

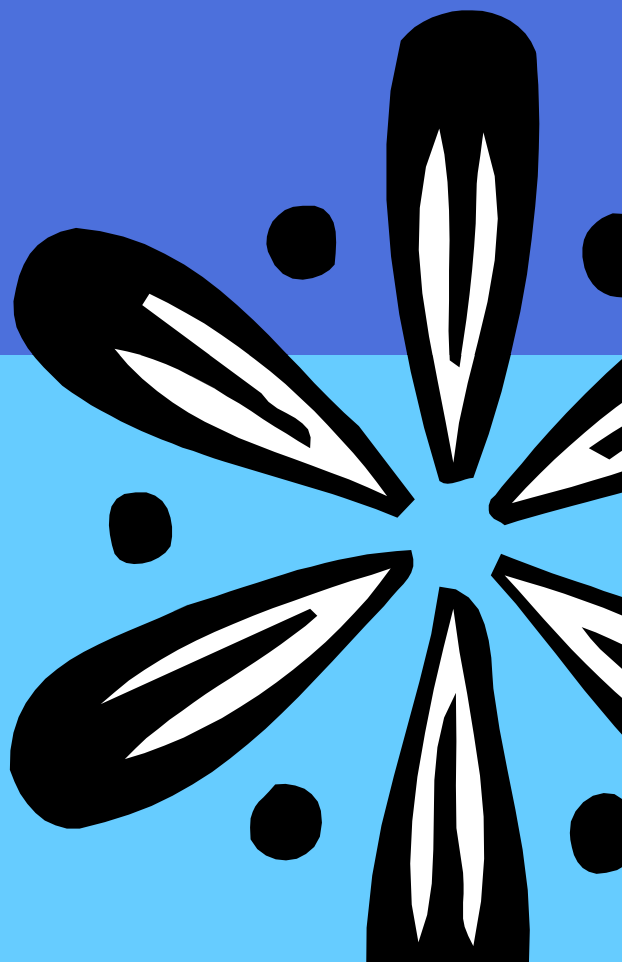
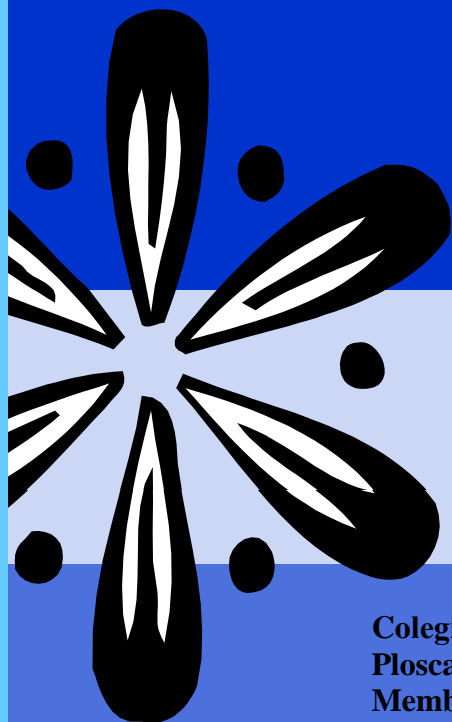
REVISTA DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

Publicație online a Centrului Județean de Asistență
Psihopedagogică Cluj
Seria a 2-a, Nr. 3, 2017

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

ISSN 2501-1049
ISSN-L1583-1000

*Autorii sunt responsabili pentru conținutul articolelor



CUPRINS

Rolul autosugestiei în dezvoltarea personală	3
Gabriela Căian	
Limbajul trupului sau comunicarea nonverbală.....	8
Corpodean Simona	
Utilizarea tehnicii scrierii expresive în ședințele de consiliere de grup.....	14
Tunyagi Ozana	
„Acasă nu face niciodată așa!” – sau despre părinți și copii.....	18
Ana-Maria Crișan	
Potențialului creativ în activitățile didactice.....	21
Anca Henzulea	
Reușita școlară la elevii proveniți din medii defavorizate.....	24
Popa Diana-Cristina	
Memoria de scurtă durată – studiu comparativ între copiii nevăzători și copiii cu vedere normală... 	29
Obancea Maria	
Model de PEI pentru copiii cu dificultăți de învățare integrați în școala de masă.....	33
Toșa Lenuța	
Bullying-provocare pentru adulți și copii	40
Muntean Denisa-Monica	
Proiect de cercetare care vizează prevenția abandonului școlar la școlarii mici.....	43
Obancea Maria	
Suportul parental, controlul psihologic, controlul comportamental și problemele de internalizare/externalizare în adolescență	49
Viorica-Angela Pascu	

Rolul autosugestiei în dezvoltarea personală

Gabriela Căian, prof.consilier CJRAECluj/ Colegiul Economic „Iulian Pop”



„Dacă tu crezi că ești în stare să faci ceva anume, sau, dacă crezi că nu ești în stare, ai oricum dreptate...” - Henry Ford

Pornind de la acest citat cunoscut, în următoarele rânduri vă propun o scurtă incursiune într-un domeniu explorat cu interes, de către mulți dintre noi: **forța miraculoasă a minții**, sau, mai concret, cum să utilizăm benefic resursele minții noastre.

Cu siguranță toți ne dorim să trecem prin viață încrezători, optimiști și cu mult curaj. Și toți putem fi programați să reușim, însă, pentru a reuși, avem nevoie să ne cunoaștem, să înțelegem și să avem încredere în **resursele noastre**, în puterea minții. Unde găsim aceste resurse, cum să ne alimentăm cu ele? Ei bine... **ele sunt deja în noi**, în fiecare și trebuie doar **accesate**. Și cum să facem asta? E o cale mai lungă, dar sper că acest articol să aducă câteva repere folositoare în acest demers al dezvoltării personale.

