este important de înțeles raportul dintre conștiința fonologică și conștiința fonematică. Așa cum se poate observa din imagine conștiința fonematică este o componentă a conștiinței fonologice la fel ca și auzul fonematic, pe care-l include.

Conștiința fonologică include identificarea și manipularea unor părți mai mari ale limbajului oral (silabe, cuvinte, propoziții) și de asemenea, aspecte ale limbajului oral cum ar fi rima și iterația (Burlea, 2007). Conștiința fonematică se referă la abilitatea de a identifica și manipula fonemele.



În cazul copiilor cu deficit de conștientizare fonologică terapia logopedică va avea ca și obiective atât antrenamentul auzului fonematic și exersarea conștientizării fonologice.

### **Obiective ale programului de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică:**

- Formarea abilității de a sesiza **rima**\*
- Analiza fonetică de la propoziție la cuvânt
- Formarea percepției fonetice corecte
- Analiza și sinteza fonetică cuvânt silabă
- Analiza fonetică a inițialei și a corpului rimei
- Sinteza fonetică de la sunet la silabă
- Analiza fonetică de la silabă la sunet
- Manipularea fonemelor

\* „Sensibilitatea de a sesiza rima are o contribuție importantă în strategia de achiziționare a citirii , pe de-o parte ajutând subiecții să înțeleagă că acele cuvinte care au în comun sunete vor avea în comun și litere, iar pe de altă parte dezvoltând capacitatea de



analiză a cuvintelor de la părți de cuvânt , precum rima, de exemplu, la analiza fonemelor , o cerință esențială pentru citire” ( Burlea, 2007, p. 218 )

**Sarcinile se vor construi pe nivele de complexitate:**

- Mărimea unității manipulate (mai întâi propozițiile, apoi cuvintele; mai întâi silabele apoi inițiala și corpul rimei apoi fonemele individuale)
- Numărul de sunete din cuvânt
- Poziția sunetelor în cuvânt (sunetele mediane sunt cele mai ușor de identificat)
- Sarcinile de sinteză înaintea celor de analiză deoarece abilitatea de sinteză apare înaintea celei de analiză
- Ultimele deprinderi ce trebuie exersate sunt cele de substituție și omitere
- Tipul de răspuns cerut (identificarea înaintea exemplificării) ( Burlea, 2007)

<b>Niveluri ale conștientizării fonologice</b>	<b>Descrierea abilități de conștientizare fonologică</b>	<b>Exemple de activități</b>
Cuvânt	Distinge și manipulează cuvintele în cadrul propoziției	Logopedul : Fă un pas în față pentru fiecare cuvânt din propoziție: <i>Pisica mea este neagră</i> . Elevul face patru pași.
Silabă	Distinge și manipulează silabele în cadrul unui cuvânt	Logopedul: Bate din palme pentru fiecare silabă din numele tău. ( <i>Ioana : 3 bătăi</i> ).
Rimă	Recunoaște, identifică și produce cuvinte care rimează.	Logopedul :Numește un cuvânt care rimează cu <i>barcă</i> . Elevul: marcă, parcă
<b>Foneme- Conștiința fonematică</b>		
Izolarea	Recunoaște fonemele individuale care intră în componența unui cuvânt.	Logopedul:Cu ce sunet începe cuvântul <i>soare</i> ? Elevul : /s/
Identificarea	Recunoaște același fonem în cuvinte diferite	Logopedul:Ce sunet găsim în toate cuvintele: <i>masă, mină, umor</i> ? Elevul: /m/
Categorizarea	Recunoaște dintr-un șir de cuvinte date, pe cele care încep cu același sunet.	Logopedul: Care cuvânt nu începe cu același sunet ca și celelalte: <i>poartă, pantof, creion</i> Elevul: creion
Fuziunea	Ascultă o secvență de sunete și le combină pentru a forma un cuvânt.	Logopedul: Ce cuvânt formăm din sunetele /l/-/a/-/c/ ? Elevul : lac
Segmentarea	Segmentează cuvântul în fonemele care-l alcătuiesc bătând din palme sau numărând.	Logopedul: Din ce sunete este alcătuit cuvântul <i>copac</i> . Pune câte o bulină pentru fiecare sunet Elevul : /c/ -/o/- /p/-/a/-/c/
Omisiunea	Identifică „cuvântul rămas” prin înlăturarea unui sunet dintr-un cuvânt.	Logopedul: Ce devine cuvântul <i>arac</i> dacă ștergem pe /a/? Elevul: rac
Adiția	Formează un cuvânt nou prin adăugarea unui fonem la un cuvânt existent	Logopedul:Spunem cuvântul <i>duc</i> . Adăugăm sunetul /a/la începutul cuvântului.Care este cuvântul nou format?

		Elevul: <i>aduc</i>
Substituirea	Înlocuiește unui fonem cu un altul pentru a forma un cuvânt nou.	Logopedul: Spunem cuvântul <i>lac</i> . Înainte de a-l pronunța din nou înlocuim pe /l/ cu /r/. Ce cuvânt obținem? Elevul: <i>rac</i>

(www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE)

### Recunoașterea cuvintelor care alcătuiesc o propoziție

„Lasăm cuvintele să cadă”

Logopedul spune o propoziție. Primul copil repetă propoziția spusă de logoped. Următorul repetă propoziția spusă de primul copil dar fără ultimul cuvânt din propoziție – „îl lasă să cadă”. Cel de-al treilea procedează similar cu propoziția spusă de cel dinaintea lui, reproduce propoziția spusă de coleg cu excepția ultimului cuvânt. Se continuă jocul până când rămâne un singur cuvânt.

Exemplu

Două pisici mici dormeau sub sobă.

Două pisici mici dormeau sub

Două pisici mici dormeau

Două pisici mici

Două pisici

Două

### Despărțirea cuvintelor în silabe

*Puzzle cu silabe*

O imagine care denumește un cuvânt este segmentată în atâtea piese de puzzle câte silabe are cuvântul respectiv. Elevul trebuie să refacă imaginea pe măsură ce spune silabele din care este alcătuit cuvântul.

Exemplu

Cuvântul „*stro-pi-toa-re*” Cartonașul cu imaginea unei stropitori este decupat în patru fragmente. Copilul pronunță prima silabă „*stro*” și ia o piesă din puzzle, apoi a doua silabă „*pi*” și potrivește următorul fragment din imagine, etc....

### Asocierea cuvintelor care rimează

„*Puzzle cu imagini care rimează*”

Cartonase dreptunghiulare care conțin imaginile ale unor cuvinte care rimează sunt decupate în câte o bucată pentru fiecare cuvânt și sunt amestecate. Elevul trebuie să găsească și să potrivească acele bucăți din dreptunghiuri ce conțin imagini ale cuvintelor care rimează.

### Izolarea

*Identificarea poziției unui sunet în -cadrul cuvântului*

Logopedul spune o propoziție în care toate cuvintele încep cu același sunet. Elevul trebuie să găsească ultimul cuvânt din propoziție care începe tot cu același sunet.

Sanda scrie o scrisoare \_\_\_\_\_ (Simonei, Sarei, Sorinei)

Sile spală \_\_\_\_\_ (sticla, salopeta, spanacul)

Cămila cară \_\_\_\_\_ (călărețul, coșurile, covoarele)

## **Categorizarea fonemului inițial**

### *Regruparea obiectelor*

Elevii au la dispoziție 8-12 obiecte în miniatură. Trebuie să aleagă unul din aceste obiecte, să spună care este primul sunet din cuvânt, să găsească alte obiecte a căror denumire începe cu același sunet și să le grupeze.

### **Fuziunea**

1. Logopedul spune cuvinte monosilabice. Elevul trebuie să lovească ușor cu pumnul strâns pupitrul atunci când pronunță câte un sunet din cuvânt, mișcându-și mâna de la stânga la dreapta pentru a putea sesiza nu numai auditiv ci și kinestezic poziția fonemelor: inițial, median și final.

2. Elevul glisează pumnul strâns de la stânga spre dreapta în timp ce pronunță cuvântul (această mișcare ilustrează fuziunea sunetelor pentru a forma un cuvânt)

### **Segmentarea**

#### *Limbajul broscuței țestoase*

Fiecare elev are o imagine a unei broscuțe țestoase pe o baghetă de lemn. Logopedul poate explica elevilor că broscuța se mișcă foarte încet și prin urmare și ei trebuie să vorbească foarte lent. Atunci când logopedul spune „E timpul să vorbim ca țestoasele”, elevul trebuie să repete cuvântul spus de logoped, pronunțând lent fiecare sunet din cadrul cuvântului. Ei trebuie să ridice broscuța și să o deplaseze în același ritm lent în care pronunță sunetele. ([www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE](http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE))

### **Formarea și dezvoltarea auzului fonematic**

După Moldovan (2006) auzul fonematic este o componentă sau o particularitate a auzului verbal uman, prin care individul poate percepe și diferenția fonemele limbii materne, atât în vorbirea celor din jur cât și în propria lui pronunție.

Acesta se formează și se dezvoltă în context social, într-un mediu cu vorbire corectă din punct de vedere gramatical sau sonor care să-i ofere copilului modele corecte de vorbire. Calitățile auzului fonematic sunt dependente de însușirile native ale analizatorului auditiv pe de-o parte cât și de antrenarea copilului cât mai activ și de la o vârstă fragedă în procesul comunicării cu copiii și adulții din mediul său (Moldovan, 2006)

Tulburările auzului fonematic au în vedere orice deficit al acestuia care poate determina dificultăți de percepție/recepție și diferențiere a fonemelor atât în ceea ce privește vorbirea persoanelor din mediul înconjurător dar și propria pronunție.

*Corectarea auzului fonematic se referă la:*

- creșterea sensibilității fonematice
- creșterea capacității de diferențiere fonematică în vorbirea celor din jur și vorbirea proprie

### **Obiective vizând îmbunătățirea capacității de diferențiere fonematică (Moldovan, 2006):**

- Formarea percepției fonetice corecte
- Formarea capacității de diferențiere fonematică prin distingerea și discriminarea fonematică a sunetelor și a cuvintelor
- Analiza fonetică acustică prin care se poate face trecerea sistematică de la frază, propoziție spre cuvânt până la silabă și de acolo la sunet.
- Educarea pronunției ritmice
- Educarea pronunției melodice.

Tot Moldovan (2006) propune, citându-i pe Stănică și Vărășmaș (1994) tipuri de exerciții care să faciliteze dezvoltarea auzului fonematic dar și a altor abilități adiacente, necesare corectării tulburărilor de limbaj:

### **Exerciții pentru dezvoltarea diferențierii fonematice**

*Imitarea unor sunete din natură și pronunția de onomatopee* alternativ, în șoaptă și cu voce tare după indicațiile logopedului:

*Pronunțarea unor serii de silabe opuse*, luate din cuvinte paronime, cu scopul de a antrena intens analizatorul auditiv. Se vor face exerciții speciale de diferențiere a aspectului sonor al sunetelor apropiate. Exercițiile vor fi însoțite de prezentarea în scris a literelor asemănătoare ca aspect sonor

A. *Exerciții de diferențiere a cuvintelor surde de cele sonore*

sare – zare, sale – zale; pere – bere, grapă – grabă, fată – vată, filă – vilă, etc.

B. *Transformarea sunetelor prin înlocuiri de sunete sau silabe:*

- **co-** pac,-pil,
- **a-**păsat, -duc, -lung,-puc
- **s-**cot,-ac, -apă, -are,
- **ra-**ma,-să,-c, -re

C. *Exerciții de analiză fonetică*

- Indicarea primului sau ultimului cuvânt dintr-o propoziție
- Completarea cuvintelor cu prima silabă pronunțată de logoped
- Indicarea unui sunet omis de logoped
- Exerciții de pronunțare ritmică, proverbe, ghicitori, poezii.

D. *Jocuri hazlii* în care sunetul urmărit să fie repetat de mai multe ori, solicitând în același timp și atenția auditivă: Ele vor fi utilizate în scopul dezvoltării capacității de discriminare auditivă.

Pe cap un capac, pe capac un ac.

Șapte sate late și alte șapte sate late.