Oricare ar fi natura problemelor și a nevoilor noastre, fie că ele sunt emoționale, sociale, familiale, legate de relații, de școală sau serviciu, de sănătate sau nevoi materiale, specialiștii în programare neurolingvistică cred că ne putem baza pe o metodă sigură, care, aplicată cu perseverență, poate face miracole: **AUTOSUGESTIA**. Imaginați-vă, o clipă, cum ar fi să știm că există, pentru orice problemă pe care o avem, o soluție magică... Să știm că orice s-ar întâmpla, putem apela la soluția magică ce ne scoate din impas. Dacă ați reușit să vă închipuiți asta, spun experții NLP, sunteți deja pe drumul cel bun! Joseph Murphy, autorul cărții *Puterea extraordinară a subconștientului tău*, spunea: “Nimic nu mă convinge mai mult de nemărginirea minții omenești decât puterea de a visa, de a imagina!”.

Astfel, pornind de la ceea ce ne dorim și ne imaginăm că obținem, ajungem la utilizarea acestui magnific instrument, **autosugestia**. Aceasta constă în modalitatea prin care noi **ne introducem în subconștient o idee**, în mod voluntar și conștient, prin repetarea ei, cu scopul de a face **o programare mentală** și a produce efectele dorite de noi. Subconștientul este ca o bancă uriașă de date, care stochează absolut tot ceea ce percepem și tot ce ni se întâmplă și care are sarcina de a se asigura că reacționăm exact așa cum suntem programați. De aceea este de preferat, desigur, **autosugestionarea cu idei pozitive**, pentru a putea să ne dezvoltăm capacitatea de a reuși în ceea ce ne propunem.

Adevărul este că fiecare dintre noi folosește zilnic autosugestia, chiar fără să știe, fie în sens benefic, fie în sens opus, total nefavorabil. Dar **autosugestia practică voluntar**, conștient, oferă posibilitatea ca fiecare dintre noi să-și perfecționeze acest mecanism natural și să-l folosească, alegându-și singur ideile și sugestiile. În caz contrar, ca orice instrument prost folosit, riscăm să suportăm autosugestii involuntare, să ne limităm sau să ne autosabotăm și să împiedicăm astfel orice succes.

Zilnic, aproape în fiecare minut, noi purtăm un dialog interior. Noi vorbim mereu cu noi înșine și ne exprimăm credințele sau părerea despre situațiile și experiențele trăite, chiar dacă nu conștientizăm asta în fiecare moment. Prin intermediul limbajului, al gândirii și al imaginației, **noi ne sugestionăm** și ne formăm

și imprimăm anumite opinii sau convingeri, care apoi se concretizează în atitudini. Acest dialog, din păcate, de multe ori creează doar un zgomot de fond care ne obosește și ne programează în sens negativ. Deseori auzim și întâlnim - în jurul nostru, dar și „în capul nostru”, idei, credințe negative de genul: ” *Nu pot să fac asta, nu știu, nu mă pricep...nu sunt în stare pentru a face asta, nu cred că am șanse să reușesc în acest lucru...o să ratez* ”. Acestea sunt **autosugestii negative** -autoprogărămări mentale și credințe limitative, care ne împiedică să ne îndeplinim scopurile în viață. Partea bună este că le putem contracara, printr-o muncă de transformare cu noi înșine, prin concentrare zilnică pe evaluarea pozitivă a lucrurilor din jur și a calităților noastre, deci prin strategii de **autoprogramare mentală pozitivă**, precum **autosugestia**.

Autosugestia este un instrument puternic de schimbare și de dezvoltare personală. Influența ei asupra vieții noastre este de-a dreptul fenomenală. *Încredere în sine, creativitate, motivație, învățare eficientă, relații optime, comunicare, succes, calm, fericire, armonie ...* pe toate le putem transpune în realitate! Autosugestia permite îmbunătățirea sănătății, dezvoltarea calităților sau abilităților (în orice domeniu), modificarea comportamentului în sensul dorit, evoluția personală.



✚ Cum să practicăm corect autosugestia?

Autosugestia este o metodă extrem de simplă, la îndemâna fiecăruia, prin care putem învăța să ne folosim în mod conștient de puterea minții noastre. Pe scurt, **autosugestia este implantarea de către sine însuși a unei idei sau convingeri în minte**, în loc să îi lăsăm pe ceilalți să o facă. Fiecare avem capacitatea de a induce anumite gânduri pozitive în mintea noastră astfel încât să ne direcționăm energia pentru a atinge un anumit scop. Desigur, pentru a obține rezultate palpabile trebuie să fim perseverenți.

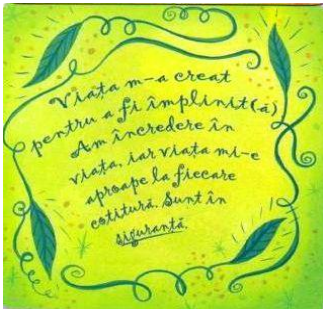
Și cum se face, concret? E simplu: **prin repetarea continuă a unor idei-cuvinte sau fraze**. Repetarea zi de zi, pe un anumit interval de timp (cam 6-8 săptămâni, după majoritatea psihologilor), ne modifică fluxul gândurilor, face ca mintea noastră să accepte acele afirmații și să le integreze în modul nostru de a fi, orientându-ne tot mai mult spre obținerea unor lucruri sau stări dorite.

Puterea autosugestiei - secretul subconștientului- se bazează pe utilizarea unui **trio de "P": Personal** (formularea la persoana I-singular sau utilizând prenumele propriu), **Pozitiv** (conținut afirmativ) și utilizarea verbului la timpul **Prezent**.

Cunoscând acest "secret", folosirea practică a autosugestiei devine foarte simplă, dar mai sunt câteva **REGULI** care trebuie avute în vedere pentru a-i spori eficiența. Le voi enumera pe scurt.

- ✚ **Mesajul indus** prin autosugestie trebuie să fie, deci, **pozitiv**, dar și **concis și realizabil**.
- ✚ **Pozitiv** înseamnă să conțină **doar afirmații** și nu negații. De exemplu, dacă tu dorești ca pe parcursul zilei să fii mai calm, mesajul autosugestiei ar trebui să fie "**Astăzi voi fi calm și relaxat !**" și nu o frază de tipul "*Astăzi nu mai vreau mă stresez... sau enervez*" - cum am observat că își spun unii (intenția e bună, dar nu e eficient - deoarece mintea subconștientă nu procesează negativul, așa că accentul va cădea pe „stres”/„enervare”- adică fix ceea ce **nu** dorim! Atenție, deci, focalizați-vă mereu pe **ceea ce vreți** să obțineți, nu pe ceea ce vreți să evitați.
- ✚ Mesajul indus să fie **clar și concis** - adică scurt, la obiect. Nu trebuie folosite texte prea lungi, de peste 10-15 cuvinte. De preferat este și să ne concentrăm pe un singur lucru o dată. În cazul în care avem mai multe aspecte asupra cărora vrem să lucrăm, ne putem concentra pe rând asupra lor.

- ✚ E foarte important ca ceea ce dorești să obții să fie ceva **realizabil, realist**. Dacă, de pildă, vrem să câștigăm la loterie 1 milion de lei... atunci s-ar putea să fie nevoie mai mult decât autosugestia. Nu că ar fi imposibil să obținem rezultate de acest gen, dar asta ar presupune un nivel foarte ridicat de pregătire mentală. Un mesaj mai realist, care ne implică personal, ar fi: *"In decurs de 1 an voi câștiga de ... ori mai mulți bani!"*. Este extrem de important ca ideea pe care vrem să o introducem în subconștient să ne pară posibilă, **să credem că putem realiza acel lucru**.
- ✚ E bine să reținem, legat de aceste mesaje, că ele atunci când se vor activa, **vor crea oportunități** și nu neapărat lucruri sigure, concrete. De pildă ar putea implica unele schimbări în carieră, iar atunci fiecare trebuie să se întrebe dacă **este pregătit să le facă...** Modul de manifestare a acestor lucruri dorite este foarte diferit. Cred că toți cunoaștem zicala - *ai grijă ce-ți dorești, că s-ar putea chiar să se întâmple...* (și să nu-ți mai placă !) sugerând că e riscant să nu fim destul de conștienți de ceea ce ne dorim. Așa că e bine să ne acordăm un timp, doar pentru noi și să începem **să ne întrebăm** - care este scopul adevărat al vieții noastre, care sunt obiectivele pe care vrem să le atingem prin autosugestie pozitivă : „*Sunt pregătit pentru schimbare și mi-o doresc cu adevărat?*”, „*Care este adevărata mea problemă și ce îmbunătățiri vreau să aduc în viața mea?*”.
- ✚ În fine, e de menționat și că ideea autosugestivă trebuie să fie nu doar posibilă, realizabilă, dar și **morală** - adică obiectivul urmărit să se refere la evoluție, dezvoltare, optimizare, la scopuri pozitive.



Recomandări concrete pentru practica autosugestiei...

- Exercițiile de autosugestie se fac mai ușor când **mintea e relaxată**, mai ales **seara - chiar înainte de culcare**, sau **dimineața - imediat după trezire**, când **subconștientul este mai receptiv** și activitatea conștientă nu este prea activă – suntem pe frecvențele mai joase ale undelor cerebrale, adică alfa (8-12 Hz) sau chiar theta (4-7 Hz.). Aceasta nu înseamnă că în altă parte a zilei autosugestia nu funcționează, ci doar că subconștientul răspunde cel mai bine atunci. Din același motiv psihologii recomandă să nu ne culcăm supărați, nervoși, triști sau cu alte emoții negative, pentru a nu le infiltra în subconștient, care e mai permeabil înainte să adormim. E bine să ne culcăm având idei armonioase - despre sănătate, succes, fericire etc.
- După ce definim clar mesajul autosugestiei, e indicat să ne facem o obișnuință din a-l repeta în fiecare zi, mai ales în momentele-cheie amintite. Se recomandă **repetarea de minim 7 ori a mesajului, la fiecare exercițiu**. Chiar dacă sunt zile în care uităm, e bine să revenim, pentru că nimic nu se pierde. Putem relua practica în orice moment, de unde am rămas.
- **Înainte de a face exercițiul autosugestiei, e indicat să respirăm adânc** de câteva ori, pentru a ne **relaxa mintea și corpul**.
- Atunci când repetăm trebuie să o facem cu încredere și hotărâre, **să credem în ceea ce ne spunem** – în împlinirea scopului propus. Principalul aspect e acela de **a ne imagina dorința/ scopul ca și cum s-a realizat deja, s-a materializat**. La început, poate e mai greu, apar rezistențele mentale ale programelor cu care ne-am obișnuit. Dar exersând zilnic, va fi tot mai ușor.
- Ar fi bine **să ținem un mic jurnal/calendar** în care să notăm zilele și momentele în care am făcut exercițiile și efectele pe care le observăm.

Fiecare dintre noi are un anumit grad de **auto-sugestionare**. Unora le este ușor să se programeze, iar altora mai dificil. Dar toți avem această capacitate formidabilă de a ne programa și re-programa mintea și viața, pentru a ne simți mai bine. Louise L. Hay spunea: "Afirmatiile sunt ca niște semințe proaspăt plantate. Durează o vreme până când sămânța devine plantă. La fel este și cu afirmațiile- durează o vreme de la prima declarație până la demonstrația finală..." Așadar, e nevoie de răbdare. Repetând zilnic autosugestia, vom obține rezultate uimitoare!

În încheiere, iată, exemplificativ, câteva **formule** pozitive pentru **autosugestie**, care pot să ne inspire în munca noastră cu noi înșine...