#### **Exerciții pentru dezvoltarea atenției auditive**

- Diferențierea sunetelor fizice și identificarea sursei sonore
- Diferențierea numărului de lovituri de tobă sau tam-tam
- Localizarea sursei sonore în spațiu
- Jocul de-a baba oarba, să recunoască cu ochii legați colegii de joacă după voce sau să răspundă la întrebări ca : “Cine te-a strigat?” “Cine te-a strigat pe nume?”
- Jocul telefonul fără fir

#### **Exerciții pentru dezvoltarea simțului acustico-motor**

- Reproducerea auditivă a unor unități ritmice
- Exerciții pentru însușirea unor elemente prozodice ale vorbirii ( de ritm și de intonație pentru silabe, cuvinte)
- Exerciții de diferențiere semantică a cuvintelor pe bază de accent

#### **Exerciții pentru dezvoltarea memoriei auditive**

- Să reproducă serii de sunete: r, l, c, s, l, m
- Să reproducă serii de silabe fără sens
- Să reproducă serii de silabe fără sens
- Să memoreze după auz cuvinte și propoziții menționate pentru sunetul vizat.

#### **Bibliografie**

Moldovan, I. (2006) *Corectarea tulburărilor limbajului oral*. Cluj-Napoca. Presa Universitară Clujeană.

Burlea, G. (2007). *Tulburările limbajului scris citit*. Iași. Polirom.

Saint-Laurent, L.S., Giasson, J. *Indicadori dinamiciques de savoirs essentiels en lecture*.

*Activités pour développer la conscience phonologique*. [www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE](http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE) accat la 16. 03. 2015

## **Grafismul la copil- factorii și etapele dezvoltării. Stimularea capacităților motrice fine și a coordonării vizuo- motrice la elevi și preșcolari**

**Lăcrămioara Elena Prihoi**, profesor logoped, CJRAE Cluj, *Lic. Informatică „T. Popoviciu”*, Cluj-Napoca

**Roxana Danciulescu**, profesor logoped, CJRAE Cluj, *Școala „N.Iorga”*, Cluj –Napoca

Exprimarea verbală este legată de solicitările comunicării, de conținutul celor exprimate. Limbajul verbal, după natura semnelor utilizate în comunicare, se împarte în limbaj oral (vorbirea și audierea) și limbaj scris (include scrierea și citirea). Dintre toate formele limbajului, scrierea (scrisul) presupune o mai riguroasă organizare mentală și o reglare conștientă a actelor motrico-kinestezico-vizual-auditive. Implică efort voluntar susținut conștient, în raport cu gradul de formare a deprinderilor și a stereotipurilor dinamice.

Scrisul constă în transpunerea grafică a structurii fonetice a limbii. Semnul grafic — grafemul — nu prezintă în sine o anumită semnificație, ci consemnează un element sonor al limbii — fonemul. Recunoașterea semnelor grafice și acordarea de sens prin înțelegerea conținutului ce îl reprezintă scrierea, se realizează prin citire.

Scrierea, ca formă simbolică a limbajului oral, necesită conjugarea factorilor lingvistici cu forțele motrice. Dezvoltarea psihomotrică presupune realizarea praxiilor și dezvoltarea mintală. Praxiile sunt sisteme de mișcare, coordonate mintal, în funcție de un rezultat și de o intenționalitate (Păunescu, 1976).

Grafismul impune, prin urmare, numeroase abilități: motricitate globală și fină adecvată actului motor, buna lateralitate, capacitate simbolică, decodarea mesajului verbal, corecta percepție și reprezentare spațială.

Evoluția funcției grafice este punctul culminant al coordonării oculo-manuale și începe de la naștere cu activitatea vizuală și apoi trece la înțelegerea și manipularea diverselor obiecte până la explorarea mediului înconjurător în care se situează prima activitate grafică.

Psihomotricitatea apare atât ca aptitudine cât și ca funcție complexă de reglare a comportamentului individual. Include participarea diferitelor procese și funcții psihice care asigură atât recepția informațiilor, dar și execuția adecvată a actului de răspuns.

Educarea-reeducarea psihomotricității se adresează praxiilor, lateralității, ritmului, timpului, spațiului, percepțiilor, gnoziilor și controlului motricității.

Ajuriaguerra și Auzias (1980) consideră că în dezvoltarea grafismului la copil sunt implicați patru mari tipuri de factori și anume:

1. dezvoltarea psihomotorie
2. dezvoltarea generală a copilului
3. dezvoltarea limbajului și a factorilor de structurare spațio-temporală
4. antrenamentul și exigențele situaționale și ale mediului

Dezvoltarea psihomotorie a copilului constituie fundamentul esențial al dezvoltării scrisului. Aceasta pentru că scrisul este o activitate motorie de mare finețe, complexă și diferențiată, a cărei formare este laborioasă și de lungă durată. Au fost evidențiate două niveluri de dezvoltare psihomotorie și anume:

- a) dezvoltarea motricității generale — extrem de importantă, deoarece scrisul implică o mobilizare și o bază tonică generală cu atât mai ușor realizabile și mai adaptate scopului, cu cât motricitatea generală este mai evoluată;
- b) dezvoltarea activității digitale fine (dezvoltarea perceptivo-motorie).

Fiecare dintre aceste niveluri are un rol bine determinat în însușirea și formarea deprinderilor de scriere.

Un alt factor care condiționează progresul în însușirea scrisului (dezvoltarea grafismului) îl constituie dezvoltarea generală a copilului, pe triplu plan: al inteligenței, al afectivității și al socializării.

Toți factorii prezenți mai sus rămân inoperanți dacă copilul nu exersează constant scrisul.

Prin „exercițiile de scris“ se urmărește coordonarea, organizarea, consolidarea activității grafice și apropierea grafismului copilului de un anumit model (ideal) caligrafic propus de școală.

Formarea deprinderilor de scris-citit implică efort susținut o perioadă lungă de timp. Această perioadă nu se referă doar la intervalul clasei I. Etapa premergătoare este și ea esențială și rezidă în activitățile desfășurate în grădiniță. Pentru formarea scrisului, activitățile de desenare, decupare, modelare, lipire, autoservire, colorare cu diverse instrumente – creion, cariocă, pensulă – au o importanță deosebită în stimularea dezvoltării psihomotricității. Îndeosebi motricitatea manuală fină este antrenată de aceste activități. Ele nu sunt “o simplă joacă”, cum tind să le considere unii adulți, ci dezvoltă capacitatea de autoreglare, autocontrol, coordonarea ochi-mână, atenția, precum și motivația și interesul pentru participarea la activitățile de grup sau individuale, încrederea în posibilitățile proprii. (Olivaux, 1993)

Pentru însușirea optimă a scris-cititului este necesară o vârstă mentală de minim 5 ani. Cum vârsta cronologică nu coincide mereu cu cea mentală, unii elevi, îndeosebi cei cu deficiențe mintale, dar și cei cu majore carențe afective, întâmpină dificultăți de adaptare la ritmul și specificul programei școlare. Mai ales elevii cu deficiențe mintale pot avea la intrarea în școală o vârstă mentală sub 3 ani. De regulă însă, la vârsta de 6 ani copilul este pregătit cognitiv, psihomotoric și fizic pentru complexitatea activității de citire și scriere. Cititul și scrisul sunt strâns legate între ele și sunt însușite aproape simultan. Când se constată dificultăți la nivelul uneia dintre ele, se poate presupune că și cealaltă este afectată. (Verza, 1983)

Motricitatea fină se referă în general la mișcările intenționate și controlate de mușchii mici ai degetelor și mâinilor. Aceste mișcări sunt de obicei coordonate de mușchii mari ai brațelor și trunchiului pentru stabilitate și cu ochii pentru coordonare ochi-mână. Copiii dezvoltă abilitățile motorii fine pas cu pas într-o formă progresivă. Dezvoltarea are loc într-un ritm inegal, cu perioade mici de progresie.

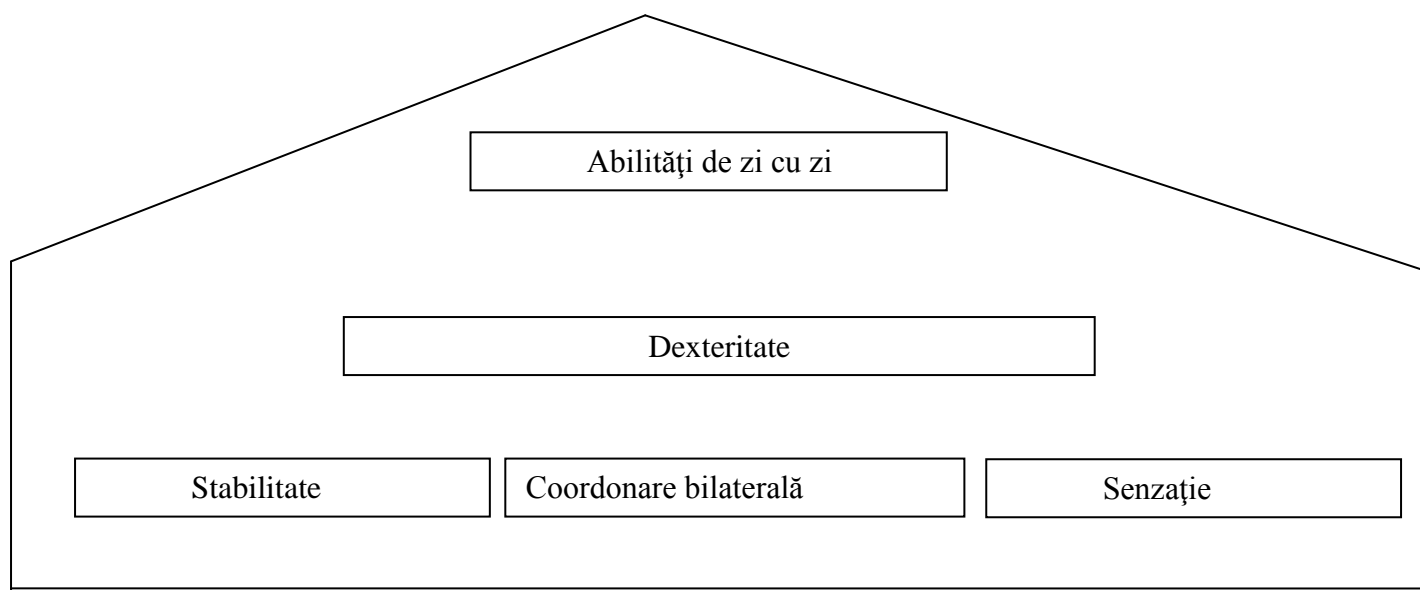
Aceste vârste sunt aproximative și pot varia în funcție de procesul de dezvoltare al copilului: (Zucchi, 1990)

- Aduce mana la gură și privește mișcările mâinii (0 până la 3 luni)
- Prinde și aduce mâinile la nivelul liniei mediane (3 până la 6 luni)
- Transferă obiecte dintr-o mână în alta mână (la 6 la 9 luni)
- Folosește degetele elegant, agață în clește obiecte mici (9-12 luni)
- Face mâzgălituri cu un creion, folosind mișcări ale brațelor întregi (12 la 18 luni)
- Taie hârtie cu foarfece (18 la 24 de luni)
- Imită un cerc în linii verticale și orizontale (2 la 3 ani)
- Așează cinci- șapte blocuri/cuburi mici (3 până la 4 ani)
- Atinge cu fiecare deget degetul mare (4 la 5 ani)
- Scrie primul nume (5 la 6 ani)

Încheietura și degetele:

- mișcări principale
- mișcări de sinergie
- coordonare motorie

## Modelul "Casa" în Arta abilităților motorii:



### **Stabilitate:**

- Combinație de putere și echilibru
- Controlul motor
- Activare pentru a păstra nemișcată o parte a corpului în timp ce o altă parte se mută
- E capabil să împingă/deschidă o ușă grea
- E capabil să-și pună pantofii fără a cădea

### **Coordonare bilaterală:**

- Utilizarea eficientă a ambelor mâini în timpul activității
- Ține hârtia cu o mână în timp ce cu cealaltă taie cu foarfeca
- Inchide fermoarul și leagă șireturile

### **Senații:**

- Conștientizarea corpului
- Senzație kinestezică
- Integrare senzorială
- Știe unde sunt degetele, mâinile și brațele și modul în care acestea sunt în mișcare, fără o atenție conștientă constant asupra lor
- știe unde să pună mâinile pentru a prinde mingea

### **Dexteritate:**

- E capabil să facă deplasări mici, precise, exacte și eficiente, fără eforturi enorme
- Manipulează cu obiectele
- Rafinare/finețe
- Ține acul
- Manipulează butoane

**Abilități de zi cu zi:**

- Abilitățile de auto ajutor
- Sarcinile școlare
- Sarcini de uz casnic
- Activități de agrement
- Mănâncă, se îmbracă
- Desenează, taie
- Se joacă

**Sistemul de clasificare a abilităților manuale pe niveluri:**

I. Mănuiește obiecte ușor și cu succes. Cel mult, apar limitări în ușurința de a efectua sarcini manuale care necesită viteză și precizie. Cu toate acestea, orice limitare în abilități manuale nu restricționează independența în activitățile de zi cu zi.