- "În fiecare zi, totul îmi merge din ce în ce mai bine, din toate punctele de vedere!" - spunea Emile Coue, părintele gândirii pozitive și al autosugestiei.
- *Mă iubesc și mă accept total și necondiționat!*
- *Cu fiecare zi, mă simt tot mai încrezător în forțele mele!*
- *Sunt în siguranță în orice situație, am încredere că mă descurc.*
- *Sunt deplin relaxat și mintea mea este liniștită!*
- *Creativitatea mea se manifestă tot mai mult în viața de zi cu zi!*
- *Voința mea este puternică și fermă. Sunt perseverent iar resursele mele mentale mă conduc, zi de zi, spre atingerea scopului propus.*
- *Curajul meu crește pe zi ce trece. Îmi folosesc puterea interioară și curajul pentru a-mi atinge obiectivele!*



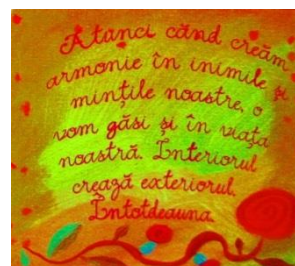
Învăț cu ușurință lucruri noi care mă ajută în cariera școlară și profesională!

- *Am relații tot mai bune și mai profunde cu prietenii mei!*
- *Mă simt împăcat și liniștit, după această experiență de viață!*
- *Comunic tot mai eficient și asertiv, în toate împrejurările!*



- *Trec dincolo de vechile limitări și-mi permit să mă exprim liber!*
- *Pe zi ce trece sunt tot mai optimist și încrezător în succesul meu*
- *Este acum ușor pentru mine să programez computerul minții mele. Viața mea se schimbă într-o manieră pozitivă și mintea mea este tot mai flexibilă!*

Sper că v-am motivat în privința utilizării resurselor extraordinare ale minții, înțelegând mai bine faptul că **autosugestia joacă un rol principal în dezvoltarea personală, în construirea propriei vieți** - pe care fiecare om și-o



dorește plină de împliniri, armonie, fericire. Și, un gând de final, în cuvintele eseistului Ralph Waldo Emerson, amintiți-vă că... “*Omul devine ceea ce gândește el că este, în cea mai mare parte a timpului.*”

Repere bibliografice:

- Louise L. Hay- *Carduri- Puterea Gândului, 64 de carduri care să te ajute să-ți găsești propria putere interioară*, Editura: Adevăr Divin, Brașov , 2009
- Louise L. Hay- *Poți să-ți vindeci viața* , Editura: Adevăr Divin, Brașov, 2010
- Joseph Murphy- *Puterea extraordinară a subconștientului tău*, Editura: Deceneu, Bucuresti, 2007

***Notă:** Imaginile inserate în articol sunt fotografii- realizate personal- ale cardurilor *Puterea Gândului* , menționate la bibliografie.

Limbajul trupului sau comunicarea nonverbală

**Corpodean Simona, profesor consilier CJRAE Cluj/Colegiul Tehnic de
Comunicații “Augustin Maior”**

Motto: “Cel mai important lucru în comunicare este să auzi ceea ce nu se spune.” (P. Drucher)

Comunicarea nonverbală este o componentă esențială în viața de zi cu zi. Fie că ne ducem la un interviu, că ținem un discurs, că avem o discuție sau suntem într-o situație care solicită mult autocontrol, comunicarea nonverbală este factorul de care depinde uneori întregul nostru succes. Comunicarea nonverbală poate fi un instrument eficient care, mânuit cu abilitate, ne poate fi de un real folos în influențarea oamenilor în sensul dorit de noi: putem dobândi respectul și aprobarea cuiva sau îi putem intimida și ține sub control.

Atât în comunicarea formală cât și în cea informală, se pune un foarte mare accent pe cuvinte sau pe ceea ce spun oamenii. Totuși, comunicarea nonverbală este în egală măsură, dacă nu chiar mai importantă. Limbajul corpului spune mult și de multe ori ceea ce spune are un impact mai mare decât cuvintele spuse cu voce tare. De exemplu, o persoană ar putea spune „Sunt fericit să te primesc în casa mea”. Dar, dacă brațele sunt încrucișate la piept, corpul are o postură rigidă și nu zâmbesc, atunci se va transmite un mesaj contrar cuvintelor spuse. Persoana căreia i se adresează va vedea și va simți aceasta și va reacționa ca atare.

Recunoscând puterea limbajului nonverbal sau al corpului, psihologii studiază de multă vreme un domeniu științific numit kinezică. Aceasta examinează în profunzime limbajul corpului ca factor semnificativ în comunicare și, prin extensie, în relațiile interumane. Adolescentul care iese ca o furtună dintr-o încăpere și trânteste ușa, mama care așteaptă îngrijorată ca fiica să i se întoarcă acasă –acești oameni nu trebuie să spună nici măcar un cuvânt pentru a-și comunica exact sentimentele.

Limbajul nonverbal constituie ”dimensiunea ascunsă a comunicării”, ceea ce face cu atât mai necesar demersul de familiarizare cu semnificațiile indicilor specifici.

Comunicarea nonverbală implică suma stimulilor generați de individ, cu excepția celor verbali, prezenți în contextul unei situații de comunicare, care conțin un mesaj potențial. Definiția include componenta intențională și neintențională ca parte a evenimentului de comunicare.

Comunicarea nonverbală se bazează pe două ipoteze: (1) orice mișcare transmite informații despre stările psihice și/sau fizice ale persoanei, dincolo de cultura în care acesta se integrează; de altfel, cu excepția cazurilor patologice, mișcările umane nu sunt aleatorii, ele reflectă realitatea momentului; (2) abilitatea de a descifra semnificațiile mișcărilor este universal umană (I.Chiru, 2009).

Axiomele comunicării nonverbale (S. Chelcea, 2008):

- comunicarea nonverbală este filogenetic și ontogenetic primordială;
- în relațiile interpersonale directe este imposibil să nu comunicăm nonverbal;
- comunicarea nonverbală reprezintă un element în sistemul comunicării umane și trebuie analizată ca atare, nu independent de comunicarea verbală;
- comunicarea nonverbală se realizează printr-un sistem de semne și semnale, de coduri și de canale de transmitere a informației, și trebuie analizată ca atare, nu fiecare element separat;
- semnificația semnelor transmise prin multiple canale trebuie stabilită în termenii probabilităților și în funcție de contextul socio- cultural concret.

Profesorul de psihologie, Albert Mehrabian, de la Universitatea din California-Los Angeles, a concluzionat că există trei elemente de bază în orice comunicare față în față. Potrivit lui Mehrabian, aceste elemente constau din ceea ce se spune (cuvintele), cum se spune (tonul vocii) și comportamentul non-verbal

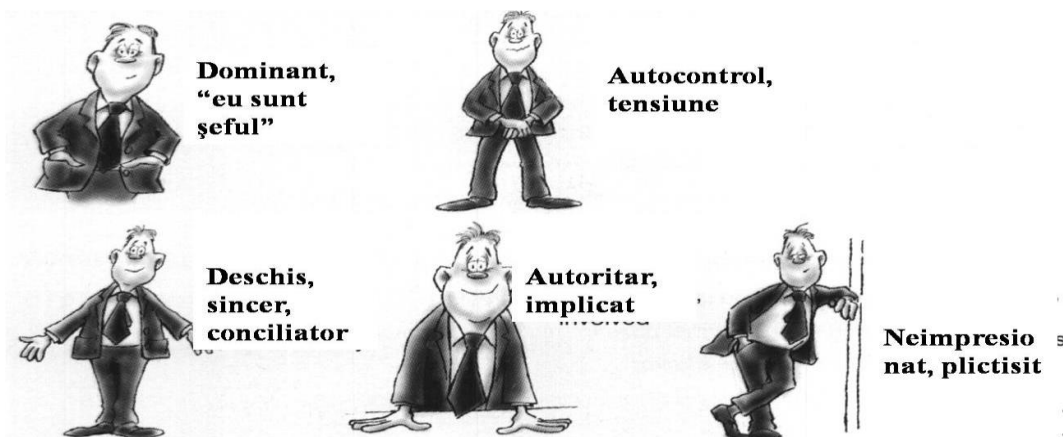
(limbajul corpului). Limbajul corpului este o formă de comunicare non-verbală în care transmitem semnale la exterior, deseori fără să ne dăm seama că o facem. Este deseori sub forma posturii corpului, mișcării ochilor, expresiilor faciale și chiar gesturilor noastre. Mai mult, studiul și interpretarea limbajului corporal a devenit aproape o știință. S-au scris nenumărate cărți asupra subiectului și există peste 80 de milioane de site-uri web dedicate limbajului corporal.

Potrivit profesorului Mehrabian, cuvintele constituie numai 7% din comunicarea față în față, în vreme ce tonul vocii ajunge la 38%. Aceasta înseamnă că un procent cutremurător de 55% din comunicarea față în față se realizează prin mijloacele comunicării non-verbale. Abilitatea de interpretare a limbajului corporal este un avantaj major. O persoană poate spune ceva prin cuvinte dar limbajul corpului să trădeze un mesaj opus. Ceea ce trebuie înțeles este că citirea limbajului corporal nu este o știință exactă. Indivizii reacționează diferit, la fel cum o fac și diferitele culturi. Semnalele pot fi ușor interpretate greșit.

Limbajul nonverbal cuprinde informații despre gesturile noastre, postura, expresia feței, prezența personală, comunicarea tactilă și limbajul spațiului.

Gesturile pot să transmită: un mesaj, pot să repete o informație, susțin un discurs, traduc emoții, exprimă și acompaniază stări interioare, exprimă refuzul.

Postura mâinilor ne poate da nenumărate indicii despre starea cuiva. Mai jos sunt prezentate câteva poziții ale mâinilor și semnificația lor în contextul limbajului corpului:



Postura sau poziția constituie un mod de relaționare care oferă informații despre atitudinea, emoțiile, gradul de curtoazie, implicarea afectivă și statutul social pe care indivizii cred că îl dețin. În mod uzual, ochii și partea de jos a feței sunt cele mai intens privite zone în timpul comunicării: partea de sus a feței (sprâncene, frunte) este asociată cu variabila cognitivă, zona medie (ochii, pleoape) cu viața emoțională, iar partea inferioară (nas, obraji, bărbie) cu forța instinctelor. Privirea traduce gândurile, emoțiile și conferă viață mesajelor. Felul cum privim și suntem priviți corelează cu nevoia de aprobare, acceptare, încredere și prietenie. Rolul lui "a privi" și "a nu privi" partenerul de comunicare este decisiv, simpla interceptare a privirii fiind tradusă ca dorință sau intenție de a comunica.

Există șase expresii faciale de bază universal recunoscute. Înseamnă că indiferent cărei țări sau rase aparține o persoană, va recunoaște natural și va înțelege ce înseamnă aceste expresii: fericire, tristețe sau suferință, dezgust, furie, surpriză și frică. Oamenii de știință au emis teoria că înțelegerea acestor expresii este o abilitate genetică, mai degrabă decât învățată, pe care o are fiecare individ.

Iată câteva exemple de mișcări ale capului și sensurile lor:

- **Datul din cap în sus și în jos** înseamnă în general acord. O mișcare încetă poate însemna ascultare atentă, dar poate fi prefăcută la o persoană care dă din cap din politețe dar de fapt nu e interesată de subiect. Dacă și ochii indică interes, atunci datul încet din cap probabil nu e fals. În același timp, o mișcare rapidă poate însemna nerăbdare, ca și când persoana ar spune „Grăbește-te!”. Într-o

conversație, datul repede din cap în sus și în jos spune vorbitorului că deja a epuizat subiectul și poate trece la următorul.

- Datul din cap la stânga și la dreapta este opusul și indică dezaprobare. Mișcarea pe laterală a capului poate însemna de asemenea neîncredere, frustrare și iritare.
- Un cap ținut în sus indică vigilență, și uneori neutralitate sau obiectivitate. Persoana ascultă deschis, fără nicio prejudecată.
- Un cap ținut sus pe spate indică aroganță sau superioritate. Aceasta este întărită de bărbia înaintea.
- Când capul e înclinat într-o parte înseamnă meditare și interes. În unele cazuri, înseamnă și supunere, vulnerabilitate sau încredere completă și credință în cealaltă persoană.