II. Mănuiește majoritatea obiectelor, dar cu o calitate și / sau viteză de realizare oarecum redusă. Anumite activități pot fi evitate sau pot fi realizate cu unele dificultăți; modalități alternative de performanță ar putea fi folosite, dar abilitățile manuale de obicei nu restricționează independența în activitățile de zi cu zi.

III. Mănuiește obiecte cu dificultate; are nevoie de ajutor pentru a pregăti și/ sau modifica activități. Performanța este lentă și realizată cu succes limitat în ceea ce privește calitatea și cantitatea. Activitățile sunt efectuate în mod independent, în cazul în care au fost înființate sau adaptate.

IV. Reușește o selecție limitată de obiecte ușor de administrat în situații adaptate. Efectuează părți ale activităților cu efort și cu succes limitat. Necesită sprijin continuu și asistență și / sau echipament adaptat, pentru realizarea chiar parțială a activității.

V. Nu manipulează obiecte și are capacitatea sever limitată pentru a efectua acțiuni chiar simple. Necesită asistență totală.

**Activitatea motorie fină- competențe pe nivele de vârste:**

Vârsta copilului	Competențele activității motorii fine
0-3 luni	Explorează un obiect
3-6 luni	Încearcă să ajungă la obiecte, pune lucrurile în gură
6 luni-1 an	Încearcă să țină alimente, folosește mâna și degetele pentru a juca jocuri
1an-1,1/2ani	Mâzgălește pe hârtie, încearcă să arunce și să prindă mingea
1,1/2ani-2ani	Desenează linii cu creionul, folosește lingura când mănâncă cu puțin ajutor
2-3 ani	Se spală pe dinți și se încheie la nasturi cu ajutor
3-5 ani	Construiește folosind cuburi, folosește creionul să deseneze, răsfoiește paginile unei cărți
5-7 ani	Desenează diverse figuri foarte ușor, se piaptănă, perie fără sprijin, decupează forme foarte clar



**Repere de dezvoltare: motricitate gosieră și fină** (după Communication Works, Speech. Language.Social Learning)

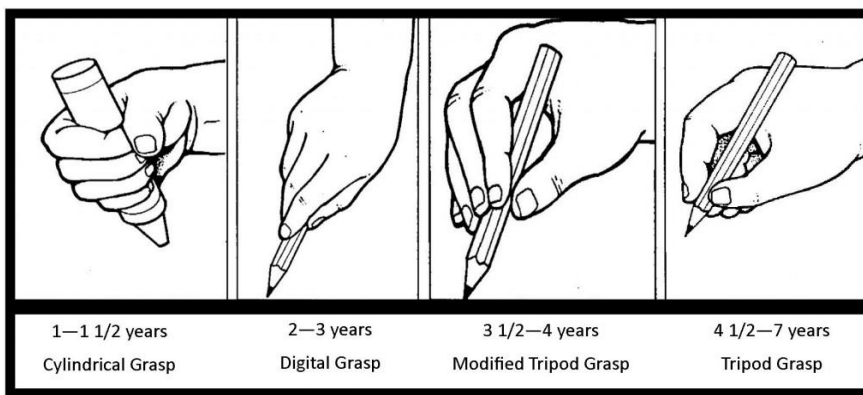
Abilități motorii fine	Abilități motorii grosiere
<p>2-6 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prinde o zuruitoare, ține o sticlă cu ambele mâini</li> <li>• trage haine</li> <li>• atinge și trage obiecte la gură</li> </ul>	<p>2-6 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ține capul sus</li> <li>• se întoarce de pe burtă pe spate</li> <li>• stă în șezut cu puțin suport</li> </ul>
<p>6-9 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lovește obiecte de masă</li> <li>• transferă cubul dintr-o mână în alta</li> <li>• mănâncă singur cu degetele</li> </ul>	<p>6-9 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pășește când este sprijinit</li> <li>• trage și se sprijină de mobilier</li> <li>• se târăște înainte și înapoi</li> </ul>
<p>9-15 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marchează semne pe hârtie cu creionul</li> <li>• pune trei sau mai multe obiecte într-un recipient</li> <li>• construiește un turn utilizând două cuburi</li> <li>• bea din cană</li> <li>• mănâncă singur cu lingura</li> </ul>	<p>9-15 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stă singur bine</li> <li>• merge fără ajutor</li> <li>• se apleacă după jucării sau se uită printre picioare</li> </ul>
<p>15-18 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• degetul mare prinde în clește</li> <li>• mâzgălește, trasează linii</li> <li>• construiește un turn din patru cuburi, pune patru inele pe băț</li> <li>• își dă jos șosetele</li> <li>• răsuțește butoane</li> </ul>	<p>15-18 luni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• urcă trepte cu suport</li> <li>• rostogolește mingea imitând un adult</li> <li>• aruncă mingea în față</li> <li>• stă într-un picior cu ajutor</li> <li>• poartă/trage jucării mari în timp ce merge</li> </ul>
<p>2-3 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se desbracă singur și ajută la îmbrăcare</li> <li>• copiază un cerc și o cruce</li> <li>• înșiră patru mărgelile mari</li> <li>• întoarce singur pagina</li> <li>• taie cu foarfeca pe o linie</li> <li>• încheie și descheie nasturi</li> </ul>	<p>2-3 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aleargă printre obstacole, lovește pase</li> <li>• urcă și coboară scările utilizând picioarele alternativ</li> <li>• merge cu spatele</li> <li>• stă singur în scaunul lui</li> <li>• se plimbă cu tricicleta</li> <li>• stă în echilibru pe un picior timp de 5 secunde</li> <li>• se mișcă pe muzică</li> </ul>
<p>4-5 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• copiază un pătrat</li> <li>• scrie propriul nume - ține creionul cu trei degete</li> <li>• își leagă șireturile</li> <li>• taie pe linie continuă</li> <li>• scrie câteva litere mari</li> </ul>	<p>4-5 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sare într-un picior</li> <li>• sare și aleargă</li> <li>• prinde o minge mică</li> <li>• merge cu spatele, pe vârfuri</li> <li>• sare înainte de 10 ori fără să cadă</li> <li>• face rostogoliri</li> </ul>
<p>6 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• copiază un triunghi</li> <li>• taie forme simple</li> <li>• își scrie prenumele</li> </ul>	<p>6 ani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fuge ușor pe vârfuri</li> <li>• merge și stă în echilibru pe o bârnă</li> <li>• se plimbă cu bicicleta</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• copiază numerele de la 1 la 5</li> <li>• colorează în cadrul liniilor/contur</li> <li>• modelează și lipește în mod adecvat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• urmează ritmul</li> <li>• sare coarda</li> <li>• patinează</li> </ul>
---	--

Toți copiii dezvoltă abilitățile motorii grosiere și fine la momente diferite. Cu toate acestea, devine îngrijorător atunci când copiii sunt cu mult sub nivelul lor de vârstă. Aici (în tabelul de mai sus) sunt prezentate câteva linii directoare ce se pot utiliza pentru a vedea dacă copilul are dezvoltate abilitățile motorii așa cum e de așteptat.

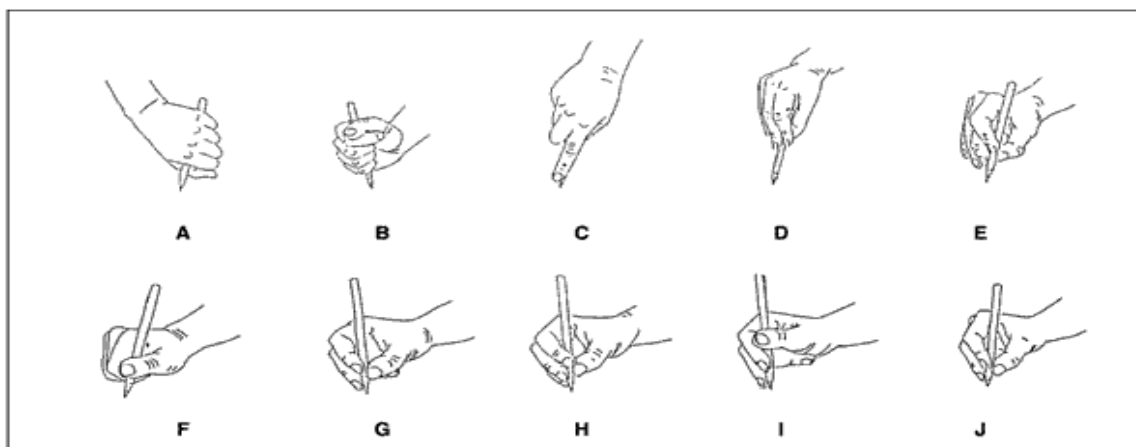
Mai jos vor fi prezentate câteva modele și poziții de prindere a creionului pe etape de vârstă:

Fig. 1. Model de prindere a creionului pe etape de vârstă



Apucare cilindrică 1 an -1 1/2 ani	Apucare digitală 2-3 ani	Apucare în trepid modificată 3 1/2- 4 ani	Apucare în trepid 4 1/2 - 7 ani
---------------------------------------	-----------------------------	---	------------------------------------

Fig. 2. Poziția de prindere a creionului:



A = radial cross palmar grasp; B = palmar supinate grasp; C = digital pronate grasp, only index finger extended; D = brush grasp, E = grasp with extended fingers; F = cross thumb grasp; G = static tripod grasp; H = four fingers grasp; I = lateral tripod grasp; J = dynamic tripod grasp.

Pencil grip postures

A = prindere palmară transversal radială; B = prindere palmară supinată; C = prindere digitală pronată, numai degetul arătător prelungit; D = prindere în perie; E = prindere cu degetele extinse; F = prinderea degetului mare transversal; G = prindere în trepied static; H = prindere în patru degete; I = prindere laterală în trepied; J = prindere dinamică în trepied.

O slabă educare a motricității fine și grosiere poate conduce la disgrafie. Disgrafia, parte a dificultăților grafomotorii, poate fi considerată un sindrom care încetinește învățarea, consolidarea și automatizarea gestului grafic rezultat. Disgrafia este o tulburare a limbajului scris. Ea se referă la actul scrierii, atât în ceea ce privește latura motricității, cât și în ceea ce privește aspectele gramaticale și semantice.

Sindromul dislexico-disgrafic face parte din categoria dificultăților de învățare. Tulburările limbajului scris sunt foarte variate la elevii cu dificultăți de învățare. Este necesară o evaluare atentă a acestora pentru a putea interveni cât mai eficient în prevenirea și corectarea lor.