Printre cele mai obișnuite semnale nonverbale – se afirmă în revista “International Manager” – se află **gestica și mimica**. Iată principalele mesaje care pot fi transmise prin acest canal:

- **Obiceii de a-ți freca ușor nasul cu degetul arătător** poate fi interpretat ca un semn de ostilitate, de negare sau poate exprima nesiguranță, dubiu. Dacă acest gest apare imediat ce interlocutorul a pus o întrebare, el poate fi descifrat ca fiind un semn de îndoială. Cel care face gestul se întreabă dacă este cazul să răspundă sau nu, dacă ceea ce este pe cale să spună este corect, legal sau dacă reprezintă cea mai bună formulă în legătură cu problema în discuție. Pe parcursul unei ședințe de negociere, observați gesturile partenerului, mai ales la începutul întâlnirii. Dacă le veți descifra corect, veți fi câștigătorul!

- Un alt gest, destul de des întâlnit, este **“forma de clopotniță”**, adică împreunarea vârfurilor degetelor de la mâini în forma clopotului de biserică. Este un gest care exprimă neîncredere, persoana care îl face fiind fie nesociabilă, egoistă, fie foarte sigură de ea. Cei mai aroganți și mai “plini de ei” își vor împreuna mâinile în acest fel la nivelul ochilor, privind printre degete la partenerul de discuție.

- Aceste gesturi care exprimă superioritatea sunt în contrast cu altele, care exprimă nesiguranța: **punerea coatelor pe birou și formarea unei piramide cu antebrațele, împreunarea mâinilor în dreptul gurii** când se vorbește sau se ascultă. Vom observa că, în timpul negocierii, pe măsură ce persoana care face un asemenea gest capătă încredere și siguranță, va coborî mâinile de la gură, așezându-le ferm pe masă.

- Unele semnale nonverbale scapă controlului conștient. De exemplu, **dilatarea pupilei**: faceți efortul să vă priviți partenerul drept în ochi, mimând astfel un interes care de fapt lipsește. Mărirea pupilelor (ele își schimbă mărirea automat în funcție de cantitatea de lumină la care sunt expuse) se poate produce în funcție de interesul pe care-l produce problema sau persoana.

Exemple de expresii faciale:

- Un zâmbet de obicei indică o atitudine prietenoasă și cordialitate. Dar există multe tipuri de zâmbete. Zâmbetul aplicat sau fals poate fi ușor recunoscut deoarece ochii nu transmit căldură deloc. Acest zâmbet de obicei este menținut mai mult timp decât cel natural. Un zâmbet cu buzele lipite indică sentimente ascunse, secrete. Gura este întinsă într-o linie dreaptă, nu se văd deloc dinții. Este ca și când persoana ar spune „Nu îmi place de tine și nu am încredere în tine” și „Îți ascund ceva”. Zâmbetul „răsucit” este un alt fel de zâmbet, unul care de obicei indică sarcasm.

- Buzele țuguiate deseori înseamnă că persoana e supărată, anxioasă, nerăbdătoare sau foarte concentrată pe ceva care o preocupă.

- Mușcarea buzelor poate denota tensiune. Persoana este stresată sau anxioasă.

- Buza de jos scoasă în afară înseamnă că persoana este supărată.

În afară de acestea, există multe, mult mai multe mișcări faciale și gesturi care înseamnă anumite emoții, dispoziții sau gânduri. Familiarizarea cu toate aceste semnale non-verbale, dar folositoare, ale corpului va lua mult timp și studiu.

I.Chiru (2009) prezintă o grilă care surprinde posibile expresii ale feței, grilă care poate fi un instrument util în descifrarea acestora (vezi tabelul 1.1).

Expresiile feței

<i>Gura</i>	<i>Privirea</i>	<i>Sprâncenele</i>	<i>Interpretare</i>
Surâzătoare	Directă	În poziție normală	Entuziasm, mulțumire
Închisă	Coborâtă	Ușor încruntate	Absență, tristețe
Închisă, cu colțurile coborâte	Directă	Încruntate	Nemulțumire, evitare
Închisă, cu buzele țuguiate	Îndreptată în altă parte	Ușor încruntate	Decepție, dezgust

Sursa: I. Chiru, 2009

Conștient sau inconștient, trimitem și primim mesaje nonverbale, pe baza cărora emitem judecăți și luăm decizii pentru noi sau pentru ceilalți, în ceea ce privește experiențele proprii și experiențele altora. În pondere de 90% , impresia despre interlocutor se formează în primele zece de secunde ale unei întrevederi, pe baza informațiilor nonverbale.

Comunicarea tactilă se manifestă prin tipul, intensitatea și frecvența atingerii, prin modul de a da mâna, de a îmbrățișa, a lua de braț, a bate pe umăr. Particularitățile sunt dependente în mare măsură de vârsta, statusul interlocutorilor, de tipul de relație instituită între aceștia și de normele care reglementează relația.

Diferențele existente între comunicarea verbală și cea nonverbală sunt evidențiate mai jos:

- comunicarea nonverbală este guvernată de factori biologici, fiind mai greu de controlat;
- comunicarea nonverbală este continuă, pe când comunicarea verbală este compusă din unități segmentare (orice propoziție are un început și un sfârșit distincte);
- comunicarea nonverbală este învățată mai devreme decât cea verbală;
- mesajele nonverbale au impact emoțional mai puternic.

Un alt factor important pentru comunicarea nonverbală este *spațiul personal*. Persoanele care prezintă complexe de inferioritate fac eforturi să ocupe cât mai puțin spațiu. Un complexat își va ține mâinile strâns lipite de corp, pe câtă vreme cei care se cred superiori își vor ține brațele întinse sau împreunate la ceafă, ținându-i astfel pe ceilalți la distanță.

Limbajul corpului a fost uneori numit „Limbajul tăcut”. Este comunicarea nonverbală care de obicei spune pe departe mai mult decât cuvintele. Majoritatea oamenilor din zilele de astăzi au cât de cât o idee despre cum să interpreteze limbajul corpului sau, cel puțin, au câteva cunoștințe despre subiect.