### Stimularea capacităților motrice fine și a coordonării vizuo- motrice la elevi și preșcolari

Obiectivele generale ale terapiei Disgrafiei, presupun stimularea exersării grafice. Astfel este necesară mai întâi o maturizare motorie având ca obiective specifice: (Vrăjmaș și Stănică, 1994):

- motricitatea generală, conștiința poziției corecte a corpului și coordonarea oculo-motorie
- motricitatea fină - suplețea și abilitarea mâinii

După Vrăjmaș și Stănică (1994), în pregătirea psiho-motrică se efectuează exerciții pentru:

1. *Motricitatea generală*
2. *Educarea mâinii dominante*
3. *Cordonarea mișcării, respirație-vorbire*
4. *Pregătirea grafo-motrică: generală și desen*
5. *Stabilirea lateralității și a coordonării oculo-motorii*

#### **1. Motricitatea generală:**

- Exerciții de coordonare motorie generală
- Exerciții pentru independența mâinilor (a apropia și a depărta degetele ambelor mâini, apoi separat mâna stângă și mâna dreaptă)

#### **2. Educarea mâinii dominante:**

- Exerciții pentru independența degetelor (a replia degetele „în ghiară”, mișcarea de „pianotage”)
- Exerciții de opunere a degetului mare celorlalte
- Exerciții de opunere a degetelor pe rând
- Exerciții de închidere și deschidere a pumnului
- Exerciții de prehensiune (cu și fără suport material)
- Exerciții de apăsare (succesiv fiecare deget)
- Ținerea unui baston în echilibru
- Gimnastica pentru o mână:
- Palmă închisă, deschisă
- Pumn închis, deschis
- Palmă întinsă, apropierea și depărtarea simultană sau câte unul a degetelor
- Flexia și extensia pe rând a fiecărui deget
- Din poziția îndoită a degetelor, întinderea și răsfirarea lor
- Unghiile sprijinite pe masă

- Cântatul la pian
- Întoarcerea mâinii spre dreapta și spre stânga
- Gimnastica pentru ambele mâini:
- Palmele întinse, închiderea și deschiderea pumnului
- Mâna dreaptă deschisă și cea stângă închisă și invers
- Pumnii strânși, închiderea și deschiderea simultană
- Opunerea mâinilor
- Sprijinirea palmelor și îndoirea succesivă a degetelor

### **3. Coordonare mișcare – respirație - vorbire:**

*Exerciții de mers asociat cu numărul, în special în terapia disgrafiei motorii:*

- Exerciții de coordonare a respirației. Exerciții cu ambele brațe duse simultan spre dreapta și spre stânga, sus și jos, în poziția în picioare, lipit de perete, culcat, însoțite de respirație sau de numărare
- Mersul în direcții diferite, spre dreapta, stânga, înainte, înapoi
- Rotirea brațelor însoțită de pronunția de vocale, de recitare sau un cântec
- Mersul pe o panglică colorată

### **4. Pregătirea generală grafo-motrică și desen:**

- Exerciții manuale de decupaj, modelaj, colaj, colorare, pictură, desen
- Activități de mâzgălituri (trasare de linii neregulate), colorare pe suporturi diferite, în ritmuri diferite (chiar însoțite de muzică de la lent la rapid)
- Urmărirea cu degetul a traseului grafic efectuat anterior, pe ritmul unei melodii (când lent, când rapid)
- Activități de prindere, tăiere, învârtire
- Exerciții de trasare de zig-zag-uri (linii drepte, frânte, rotunduri)
- Divertisment grafic
- Desenul figurativ cu pensula, dactilo-pictura. Varietatea de grosimi realizate variat cu creta, creioane colorate, creion negru

### **5. Stabilirea lateralității și a coordonării oculo-motorii:**

a) Lateralitate:

- Trasarea de cercuri cu mâna dominantă apoi cu cea opusă în sensul de mers al acelor de ceasornic, și invers
- Trasarea de cercuri simultan cu mâna dreaptă și cea stângă
- Exercițiile anterioare executate cu ajutorul unui burete
- Aceleași exerciții, dar cu modificarea dimensiunii cercurilor (din ce în ce mai mici), apoi cu modificarea direcției spre dreapta, spre stânga
- Trasarea unui semicerc cu mâna dreaptă, apoi trasarea în continuare cu mâna stângă
- Trasarea de figuri geometrice: pătrat, dreptunghi, romb

b) Coordonare oculo-motorie:

- Înșirare de mărgele
- Contururi desenate
- Copiere de desene și de figuri geometrice
- Trasarea de linii prin mișcarea continuă pe tablă de la un capăt la altul al tablei și la fel pe caiet
- Exerciții de mișcare continuă pe verticală, orizontală, oblică cu oprire la comandă, apoi în continuare în aceeași direcție
- Exerciții de desenare a două linii paralele pentru dezvoltarea capacității de percepție a egalizării mărimilor
- Scriere de cercuri mari pe aceeași linie

- Desenarea de verticale de sus în jos pe toată lungimea tablei

#### **Perfecționarea însușirii grafo-fonetice a literei se face prin următoarele exerciții:**

- Scrierea literei pe caiet între liniile și spațiile marcate, cu respectarea regulilor de caligrafie
- Citirea literelor pe rând din caiet
- Citirea literelor mari și mici de tipar, apoi literele cursive
- Copierea literelor mari și mici de tipar, apoi literele cursive
- Procedeele scrierii vocalelor și consoanelor în culori diferite (S. Borel-Maisonny)
- Perechile de consoane surde și sonore scrise pe coloană în culori diferite (Cl. Chassagny)
- Copierea literelor cursive cu indicarea direcției de scriere cu ajutorul săgeților (R. Trillot)
- Dictarea literelor care formează un anumit cuvânt
- Dictarea liniară a literelor componente ale cuvântului, dictare în altă ordine sau dictarea selectivă
- Completarea literelor din silabe și cuvinte lacunare (cu aceeași culoare sau culori diferite)
- Fixarea semnificației literelor, adică învățarea literelor bazată pe cuvinte cu semnificație mai des concretă, sistemul preconizat de metoda C. Calavrezo a „șirului de cuvinte”, în funcție de gradul de dificultate grafică
- Exerciții cu litere decupate (de mână și de tipar): „Ce literă este?”, „Cu ce sunet începe cuvântul care reprezintă o imagine?”
- Scrierea pe verticală

#### **Perfecționarea scrierii și citirii cuvintelor :**

După Vrășmaș și Stănică (1994) Metoda Bon Depart elaborată de Thea Bugnet este fundamentată pe elementele componente ale psihomotricității și lateralității. Sistemele de exerciții care consolidează imaginea unui cuvânt apelează la toate simțurile: auz, vâz, pipăit. Considerând cuvântul și imaginea sa ca o totalitate, și plecând de la acest ansamblu, îl descompune în elementele sale componente. Astfel sunt date 26 de grafisme, fiecare corespunzând unui cuvânt începând cu diferite litere ale alfabetului. Grafismele sunt alcătuite din verticale, orizontale, cercuri, pătrate, linii curbe, frânte și se structurează în două categorii: simple (până la 6 ani) și complexe (după 6 ani). Ele sunt însoțite de cântec și reproduse într-un anumit ritm. Ele sunt prezentate pe un carton în negru pe un fond galben sau sunt reproduse pe tablă. Se asociază imaginea globală a cuvântului cu fixarea atenției asupra primei litere a cuvântului, folosind un cântec care evocă acest cuvânt și un gest în ritmul cântecului ce produce prima literă în spațiu.

#### **Bibliografie:**

- Anca, M., Hațegan, C., (2008), *Terapia limbajului, o abordare interdisciplinară*, Presa Universitară Clujeană
- Ajuriaguerra, J., de ; Auzias, M. (1980), *Scrisul copilului*, vol. I, II, EDP, București
- Balaș- Baconschi, C. (2008), *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*, Cluj-Napoca.
- Burlea, G., (2007), *Tulburările limbajului scris-citit*, Polirom.
- Basagni, C. (2007), *Disgrafia senza dislessia*, Edizioni Del Cerro.
- Flore, F., (1989), *Preocupări privind dezvoltarea capacității senzorial-perceptive la preșcolari în vederea pregătirii acestora pentru școală*, Rev. de Pedagogie, nr. 12, p. 18.
- Olivaux R. (1993), *Disgrafia e rieducazione della scrittura*, Ancona, AGI
- Păunescu, C. (1967), *Tulburările limbajului scris*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Preda, V. (1995), *Elemente de psihologia intervenției precoce*, Colecția Psihoped-Info, Cluj-Napoca
- Verza, E. (1983), *Disgrafia și terapia ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vrăjmaș, E și C. Stănică, (1994). *Terapia tulburărilor de limbaj*, București, Secretariatul de Stat pentru handicapați.
- Zucchi I.(1990), *Psicofisiologia della motricità grafica* – Urbino, Libreria G. Moretti.

## Studiu sociologic privind importanța comunicării

**Buta Corina Nicoleta**, profesor logoped – CJRAE  
Cluj-Liceul Teoretic „Ana Ipătescu” Gherla

„Cuvântul conține un ce sfânt  
care ne interzice să facem din el  
un joc al hazardului.”

*Baudelaire*

**Logopedia** este disciplina psihopedagogică ce se ocupă cu educarea și în special cu reeducarea (terapia corectivă) limbajului. Este o disciplină de sinteză a informațiilor din numeroase științe care se preocupă de studiul aspectelor legate de limbaj (psihologie, pedagogie, neurologie, psihiatrie, lingvistică etc.). Prin scopul urmărit, logopedia nu se limitează doar la vindecarea unor boli ale vorbirii, ale pronunției, ci vizează și modul în care se realizează comunicarea. *Comunicarea prin limbaj* este cea mai importantă cale de integrare școlară și socială a copilului de azi, respectiv a adultului de mâine. De aceea o importanță deosebită ar trebui să se acorde și tulburărilor de recepție sau de emisie care duc la alterarea laturii intelectuale a limbajului, cu urmări asupra afectivității și comportamentului copilului.

În studiile despre comunicarea umană, mult timp s-a privilegiat cuvântul (comunicarea digitală). Școala de la Palo Alto a arătat că noi utilizăm pentru a comunica două mari categorii de semnale: *semnalele digitale* (cuvintele, comprehensibile pornind de la un cod precis) și *semnalele analogice* (gesturi, posturi, paralimbaj, care nu trimit la un cod precis). În general, comunicarea digitală privește conținutul comunicării, în vreme ce comunicarea analogică privește relația dintre interlocutori. Astfel, într-o comunicare, există întotdeauna cel puțin două comunicări: cea care se petrece la nivelul intelectului și cea care se petrece la nivelul simțirii, al experienței trăite relaționale. Comunicarea digitală ține de conștiință, de explicit, de analiză; comunicarea analogică dimpotrivă, scapă de sub stăpânirea nivelului conștient, se desfășoară dincolo de inteligență și voință.

Trebuie de asemenea semnalat că atât copiii, cât și animalele sunt extrem de sensibili la *paralimbaj*. Îl decodează în mod absolut excepțional. Să amintim pentru a ilustra acest lucru, cazul lui Hans cel Șmecher, calul care știa să numere. „Interlocutorii” calului îi indicau verbal să facă o operație complexă și, cu condiția ca rezultatul să fie un număr întreg, calul bătea cu copita exact de câte ori trebuia. Observarea atentă a ceea ce se întâmpla în această experiență a relevat faptul că Hans avea aptitudini de percepție supraliminară privitoare la atitudinile paralingvistice ale persoanelor care-l observau. El se oprea așadar din lovitul cu copita când observa că publicul său se aștepta ca el să se oprească. (P. Watzlawick, „L'invention de la realité”, Seuil, 1988).

Din dorința de a descifra procesul complex al comunicării și de a determina raportul dintre calitatea comunicării și calitatea relațiilor noastre interpersonale, am realizat lucrarea de dizertație cu tema „*Studiu sociologic privind comunicarea și limbajul pozitiv în psihologia relațiilor interindividuale*”, aplicat la Liceul Teoretic „Ana Ipătescu” Gherla, județul Cluj.

Scopul acestei cercetări a fost conștientizarea puterii cuvintelor pe care le folosim în influențarea calității relațiilor interpersonale, acordând atenție stilului de comunicare dintre adolescenții, părinții și cadrele didactice din cadrul unității de învățământ unde funcționez.

Ca **obiective**, mi-am propus ca prin această lucrare să:

- identific stilul propriu de comunicare interpersonală a elevilor și posibilele bariere în comunicarea dintre acești factori;

- stabilesc existența raportului dintre abilitățile de comunicare pozitivă și gradul de sociabilitate a adolescenților;
- identific strategiile de îmbunătățire a calității comunicării pentru a le aplica în viitor într-un program special de antrenare a limbajului și gândirii constructive în vederea dezvoltării abilităților de comunicare pozitivă a elevilor, părinților și chiar cadrelor didactice.

Lucrarea sugerează posibile „chei” în domeniul larg al comunicării interpersonale, în ideea consolidării sănătății mentale, „chei” în metodică de interrelaționare în spații culturale și generații diferite, dar și grile de evaluare-autoevaluare într-un efort de exercitare a legăturilor în familie, în școală, în colectivul de elevi, spații în care se formează și se consolidează stilul propriu de comunicare.

Am ales ca eșantion adolescenți, deoarece consider că aceasta este vârsta conflictelor între generații, vârsta la care prevenirea conflictului și învățarea unor strategii de comunicare eficientă sunt imperios necesare pentru echilibrul psihic și emoțional al acestora în viitor.

Pornind de la **ipoteza generală conform căreia** o comunicare eficientă contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale, am elaborat următoarele ipoteze de lucru:

1. Stilul propriu de vorbire influențează în mare măsură calitatea relațiilor interpersonale;
2. Persoanele care adoptă un stil de comunicare pozitiv au un grad mai mare de sociabilitate și sunt mai apreciați de cei din jur;
3. Există un raport de condiționare între comportamentul de tip asertiv, care presupune curajul de a-ți exprima propriile emoții și convingeri, și gradul de socializare și sănătate mentală.

**Metodele utilizate** în colectarea datelor au fost ancheta pe bază de *chestionar* și *grilele de observare* sistemică a comunicării verbale și nonverbale.

Am structurat lucrarea sub forma unei **cercetări sociologice** care va constitui un punct de plecare pentru realizarea în viitor a unei cercetări mai ample și a unor cursuri de comunicare eficientă pe care mi le-am propus să le desfășor, în calitate de profesor logoped, considerându-le necesare atât elevilor, cât și părinților și profesorilor.

Structura părții de cercetare a fost următoarea:

### **1. Partea I- Metodologia cercetării**, care a cuprins următoarele capitole:

**1.1. Argument:** Cuvintele sunt cărțile noastre de vizită în plan subtil. Unii autori consacrați (J. Collins, 1992; Cialdini, 1988; Moscovici S., 1985; Pérez J. A., 1986) sunt de părere că: „*După cum te descurci în postura de comunicator se vede și câte țeluri ai în viață, la câte cursuri ești înscris, ce profesori ai avut, ce speranțe de viitor ai, ce oameni ți-au fost prieteni.*”. Se vorbește mult despre importanța comunicării în societatea de astăzi, însă studii concrete pe această temă, mai ales în domeniul educației sunt foarte puține. De aceea mi-am propus să realizez un studiu sociologic privind procesul comunicării, a modului în care acordăm atenție limbajului pe care-l utilizăm.

Prin acest studiu sociologic am solicitat elevilor și factorilor educativi (profesorilor, părinților) să privească îndeaproape la ei și la ceilalți și să identifice ce oferă, ce primesc și ce așteaptă fiecare în procesul comunicării cu cei din jur.

**1.2. Scopul** acestei cercetări a fost conștientizarea puterii cuvintelor pe care le folosim în influențarea calității relațiilor interpersonale, acordând atenție stilului de comunicare dintre adolescenții, părinții și cadrele didactice din cadrul unității de învățământ unde funcționez.

**1.3.** Am ales ca eșantion adolescenți (80 de adolescenți cu vârste cuprinse între 16-18 ani, din care 60 de fete și 20 de băieți, elevi ai Liceului Teoretic „Ana Ipătescu” din Gherla, județul Cluj) deoarece consider că aceasta este vârsta conflictelor între generații, vârsta la care prevenirea conflictului și învățarea unor strategii de comunicare eficientă sunt imperios necesare pentru echilibrul psihic și emoțional al acestora în viitor.



**1.4.** Pornind de la **ipoteza generală conform căreia** o comunicare eficientă contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale, am elaborat următoarele ipoteze de lucru:

1. Stilul propriu de vorbire influențează în mare măsură calitatea relațiilor interpersonale;

2. Persoanele care adoptă un stil de comunicare pozitiv au un grad mai mare de sociabilitate și sunt mai apreciați de cei din jur.

**1.5. Metodele utilizate** în colectarea datelor au fost ancheta pe bază de *chestionar* și *grilele de observare* sistemică a comunicării verbale și nonverbale.

## Partea a II-a- Analiza și interpretarea chestionarului aplicat elevilor

### 2.1. Percepția elevilor asupra importanței comunicării

Din analiza și interpretarea rezultatelor cercetării putem concluda că *ipoteza generală* a acestui studiu sociologic, conform căreia o comunicare eficientă contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale, *se validează*, 79% dintre subiecți considerând comunicarea „foarte importantă” în stabilirea relațiilor interpersonale. Restul de 21% o consideră „importantă”, elevii apreciind doar la nivelul celor două scale superioare, neexistând alegeri pentru „puțin” și „deloc”.

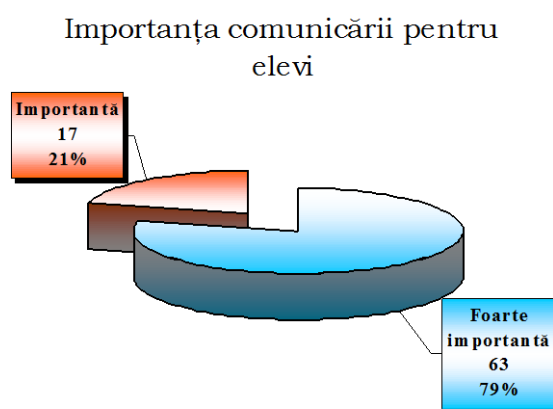


Fig. 1

Comparând opinia fetelor cu a băieților (Fig. 15), vom constata o diferență destul de mare în ceea ce privește modul de repartizare a valorilor între cele două variabile: „foarte importantă” și „importantă”. Astfel fetele sunt de părere într-o măsură mult mai mare că procesul de comunicare este foarte important (87% față de 55%), iar băieții consideră într-o măsură mai mare că este „important” (45% față de 13%). Se remarcă astfel o viziune ușor diferită asupra gradului de importanță acordat comunicării, în funcție de gen. Ceea ce este însă foarte important este că ambele genuri situează comunicarea între aceste valori superioare ale unei scale ce cuprinde 5 variabile.

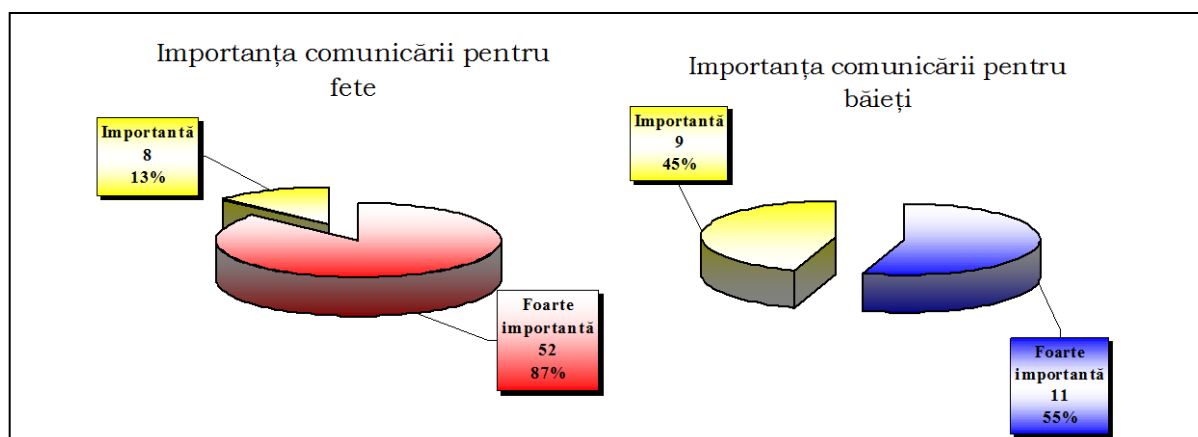


Fig. 15 Diferențierea răspunsurilor după genul subiecților

## 2.2. Percepția elevilor asupra valorilor umane

Elevii au apreciat fiecare dintre cele 16 valori umane propuse în acest item, în funcție de ordinea descrescătoare a importanței pe care consideră că o au în aprecierea unei persoane. Rezultatele obținute confirmă ideea *importanței limbajului* și a tipului de mesaj pe care-l folosim, obținându-se cele mai importante valori în ceea ce privește:

- A. „*limbajul sincer*”, numit de 76,25 % dintre elevi considerându-l „foarte important, iar 21,25% dintre elevi „important”, adică un total de **97,5%**
- B. „*umorul*”, 53,75% dintre elevi considerându-l „foarte important”, iar 31,25 considerându-l „important”, deci în total de **95%**;
- C. „*sociabilitate*”, 51,25% dintre elevi considerând-o „foarte importantă”, iar 40% din numărul elevilor considerând-o „importantă”, în total **91,25%, urmate de:**
- D. „*zâmbetul* » (41,25%- Foarte important” și 40% „Important”, totalizând 81,25%);
- E. *Inteligența* ( 38,75% și 46,25%, totalizând 85%).
- F. *optimismul* (41,25% și 52,5%, în total **93,75%**);
- G. *limbajul corect și concis* (25,49% - „Foarte important; 61,25% - „Important”, în total **86,74%**);
- H. *arta de a comunica* (28,75%; 47,5%, în total 76,25%);
- I. *studiile* (20%; 58,75; în total 78,75%).

Prin urmare, adolescenții acordă o atenție deosebită atât limbajului verbal cât și celui nonverbal, numind pe locul patru în această ierarhie „zâmbetul” expresia pozitivă a feței, expresiile feței reprezentând cea mai sugestivă formă de exprimare a comunicării gestuale.

Interesant este, pentru vârsta subiecților chestionați, că subiecții chestionați, deși sunt la vârsta adolescenței, consideră ca fiind mai puțin importante:

- îmbrăcămintea (doar 3,75% dintre elevi o consideră foarte importantă);
- aspectul fizic (este considerat foarte important doar de către 5% dintre elevi);
- credința religioasă (este foarte importantă doar pentru 8,75% dintre subiecți);
- tonalitatea vocii (13,75 o consideră „foarte importantă, iar 7,5% consideră că nu e „deloc” importantă).

## 2.3. Calitatea comunicării cu cei din jur

Se constată că elevii sunt cei mai mulțumiți de calitatea comunicării lor cu următoarele persoane, stabilindu-se următoarea ierarhie: mama – 60%, prietenii- 51,25%, dirigintele - 38,75%, sora/fratele – 23,75%, iar la distanță destul de mare situându-se: tatăl – 17,5%, profesorii – 6,25%, un anumit profesor – 5%, colegii **0%**.

## 2.4. Cel mai apreciat profesor este cel:

- în primul rând **comunicativ**-32,74
- înțelegător -24,50
- bine pregătit profesional -11,36
- are umor -8,91
- are încredere în elevi – 5,12.

Prin aceste răspunsuri se confirmă ipoteza a doua de lucru conform căreia „persoanele care adoptă un stil de comunicare pozitiv au un grad mai mare de sociabilitate și sunt mai apreciați de cei din jur”. Se constată că, din punctul de vedere al elevilor, un profesor este apreciat dacă este în primul rând **comunicativ** - 32,74%. Pe ultimele locuri se situează itemii: „Îți dă note mari”- 2,90%, „Exigent” – 2,67%, „Te lasă să faci ce vrei la ore”- 0,89% și „Elegant” - 0,67%.

## 2.5. Mijloacele de comunicare utilizate de elevi

1. Comunicarea prin diverse forme de internet : 56% (prin messenger 24%, prin e-mail 19% , prin rețele de socializare 14%).
2. Comunicarea directă : 24% ;

### 3. Comunicarea prin intermediul telefoniei : 20%.

Putem constata că pe primul loc se situează comunicarea prin diverse forme de *internet*, cu un procent de 56%, la mare distanță de celelalte forme de comunicare, depășind chiar frecvența celorlalte două forme, însumate (44% împreună).

Faptul că adolescenții devin din ce în ce mai mult sedentari și își reduc din timpul alocat interrelaționării directe cu cei din jur este confirmat de recunoașterea acestora că utilizează ca mijloc de comunicare cel mai frecvent internetul (56%), în timp ce comunicării directe îi alocă doar 24%, iar restul de 20% telefoniei.

Chiar dacă 79% dintre subiecți consideră că procesul de comunicare este foarte important, forma de comunicare preferată și utilizată frecvent nu este cea directă, ci „indirectă”.

Prin urmare, în această eră a tehnologiei, trebuie să recunoaștem încă o dată, cu dovezi declarate, că mijloacele de comunicare au învins timpul nostru și spațiul. Telefonია mobilă și poșta electronică înseamnă comunicare oricând, oriunde și cu oricine, iar de multe ori omul devine sclavul acestora, nerămânându-i prea mult timp pentru a vorbi cu cei de lângă el.