A fi capabili să interpretați limbajul corpului unei alte persoane poate fi de folos sau, în unele cazuri, chiar vital. Totuși, una este să fiți capabili să citiți pe cineva ca pe o carte deschisă, dar cum știți că nu fac și ei exact același lucru cu voi? Uneori limbajul corpului nu susține ceea ce spuneți prin cuvinte? Sau uneori nu funcționează cum ați dori?

Există căi prin care vă puteți îmbunătăți limbajul corpului. Trebuie să vă amintiți că majoritatea semnalelor nonverbale pe care le transmitem nu sunt realizate conștient. Sunt de obicei reacții subconștiente. Deci primul pas în îmbunătățirea limbajului corporal este de a deveni conștienți de ceea ce face corpul nostru.

ANEXA 1

Sfaturi practice privind utilizarea limbajului nonverbal în relațiile interpersonale

1. Cum să proiectezi încrederea de sine

- Mișcă-te cu intenție. Menține greutatea centrată pe șolduri, indiferent dacă te miști sau nu.
- Folosește mai mult contactul vizual decât de obicei. Limitează frecvența clipirilor.
- Zârnbește lent.
- Folosește gesturi oblice cu palma (tăind aerul) pentru a puncta ceea ce spui.
- Atunci când nu vorbești, ține-ți brațele fie pe lângă corp, fie paralel cu solul.
- Folosește vocea de conexiune pentru relații și vocea credibilă pentru afaceri.
- Utilizează o articulare și o ritmare clară a cuvintelor - o cadență calmă.
- Folosește pauze scurte între segmentele afirmațiilor și o pauză mai lungă la finalul fiecărei declarații.
- Menține o respirație abdominală naturală.

2. Cum să-i motivezi pe alții

- Menține o respirație abdominală naturală.
- Înțelege și folosește modalitățile senzoriale preferate ale oamenilor: vizuale, auditive, kinestezice/tactile.
- Folosește mai mult contactul vizual decât în mod obișnuit.
- Zârnbește.
- Folosește un gest cu palma în sus, pentru a cere informații sau pentru a exprima o cerere.
- Folosește un gest cu palma într-o parte pentru a sublinia ideile esențiale.
- Folosește palma orientată în jos pentru a desemna sarcini.
- Atunci când nu gesticulezi, ține-ți brațele fie pe lângă corp, fie paralel cu solul.
- Folosește vocea de conexiune pentru relații și vocea credibilă pentru afaceri.

3. Cum să-ți folosești postura pentru a arăta că ai încredere în alții

- Spatele drept pentru a crea o poziție dreaptă.
- Umerii dreupți în raport cu coloana vertebrală și cu spatele; nu te cocoșa.
- Capul în poziție corectă deasupra umerilor și a gâtului.
- Bărbia paralela cu solul.
- Ochii deschiși și focalizați în direcția în care mergi.
- Greutatea sprijinită egal pe ambele membre, dacă stai în picioare.
- Mers ferm și lin, dacă mergi.
- Respirație abdominală stabilă, cu mișcări line.
- Trei poziții ale antebrațelor: la înălțimea taliei în fața capului, ambele brațe pe lângă corp sau o combinație (un braț pe lângă corp și celălalt antebraț la nivelul taliei, paralel cu solul).

4. Cum să temperezi o situație tensionată

- Menține o respirație abdominală stabilă.
- Ascultă. Privește în jos și dă din cap pentru a indica faptul că asculți.
- Ține brațele pe lângă corp sau paralel cu solul.
- Vorbește doar când izbucnirea a luat sfârșit, fapt indicat de o schimbare în respirația celeilalte persoane.
- Înțelege și folosește modalitățile senzoriale preferate ale celeilalte persoane: vizuale, auditive, kinestezice/tactile.
- Folosește gesturi oblice ale palmei pentru a indica faptul că situația este serioasă.

- *Folosește* gesturi cu palma deschisă în sus, pentru a cere informații.
- Poziționează-ți corpul la un unghi de 90 grade față de cealaltă persoană - nu față în față sau de partea cealaltă a biroului/mesei.
- Folosește tiparul vocal credibil pentru a vorbi despre eveniment și a păstra controlul.
- *Folosește* tiparul vocal de conexiune pentru a vorbi atunci când te uiți la persoană și când este recâștigat *controlul* situației.
- *Folosește* o articulare și o ritmare clară a cuvintelor - o cadență calmă.
- Utilizează o pauză scurtă între segmentele afirmațiilor și o pauză mai lungă la finalul fiecărei declarații

Bibliografie

- Cabin, P., Dortier, J.F.- *Comunicarea*, Editura Polirom, Iași, 2010
- Cândea, R.M., Cândea, D.- *Competențele emoționale și succesul în management*, Editura Economică, București, 2005
- Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A.- *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura*, Editura Comunicare.ro, București, 2008
- Chiru, I.- *Comunicare interpersonală*, Editura Tritonic, București, 2009
- Pânișoară, I.O.- *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2004
- Sayler, S.- *Limbajul corpului tău*, Editura Curtea Veche, București, 2012
- https://life-care.com/MediaContent/WebFiles/PDF/Invata_limbajul_trupului_si_afla.pdf

Motivele pentru care scriem sunt diverse: uneori scriem pentru a căpăta *insight* și pentru a ne descoperi, alteori scriem pentru a supraviețui; sunt momente când scriem pentru a exprima stări interioare pe care altfel nu le putem comunica celorlalți; uneori scriem pentru a face ordine în lumea noastră interioară, pentru a trăi sentimentul că încă mai avem control într-o perioadă dificilă, sau scriem pentru a ne adapta stresorilor din viața noastră.

În ultimile decenii, activitatea de a scrie a câștigat un rol fundamental ca agent terapeutic în numeroase abordări psihoterapeutice (cognitiv-comportamentale, umaniste, terapii narrative), devenind, alături de alte forme ale artelor, un mod de a asculta în interiorul tău, de a dezgropa Sinele din noroaiele obișnuinței, de a-l trezi la viață, de a-l cunoaște în pluralitatea sa, uneori plină de contradicții, alteori plină de armonie și echilibru, și de a-l lăsa să se exprime în lume, actualizându-și potențialul ascuns.