Cu toate acestea consider că niciodată *cuvântul nu-și va pierde valoarea*. Cuvântul rostit rămâne unitatea structurală a comunicării, mesager al lumii noastre interioare, punte înspre și dinspre ceilalți. E nevoie doar de disponibilitate spre receptare de semnificații și mesaje. Iar prin implicarea elevilor liceeni la realizarea acestei teme de cercetare, sper că am reușit să le stimulez interesul și curiozitatea pentru acest subiect, dar și atenția față de stilul propriu de exprimare, față de modul în care relaționează cu cei din jur, conștienți că prin limbaj avem puterea de a-i influența și de a fi, la rândul nostru afectați.

Cercetarea de față i-a pus pe elevi în ipostaza de a analiza anumite subiecte cărora aceștia nu le-au acordat prea mare atenție în trecut, datorită acestui fapt existând un număr relativ mare de elevi indeciși. Doar 51% dintre adolescenți recunosc puterea de influență a limbajului, aceștia considerând că limbajul lor cotidian îi influențează pe cei cu care relaționează, în mare măsură, „în mod pozitiv (36%), și deloc negativ”, iar într-o anumită măsură (15%) recunosc că „mai mult negativ decât pozitiv”. Restul de 49% dintre subiecți *nu știu să răspundă*, pentru că nu și-au pus întrebări referitoare la acest subiect sau se declară „pasivi”, neutri, sau probabil indiferenți, considerând că limbajul pe care-l utilizează ei nu-i influențează pe cei din jurul lor în nici un fel. Chiar dacă, în opinia subiecților, **influența pozitivă a limbajului (36%)** o decaleză evident pe cea **negativă (15%)**, aceasta din urmă reprezentând mai puțin de jumătate din punctajul obținut de cea pozitivă, rămâne un procent de **49%** alocat indecișilor și celor care nu cred sau nu cunosc puterea de influență a limbajului. Foarte interesant este că acest raport dintre cei care cred în puterea limbajului (influența fie pozitivă, fie negativă) și cei care nu cred („în nici un fel”, indecișii) este de aproximativ 1:1. (51%:49%).

Ascultându-și vorbele și fiind solicitați să noteze numărul de cuvinte pozitive și negative pe care le-au rostit sau le-au fost adresate pe parcursul unei zile, exercițiu care s-a derulat pe durata a două săptămâni, elevii au reușit să se cunoască mai bine și au înțeles că folosind mesaje pesimiste, jignitoare, acuzatoare sau critice, care atacă interlocutorul, există o mare probabilitate de a primi înapoi ceva asemănător. Pe de altă parte, folosind cuvintele care exprimă recunoștință, cordialitate, respect, apreciere și acceptare, și-au dat seama că ele pot aduce beneficii mari, că le influențează pozitiv tonusul și calitatea relațiilor cu ceilalți.

În cadrul acestei lucrări, am realizat împreună cu elevii o **dezbatere** cu tema „*Puterea de influențare prin cuvinte și tipul de mesaj adresat*”, în cadrul căreia au fost prezentate rezultatele mai multor cercetări contemporane care confirmă *proprietățile terapeutice* ale diverselor sunete pronunțate, despre care se știa din cele mai vechi timpuri. O însemnătate deosebită li se acorda în India și China, unde cu ajutorul lor se tratau cele mai

diverse afecțiuni. De exemplu: sunetul I curăță nasul și vindecă ochii; sunetul U fortifică gâtul și corzile vocale; sunetele V, N, M, E îmbunătățesc activitatea creierului; prin sunetele T, C, S, I se tratează urechile; sunetele U, I, H îmbunătățesc respirația; prin sunetele O, A, C, M, I se tratează afecțiunile inimii.

Proprietăți nu mai puțin binefăcătoare au și diversele tipuri de îmbinări de sunete, așa-numitele *mantră*: OM scade presiunea sangvină; AI, PA scad în intensitate durerile de inimă; AP, AM, AT, IT, UT corectează problemele de vorbire. Toate acestea se bazează nu pe valoarea lor de sens, ci pe acțiunea terapeutică a alternanțelor care apar atunci când sunt pronunțate.

Legătura glasului, a oricărui sunet, a vibrației acustice cu centrul nervoși este cunoscută încă din antichitate și se folosea foarte mult în practica terapeutică a Orientului. În zilele noastre s-a stabilit că o deosebită însemnătate o are și *intensitatea de pronunțare a sunetelor*. Astfel, ea trebuie să fie scăzută sau medie în tratarea afecțiunilor inimii sau ale plămânilor, mai înaltă – în terapia organelor interne.

Cele mai recente cercetări rusești au demonstrat că *ADN-ul este influențat de cuvinte*. Grazyna Fosar și Franz Bludorf arată că ADN-ul poate fi influențat și reprogramat prin cuvinte și anumite frecvențe. Aceste descoperiri deschid calea unui nou tip de medicină în care ADN-ul poate fi *reprogramat folosind cuvintele și anumite frecvențe, deci fără a-l secționa și înlocui anumite gene*.

Conform acestora, ADN-ul uman nu este doar responsabil pentru construirea corpului nostru, dar servește și ca depozit de informații și cale de comunicare. Adică un fel de Internet. Lingviștii ruși au descoperit că întregul cod genetic, îndeosebi partea de 90 % declarată inutilă de occidentali, respectă aceleași reguli folosite în toate limbile umane. Astfel, ei au comparat regulile sintactice (modul în care cuvintele formează fraze și propoziții), semantice (studiul înțelesurilor într-un anumit limbaj) și cele gramaticale de bază. Astfel, au descoperit că moleculele alcaline din ADN respectă regulile gramaticale obișnuite folosite în toate limbajele umane. Cu alte cuvinte, limbajele umane nu au apărut "la întâmplare", ci sunt rezultatul ADN-ului.

Biofizicianul și biologul rus Piotr Gariaev și colegii săi au explorat și comportamentul vibrațional al ADN-ului, adică efectul anumitor frecvențe asupra acestuia. Concluzia este stupefiantă: *cromozomii vii funcționează exact ca și computere holografice/solitonice folosind radiație laser generată endogen chiar în interiorul ADN-ului!*

Alte cercetări în ceea ce privește puterea cuvântului au fost realizate de cercetătorul japonez **Masaru Emoto** care a demonstrat științific că apa este un "maestru receptor", având puterea de a reflecta gândurile, cuvintele, rugăciunile, sentimentele și muzica. Din 1994, acesta a fotografiat mii de cristale de apă de-a lungul multor ani de cercetări prin tehnici de fotografiere rapidă și a reușit să evidențieze faptul că *gândurile și cuvintele pozitive sau negative au o influență directă asupra formării cristalelor de apă*.

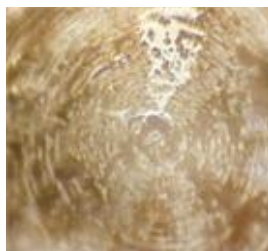
Masaru Emoto a ajuns la concluzia că apa rezonază la cuvinte care exprimă sentimente nobile sau sentimente urâte; când informația dată apei era cuvântul „fericire”, rezultatul era un minunat cristal hexagonal, iar la cuvântul „nefericire”, jumătate din cristal era dezordonat, haotic. La fel s-a întâmplat cu perechile de cuvinte „bun-rău”, „frumos-urât”, „pace-război”. Cele mai impresionante prin frumusețea lor au fost cristalele formate sub influența cuvintelor „iubire” și „recunoștință”. Astfel, chiar dacă toate tipurile de apă au aceeași formulă chimică, structura lor moleculară diferă considerabil, fapt demonstrat clar în fotografiile realizate de acest cercetător.

#### **Reacțiile apei la cuvintele pozitive**

- Adevăr                      Iubire                      Bunătate                      Eternitate



### Reacțiile apei la influențele negative



**Concluzii:** Dat fiind că oamenii sunt alcătuiți în principal din apă, la fel ca și întreaga planetă, descoperirile sale au semnificații extrem de profunde deopotrivă pentru oameni, pentru societatea umană și pentru mediul ambiant.

Prin cercetările sale, știința confirmă ceea ce tradițiile spirituale susțin de milenii: suntem responsabili de Raiul sau de Infernul în care trăim. Mesajul autorului este unul al sănătății personale, al revigorării mediului la scară globală și al păcii mondiale care apare cu ajutorul fiecăruia dintre noi.

Sper ca prin activitățile derulate în cadrul lucrării mele de cercetare fiecare persoană implicată direct să manifeste un mai mare simț al controlului asupra "destinului" în diverse situații de tip comunicativ, mai multă încredere în sine ca persoană care comunică și o mai bună apreciere a complexității în procesul comunicării umane. Modul în care vorbim ilustrează concepția noastră despre viață. Felul în care combinăm cuvinte și expresii deja cunoscute, ne poate ajuta să creăm o impresie bună și să atragem succesul, sau, dimpotrivă, ne poate atrage în viață confuzie, așteptări negative și o stare negativă, pesimistă, distructivă și autodistructivă. A ne direcționa viața pe axa pozitivă este probabil mult mai ușor decât ni se pare la prima vedere, așa cum era de părere și Maica Tereza: "*Cuvintele afectuoase pot fi scurte și ușor de rostit, însă ecourile lor sunt cu adevărat nesfârșite*".

#### Bibliografie:

1. Abric, J. C.(2002), *Psihologia comunicării*. Editura Polirom. Iași.
2. Amado, G., Guittet, A.(2007) *Psihologia comunicării în grupuri*, Editura Polirom, Iași.
3. Băban, A.(2001), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*”, Imprimeria „Ardealul”, Cluj-Napoca.
4. Roșca, L. (2000), „*Tehnici de comunicare profesională*” (note de curs), Ed. Universității „Lucian Blaga”, Sibiu.
5. Walther, George R. (2003) *Influența limbajului pozitiv- Stăpânește puterea limbajului pozitiv, limbajul succesului*, Editura Curtea Veche, București.

## Narativele în consilierea copiilor cu tulburări de limbaj

**Grigorovici Anca** -profesor logoped CJRAE Cluj,  
*Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Cluj Napoca*

Comunicarea este o parte esențială a vieții noastre și o parte importantă a dezvoltării copilului, fiind principalul instrument pe care-l utilizează pentru a învăța de la ceilalți și de a relaționa cu ei. Problemele socio-emoționale asociate cu tulburările de limbaj și impactul acestora asupra dezvoltării încep să fie din ce în ce mai mult în atenția cercetărilor încă de la finalul secolului trecut. Este bine documentat faptul că cel puțin jumătate dintre copii cu tulburări de limbaj se confruntă cu dificultăți socio-emoționale și comportamentale manifestate prin retragere, izolare, depresie, anxietate, manifestări psihosomate, ADHD, etc. În acest context pregătirea de specialitate a unui logoped e de dorit să includă pe lângă cunoștințe și tehnici de specialitate, cunoștințe, metode și tehnici care să-i permită să se adreseze acestor dificultăți, din domenii conexe cum ar fi consilierea și psihoterapia. Cu atât mai mult cu cât conform reglementărilor legislative, în cabinetele de logopedie se lucrează cu formele medii și grave ale tulburărilor de limbaj, adică tocmai cu acei copii care sunt mai vulnerabili la dezvoltarea dificultăți emoționale și comportamentale.

În plus, noile tendințe în educație vizează tot mai mult integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, ceea ce pentru logopezi reprezintă provocări reale în a găsi acele programe și strategii terapeutice eficiente pentru ei. De multe ori este vorba de abordări integrative complexe care nu se mai limitează la a trata doar tulburările de limbaj. Consilierea și/sau psihoterapia sunt menționate, inclusiv în literatura de specialitate din țara noastră, ca fiind o parte importantă a unui demers terapeutic de succes.

Lucrarea are în vedere tulburările de scris citit de etiologie psihogenă în cazul cărora abordările tradiționale au avut rezultate mai curând modeste.

Milton Erickson, unul din psihoterapeuții consacrați ai secolului XX, folosea termenul de blocaj mental pentru a descrie incapacitatea unui băiat de 14 ani de a citi chiar și o carte de clasa I. Încercările tradiționale fiind sortite eșecului, Erickson a avut ideea „îsteață” spun autorii (Mills & Crowley, 1986) de a schimba experiența negativă a băiatului într-una pozitivă, plăcută și mai puțin traumatizantă, aceea de a privi și examina o hartă rutieră, pentru a vedea unde anume i-ar plăcea să meargă în vacanță. Ca urmare a acestei strategii la începutul anului școlar copilul citea corespunzător vârstei. Iată ce spune Erickson citat de Rossi și Ryan :

„Noi priveam harta, nu citeam harta! Este o distincție importantă. Am examinat două hărți să vedem unde putem merge în vacanță în vestul SUA...[...] Noi nu am citit niciodată pe hartă, noi am examinat harta” ( în Mills & Crowley, 1986, p.124).

Tot în Rossi și Ryan el explică:

„Ajută-l pe copil, fă întâlnirea cu el plăcută, în loc să-l forțezi să ortografieze c-a-t, ortografierea cuvântului *cat* sau d-o-g, a cuvântului *dog*. Copilul știe deja asta dar are un blocaj mental. Sarcina ta este să-l ajuți pe copil să-și depășească propriile blocaje.” Acest lucru este posibil prin intermediul recadrării, reconvertirii experienței negative a copilului într-o activitate plăcută, distractivă, relaxantă” (în Mills & Crowley, 1986, p.125).

Mills și Crowley susțin că acest concept propus de Erickson face referire la un altul, acela de sistem senzorial extraconștient („out-of-conscious sensory system”), pe care am preferat să-l prezentăm mai detaliat, ca un posibil instrument de lucru în munca cu copii.

Conceptul a apărut, spun ei, din nevoia de a diferenția între nivelurile și gradele proceselor inconștiente:

„Este o diferență între tipul de proces implicat în a nu conștientiza ochelarii care-i porți pe nas, care este probabil calitativ (și neurologic) diferit de procesul inconștient implicat în a nu fii conștient asupra dialogurilor interne negative” (Mills & Crowley, 1986, p.118).

Primele referiri apar în operele lui Freud și Jung. Freud în 1936 diferențiază între două niveluri ale proceselor inconștiente: inconștient și preconștient. Jung, la rândul său, în teoria tipurilor psihologice, face distincția între o funcție conștientă primară, o funcție auxiliară, care este relativ conștientă și care este posibilă și utilă funcției primară doar în măsura în care o susține, și o funcție inferioară inconștientă, refulată, care poate fi accesată doar printr-un proces de mediere al funcției secundare (Jung, Tipurile psihologice, 1997).

După Mills și Crowley termenul specific de extraconștient a fost introdus de Heller, dar anterior a fost utilizat de Cameron-Bandler (1978) ca un sistem senzorial ce este străin conștiinței”. Ea explică:

„O altă distincție importantă ce trebuie făcută în ceea ce privește sistemul senzorial este ... când o persoană poate vedea imaginile generate mental interior, poate simți trăirile interne, poate auzi sunetele sau cuvintele generate în interior”. Adesea la oamenii care vin în terapie unul dintre sisteme este extraconștient. Când sistemul extraconștient este unul dintre cele tipice care generează experiența lor este imposibil pentru individ, să diferențieze ce tip de experiență este generată interior.” (Mills & Crowley, 1986, p.121)

Aceasta se referă la incapacitatea sau dificultatea persoanei de a aduce o reprezentare senzorială de la nivel inconștient spre conștient. Un sistem senzorial poate rămâne inconștient și poate fi activat în funcție de necesități. Dacă acest lucru nu se întâmplă, putem considera că avem de-a face cu un sistem senzorial extraconștient.

Spre exemplu, cazul unui copil care crește într-o casă în care disputele verbale și țipetele sunt o realitate zilnică, el ar putea – ca mecanism de apărare – să-și închidă, să-și blocheze sistemul auditiv pentru a face față presiunii. Deși soluția aleasă de copil este una care pare să funcționeze, ceea ce trebuie subliniat este că în acest mod el *se deconectează de la o parte importantă a resurselor de care dispune*. (Mills & Crowley, 1986)

Am preferat să păstrăm exemplele autorilor despre cum acționează acest tip de sistem senzorial în cazul anxietății de examen, tocmai pentru a putea evidenția asemănările și deosebirile cu alte abordări teoretice pe care le vom prezenta ulterior.

### **Auditiv**

Cu un sistem auditiv extraconștient copilul nu este conștient de vocea lui interioară care-i spune lucruri critice, negative sau chiar înspăimântătoare. Este oarecum similar cu a fi într-o stare de transă profundă și extrem de receptiv la sugestiile posthipnotice. În acest mod copilul, a cărui problemă este anxietatea de examen, devine subiect și hipnotizator și, în prima ipostază, el este foarte receptiv la sugestiile negative induse de dialogurile sale inconștiente de tipul „Nu vei lua niciodată testul”, „Nu ai învățat destul ca să iei testul acesta”, care la rândul lor, vor bloca informația pe care copilul o deține, determinând apariția eșecului.

### **Kinestezi**

Atunci când întrebăm un copil cu un sistem senzorial kinestezi extraconștient, „Ce simți în apropierea unui examen?”, răspunsul poate fi o ridicare din umeri sau o replică de genul „Nu știu” sau „Nimic”. În prejma examenului însă, el poate să dezvolte simptome

somatice, dureri de stomac sau de cap, crampe abdominale, diaree etc. În aceste cazuri copilul nu sesizează existența unei legături între problemă și situația de examen.

### **Vizual**

În cazul unui sistem vizual extraconștient copilul nu este conștient de imaginile sale interne negative care duc la apariția unor trăiri generatoare de anxietate. În timpul testului poate apărea blocajul mental, făcând imposibilă uneori terminarea lui. La o întrebare de genul „Ce s-a întâmplat în tine (inside) în timpul testului?”, răspunsul ar putea fi „Nu știu. Am văzut doar o foaie albă”.

„În mod real el alterna foarte rapid imagini mintale, amintiri vizuale interne referitoare la un eveniment de acum câteva luni când a fost umilit obținând cea mai mică notă la test. El se vede eșuând din nou și din nou. În situația curentă ia această imagine mentală din trecut și o proiectează asupra tuturor situațiilor de test” (Mills & Crowley, 1986, p.126).

### **Modalități prin care sistemul senzorial extraconștient poate fi identificat**

#### **Indici literari**

Presupune atașarea unei negații predicatelor care indică sistemul de comunicare (NLP).

- Auditiv: „Nu aud niciodată ce-mi spune profesorul să fac”
- Vizual: „Nu mă văd trecând primul linia de sosire”
- Kinestezic: „Nu mai simt nimic de când ai mei s-au despărțit”

#### **Prezentarea problemei sau a simptomului**

- Auditiv
  - Dificultăți în a răspunde la ore pentru că nu aude ceea ce-i spune profesorul
  - Plângeri din partea părinților: „Este ca și cum ai vorbi la pereți”
  - Simptome somatice: tinnitus, laringite, infecții ORL
- Vizual
  - Dificultăți de coordonare astfel încât se izbește permanent de lucruri
  - Plângeri de tipul: „Niciodată nu poate fi atent”, „Niciodată nu se uită pe unde merge”
  - Simptome somatice: clipitul exagerat, ticuri, infecții repetate la nivelul ochilor
- Kinestezic
  - Copilul nu este conștient de senzațiile care apar în diferite părți ale corpului (vezica urinară în cazul enurezisului, stomacul în cazul obezității)
  - Simptome somatice: dureri de cap, iritații la nivelul pielii, sensibilitate mare la căldură, frig

#### **Observarea mișcărilor oculare**

Se referă la mișcările oculare atunci când copilul sau părintele vorbesc despre problemă și la sesizarea existenței unui model constant al mișcării ochilor. Când ochii se mișcă într-o direcție specifică, terapeutul poate pune o întrebare directă pentru a determina dacă copilul este conștient de experiența sa auditivă, vizuală sau kinestezică. În cazul în care el, de exemplu, utilizează predominant predicate vizuale pentru a descrie o experiență în timp



ce privește constant dreapta-jos (sistem kinestezic) se poate pune o întrebare de tipul „Ce simțea când ai tăi se certau de față cu tine?” sau în alt caz „Ai avut în minte o imagine?”, privirea stânga-sus (sistemul vizual). Dacă terapeutul nu primește nici un răspuns sau primește unul de tipul „Nu știu”, „Nimic” atunci înseamnă că respectivul sistem este blocat, extraconștient, contribuind la menținerea simptomului.

Așa cum precizează autorii, întrebările formulate astfel par „a influența martorul”, dar, de fapt, ca specialiști, nu ne interesează atât răspunsul în sine, ci mai degrabă, prezența sau absența lui.

### **Omisiunea informațiilor**

Se referă la sistemul senzorial pe care copilul îl folosește cel mai puțin în cadrul conversațiilor.

### **Desenul**

Poate fi utilizat ca și indicii literari, urmărind prezența sau absența unor elemente, modul în care sunt subliniate anumite trăsături etc.

În practică pot să apară blocaje la nivelul a două sau mai multe sisteme senzoriale. De asemenea același sistem senzorial care este blocat poate fi și resursă.

### **Cum anume aceste sisteme senzoriale pot fi deschise și activate?**

Răspunsul este metafora, o metaforă astfel construită încât, pe de-o parte să utilizeze în mod echilibrat toate tipurile de predicate senzoriale, și pe de altă parte să valorifice acele experiențe senzoriale pozitive (resurse) din alte sfere ale vieții copilului. Unui copil cu enurezis secundar (sistem kinestezic blocat) și mare amator de fotbal (experiență dominant kinestezică) i se poate construi o poveste care să integreze în situația problematică – remodelată metaforic, bineînțeles - sentimentele de control, confort și siguranță pe care le are atunci când îi reușește o pasă sau marchează un gol.

Modul în care copilul se raportează la metaforă este unul particular. El intră acolo, cu toată ființa lui, și-și creează lumi posibile pe care le testează în permanență până când devin o poveste potrivită.

La un nivel mai general copilul învață rolurile culturale și expectațiile ascultând poveștile spuse de adulți, în speță, de părinți. Părinții utilizează la rândul lor metaforele, poveștile (sau narativele – conform teoriilor constructive și narrative) pentru a comunica faptul că înțeleg nevoile copilului, trăirile, amintirile, credințele și intențiile acestuia (May, 2005).

Ca terapeuți utilizăm într-un scop similar poveștile și narațiunile, facilitând, în egală măsură, valorificarea și activarea resurselor de care copilul dispune și oferind alternative la acele situații generatoare de conflicte, tensiune și anxietate.

La fel ca și adulții, copiii audiază și învață din poveștile celor din jur, dar și din poveștile care și le spun lor înșiși și care constituie un alt punct de reper important atunci când avem de-a face în terapie cu un client copil. Extrem de grăitor în acest sens ni se pare exemplul prezentat de Burns (2005, p.16-17):

„Să luăm situația unui copil care are programată dimineața o vizită la dentist și din acest motiv, în ziua respectivă, întârzie la școală și ajunge în mijlocul lecției de ortografie. Nici nu apucă să ia loc în bancă și profesorul îi cere să ortografieze un cuvânt de pe o listă care se presupune că ar fi trebuit să o memoreze. Este un școlar bun și ortografia nu este o problemă pentru el, dar disconfortul provocat de vizita la

dentist, de întârziere și de șocul de a fi pus să răspundă îl face să se blocheze la un cuvânt relativ ușor, moment în care profesorul exclamă: „Dentistul ți-a scos cumva măseaua de minte?” Întreaga clasă începe râdă iar băiatul se simte penibil, rușinat. Mai târziu el retrăiește întârzierea, cuvintele profesorului și hohotele de râs ale colegilor. El își repetă mereu și mereu aceeași poveste, devenind cu timpul mai retras și mai înclinat să nu mai ridice mâna pentru a răspunde la întrebări. Încearcă, de asemenea, să devină cât mai puțin vizibil când profesorul se uită după voluntari. Povestea pe care și-o spune lui însuși despre a face greșeli în public, despre a fi umilit și neputincios, continuă să-i revină în minte.

*Aceasta este o poveste care nu spune numai ce s-a întâmplat ci în egală măsură începe să determine ceea ce se va întâmpla în viitor”.*

Un punct de vedere similar îl regăsim în teoriile narrative. Romanoff susține că: „Aceste narațiuni nu conferă sens doar trecutului ci în egală măsură stabilesc și direcțiile viitorului” (Dafinoiu și Vargha, 2003, p.188). Plecând tot de la aceste teorii este posibil, susținem noi, ca blocajul mental la care face referire Erickson să aibă în vedere acele „secvențe în care protagonistul se dovedește incapabil să găsească soluții eficiente pentru ieșirea din impas”(Vargha în Dafinoiu și Vargha, 2003, p.188).

Un alt element comun tuturor teoriilor prezentate de noi este concepția potrivit căreia problemele psihologice apar atunci când o persoana proiectează o narațiune particulară, fundamentată pe sentimentul eșecului și al neputinței în alte situații care au caracteristici asemănătoare cu situația inițială care a dus la apariția ei.

Prin urmare terapia se poate constitui așa cum spune Neimayer „într-o rescriere intersubiectivă (implicând atât participarea clientului, cât și cea a terapeutului) a „povestirii” persoanei” (Dafinoiu și Vargha, 2003, p.188), respectiv în cazul nostru a copilului.

Atunci când nu reușește să-și însușească corespunzător deprinderile și aptitudinile cerute în școală, când se simte diferit, suportând râsetele, etichetările colegilor și marginalizarea, la o vârstă la care performanțele școlare au un rol extrem de important în construirea stimei de sine și a sentimentului puterii personale, în mintea copilului cu tulburări de limbaj începe să se construiască o poveste a eșecului, a neputinței și a umilinței pe care și-o spune continuu și care relatează nu numai ceea ce s-a întâmplat ci se răsfrânge asupra ce urmează să se petreacă și cum urmează să se petreacă. Din observațiile noastre ei devin fie izolați, retrași, „intrând sub bancă” uneori la propriu, atunci când sunt solicitați să răspundă, fie agresivi, obraznici și izbucnind necontrolat în relațiile cu profesorii și colegii.

Soluția în astfel de cazuri constă, cum de altfel am mai menționat, în crearea unor metafore care să deblocheze și să activeze competențele și resursele de care copilul dispune și, totodată, să valorizeze experiențele sale pozitive și limbajul lui propriu. În acest mod este foarte probabil să asistăm la o rescriere a scenariilor existente deja, nu în sensul ștergerii lor la nivel emoțional ci al înlocuirii lor cu unele care furnizează experiențe alternative bazate pe sentimentul controlului, cu valoare reparatorie.

## **Dino**

Tudor este elev în clasa a doua, are 9 ani, și a ajuns la cabinet pentru disgrafie. Învățătoarea se plânge că scrie urât, că nu respectă rândurile, scrisul e greu lizibil, lasă spații mari între cuvinte sau le înghesuie. De multe ori refuză să ia notițe și când o face nu le poate structura. Este stângaci. Nivelul de inteligență este normal, are performanțe bune la matematică. Provine dintr-o familie cu dificultăți materiale și cu conflicte frecvente între părinți. Pe Tudor îl știam din anul anterior când ținând locul învățătoarei și remarcând că nu tine pasul cu ceilalți copii, l-am întrebat dacă nu înțelege ceva. Imediat am primit explicațiile benevole ale colegilor, variind de la „El nu știe să scrie” la „E prost, el nu știe”. În colectiv era izolat, nu participa decât rareori la activități și uneori devenea agresiv atât verbal cât și fizic cu colegii. După spusele învățătoarei și așa cum am putut să remarc și eu, de multe ori

pare să nu audă, „e cu capul în nori”. Se ridică și se plimbă uneori prin clasă în timpul orelor, sau se trânteste pe jos. Mâinile îi sunt veșnic pline de cerneală, la fel și caietele, pătate și dezordonate. Pare să nu vadă paginile, are dificultăți în a sesiza unde încep și se termină rândurile și a respecta succesiunea lor.

Atitudinea lui sugera un blocaj la nivelul tuturor sistemelor senzoriale. În prima ședință a fost retras, răspunzând monosilabic și uitându-se suspicios la mine. A refuzat să scrie. A refuzat aproape toate propunerile mele. Nici a doua întâlnire nu a fost cu mult mai constructivă, după care la următoarea întrevvedere l-a descoperit pe Dino, o jucărie care se putea atașa pe creion și pe care o adusesem la cabinet fără să știu foarte sigur ce destinație să-i dau. Când l-a văzut m-a întrebat: „Da’ ăsta cine-i, doamna?” După ce am făcut prezentările, l-am întrebat la rândul meu dacă-i place să conducă mașini. Ca răspuns toată atitudinea lui s-a schimbat, fața i s-a luminat brusc și a început să-mi povestească ce șofer grozav o să fie și, cum, pentru scurt timp, a fost la volanul unei mașini „de-adevăratelea”.

Din acel moment a fost cu mult mai simplu pentru amândoi ca liniatura caietului de scriere să devină o șosea cu o bandă de rezervă (liniile punctate). Pentru a respecta nevoia de suport concret a copilului – corespunzătoare stadiului de dezvoltare piagetian, stadiul operațiilor concrete (Wester II și O’Grandy, 1991) – am recurs la un pasager, jucăria descoperită de el, cocoțat în vârful creionului, ce devenea astfel o mașină condusă de un proaspăt șofer dornic de a-și exersa aptitudinile. Și pentru ca să-l poată duce cu bine pe Dino – acesta fiind numele pasagerului la destinație – este de dorit pe cât posibil ca șoferul să evite să intre pe banda de rezervă, pentru că acolo sunt mașini care staționează sau merg cu viteză mai mică. Iar pentru asta e suficient să știe că poate apăsa oricând pe frână sau, ca orice șofer iscusit care a exersat atât de mult, știe să răsucescă volanul, la momentul potrivit astfel încât să rămână pe drumul principal.

Și cât de confortabil poate fi pentru șoferul nostru să simtă volanul și să-l controleze, cât de bine este să vadă cum îl poate roti la curbe sau când depășește o altă mașină, să-l manevreze atât de lin și atât de ușor, cum se poate descurca cu sensurile giratorii, închizându-le (sugestie vizând realizarea corectă a ovalurilor din cadrul literelor), cu stopul la care se oprește cu o simplă apăsare de frână, ascultând zgomotul roților și al motorului care se opresc, la rândul lor, la comanda lui.

Așa cum se poate remarca în construcția metaforei predomină predicatul kinestezic, exercițiul fiind destinat într-o primă etapă activării sistemului senzorial kinestezic. După Mills și Crowley (1986) deschiderea unui sistem senzorial extraconștient are efect de domino, antrenând deschiderea și activarea celorlalte sisteme.

Ulterior am recurs la crearea unor contexte care să faciliteze integrarea tuturor sistemelor senzoriale, precum și a unor spații de diferite dimensiuni în care copilul să se poată desfășura, prin întrebări de tipul: „Hai să vedem cum arată șoseaua pe care o ai în minte astăzi, ce culoare are asfaltul, benzile de demarcație, care e sunetul claxonului, cu ce viteză simți tu sau cât de repede simți tu că poți merge astăzi respectând regulile de circulație, în ce oraș călătorești”etc.

În cazul unui alt băiețel am folosit „mașini” de mărimi diferite – creioane cu diametrul de diferite dimensiuni – pentru a putea experimenta sentimentul controlului și al siguranței și a-i da posibilitatea de a alege alternativa cea mai potrivită pentru el. De asemenea am vorbit despre istoria mașinilor și despre aventurile lor, despre mașini furioase și vesele etc.

A fost o bună ocazie și pentru terapeut de a experimenta interior această trecere de la exprimarea seacă, didactică, de tipul „Ai depășit rândul” la „Ai grijă că ești pe banda de rezervă” sau chiar „Vezi că ai intrat pe banda de rezervă...”

Materialele metaforice alese de noi corespund celor prezentate de Elaine Atkinson (Burns, 2005) care constată că preșcolarii tind să comunice mai bine prin joc, în timp ce în școala primară poveștile cu animale tind să fie mai populare. După această vârstă copii încep

să prefere povești ai căror protagoniști sunt de regulă eroi, de la eroii desenelor animate la Harry Potter și Frodo Baggins.

Într-un interval scurt de timp, scrisul copilului a devenit mult mai relaxat, a cunoscut o îmbunătățire semnificativă, în special în cadrul orelor de cabinet. De altfel la începutul fiecărei ore mi-l cerea pe Dino sau mă întreba unde este. Puteam să remarc că proiectează asupra lui experiențele sale negative, traumatizante. Când nu conducea bine Dino era certat și adeseori lovit. În cadrul orelor de clasă progresul a fost mai lent dar vizibil. O posibilă explicație a acestei diferențe ar fi faptul că noi am creat un mediu securizant care sa-i permită valorificarea potențialului și a resurselor interioare de care el le are, dar, neputându-le prinde într-un program terapeutic complex, cu scopuri și obiective bine stabilite și o strategie care să vizeze ariile problematice, de care copilul ar fi avut nevoie, a trebuit să mizăm tot pe un efect de domino: îmbunătățirea scrisului și a așezării în pagină a determinat un feedback pozitiv din partea dascălului și la o modificare a atitudinii față de copil, acesta a condus la creșterea stimei de sine și la îmbunătățirea performanțelor școlare.

Am încercat să corectăm acest aspect „deficitar” al intervenției în alt caz asemănător, oferind drept recompensă pentru succesele obținute și pentru priceperea copilului „carnetul de șofer valabil pe drumurile naționale” (în cabinet, cu alte cuvinte), urmând ca în timp să poată obține carnetul acela special care-i permite să circule pe orice drumuri, de oriunde (în clasă, de pildă). Dar pentru asta trebuie să exersăm în situații noi. Cu el suntem încă în această etapă a lărgirii cadrului aptitudinilor nou dobândite și încă nu putem afirma cu certitudine că metafora va fi eficientă și suficientă. (vezi fig.3.1 și fig.3.2)

Exemplele prezentate de noi constituie doar o variație a acestei povești terapeutice. Pot fi create multe altele, depinde doar de imaginația terapeutului, pe de-o parte și de cea mult mai debordantă și funcționând după legi care îmbină realul cu imaginarul deopotrivă a copilului, pe de altă parte. Esențial este însă respectarea pașilor necesari în construirea unei metafore. Literatura de specialitate oferă numeroase modele care pot fi folosite ca ghid și asupra cărora nu mai insistăm. De asemenea nu trebuie uitat că mesajul pe care-l transmite o metaforă, poveste sau narațiune devine eficient dacă este spus nu doar o singură dată, într-un context izolat, ci se impune găsirea unui „număr optim de repetiții” a acestuia în diferite situații de învățare.

De altfel din observațiile noastre în poveștile construite de copii, chiar după ce protagonistul s-a confruntat cu o situație de criză, a depășit-o cu succes, utilizându-și calitățile și resursele și a devenit erou, unii dintre micii autori simt nevoia să-și mai creeze un număr de situații de criză care să le permită exersarea aptitudinilor și deprinderilor nou dobândite. Ei au de multe ori soluțiile la problemele care-i frământă. E suficient ca ele să fie văzute, simțite sau auzite de adultul care este alături de ei în procesul de vindecare.

### **Bibliografie**

Burns, G.W. (2005): *101 Healing Stories for Kids and Teen. Using Metaphors in Therapy*. New Jersey. John Wiley & Sons, Inc.

Dafinoiu, I., Vargha J. L., (2003): *Hipnoza clinică. Tehnici de inducție. Strategii terapeutice*. Iași. Polirom.

Garbarino, J., Stott (1992): *What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting and Evaluating Critical Information from Children*. San Francisco Jossey- Bass Publishers.

Geldard, K., Geldard, D.(1998): *Counselling Children. A Practical Introduction*. London. SAGE Publication.

Jung, C.G. (1997): *Tipurile Psihologice*. București. Humanitas.

May, J. C. (2005): Family Attachment Narrative Therapy: Healing The Experience of Early Childhood Maltreatment. *Journal of Marital and Family Therapy*. 31: 221–237

Mills, C. J., Crowley, R. J. in collaboration with Ryan, M. O. (1986): *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within*. New York. Brunner & Mazel, Inc.

Mitrofan, I. (2003): *Cursa cu Obstacole a Dezvoltării Umane, Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie*. Iași. Polirom.

Wester II, W. C., O'Grandy, D. J.( 1991): *Clinical Hipnosis with Children*. New York. Brunner & Mazel, Inc.