Scrierea expresivă¹ (*expressive writing*) este o tehnică de consiliere psihologică care poate fi utilizată atât în ședințele individuale de consiliere, cât și de grup, cu beneficiari adolescenți, dar și adulți sau persoane vârstnice. Fiind o formă de scriitură personală, declanșată de resorturile cele mai intime, aceasta nu ține cont de convențiile formei literare sau de alte aspecte de sintaxă și gramatică, principalul său scop fiind să exprime trăirile interioare: emoții, gânduri, amintiri, senzații. Asemeni unei structuri narrative, poate avea un început, un mijloc și un sfârșit, se poate folosi de personaje, dar de cele mai multe ori este o scriitură impredictibilă, turbulentă, care nu se conformează nici unei convenții.

Tehnica de scriere expresivă poate fi asemănată, de multe ori, cu un moment cathartic, de eliberare emoțională: este neplanificată, spontană, aproape fizică, coala de hârtie devenind un spațiu de joacă unde autorul care amestecă cuvinte, emoții, semne de punctuație, pentru a exprima inexprimabilul și, cel mai important, pentru a facilita exprimarea contradicțiilor interioare, a tensiunilor latente, a dimensiunilor diferite ale personalității noastre².

¹ Tehnica de *scriere expresivă* presupune exprimarea în scris a experiențelor intime legate de un eveniment traumatic. Nu este o simplă povestire a faptelor, ci o dezvoltare detaliată a senzațiilor, emoțiilor, gândurilor, imaginilor mintale – adică o dezvoltare a tuturor acelor experiențe care descriu ce înseamnă să fii tu acolo și tu să fii acela care trăiește experiența traumatică. Începând cu anii 1980, oamenii de știință au început să investigheze riguros practica dezvoltării prin scris a experiențelor traumatice, iar rezultatele clinice au confirmat eficiența acestei metode în ameliorarea atât a sănătății mintale, cât și a celei fizice.

Astfel s-a ajuns la conturarea tehnicii de scriere expresivă ca intervenție terapeutică de sine-stătătoare, recomandată pentru numeroase probleme psihologice. Descrierea experiențelor traumatice prin *expressive writing* produce modificări nu doar la nivel psihologic (modificări subiective), ci și la nivel fiziologic, în parametri ce țin de presiunea sanguină, bătăile inimii, tensiunea musculară și nivelul de cortizol (“hormonul stresului”) din sânge. Pe scurt, datele de laborator arată că, pe termen lung, practicarea tehnicii de *expressive writing* se asociază cu răspunsuri de relaxare a organismului.

Există trei motive pentru care tehnica de *expressive writing* aduce beneficii celor care o practică:

1. contracararea efectelor nocive ale reprimării amintirilor și emoțiilor;
2. habituarea cu reamintirea experienței traumatice;
3. reducerea incoerențelor din memoria traumei, construirea sensului și detașarea de experiența traumatică.

Prin exercițiu repetat, persoanele învață cum să își exprime în scris toate trăirile legate de experiența traumatică și să se descarce de încărcătura emoțională pe care au tot încercat să o inhibe; acestea învață să scrie, să citească, să rescrie, să recitească, detaliile fine ale experienței traumatice prin care au trecut și, pe măsură ce se habituează cu amintirea traumei, dobândesc un sentiment crescut de control asupra propriilor simptome și învață că anxietatea nu este nici intolerabilă, nici fără sfârșit, și că își pot continua viața chiar dacă anxietatea continuă să apară. (*Adaptat după www.paxonline.ro*)

² Identitatea plurală și selfurile multiple sunt concepte vechi în psihanaliză și psihologie, (Freud: ego, id, superego, Jung: ego, anima, umbră, Hilgard: observatorul ascuns, Denzin: Sinele scindat emoțional, Winnicott: Sine fals sau ireal versus Sine real, Goffman: Euri multiple, Shapiro: subeuri), existența acestora fiind explicată de psihologi ca reacție la evenimente ale vieții sau prin interiorizarea unor moduri de gândire/acțiune ale altor persoane apropiate, în copilăria mică și adolescență.

Facilitând manifestarea acestor fațete ale Sinelui, lăsându-le să vorbească, să se arate, comunicând, confruntându-se cu acestea, autorul descoperă un potențial creativ deosebit și, sondând adânc în ființă, poate găsi răspunsul la întrebări încă nerostite.

Aplicații ale scrisului expresiv

Iată prezentate, în rândurile de mai jos, etapele unui ședințe de consiliere de grup în care se utilizează tehnica de scriere expresivă, în vederea exemplificării mecanismului și a efectelor acestui instrument terapeutic.

Sunt detaliate: instrucțiunile, exercițiile de încălzire pentru depășirea tracului și cunoașterea participanților, câteva exerciții pentru facilitarea și obișnuirea cu tehnica scrisului expresiv, activitatea principală și câteva observații cu privire la efectele terapeutice ale tehnicii.

Tehnica de scriere expresivă implică un proces alcătuit din trei etape:

1. *scrisul efectiv* (scrisul expresiv se aseamănă în mare parte scrisului creativ, deosebirea constând în modul în care autorul se poziționează față de receptor: autorul scrie doar pentru el, iar această eliberare de celălalt îi conferă puterea de a explora și de a da un glas gândurilor și emoțiilor celor mai intime),

2. *recitirea textului* în liniște, în minte sau cu voce tare, doar pentru sine (a doua etapă, cea a recitirii textului, reprezintă momentul înțelegerii, al catharsisului, al eliberării),

3. și ultima etapă, *cea a împărtășirii cu Celălalt*, prin citirea cu voce tare a textului, aceasta fiind un mod de asumare a textului și în același timp, punctul de pornire pentru abordarea problemelor ridicate în text, în planul realității.

Ultima etapă este opțională, autorul având libertatea absolută de a distruge textul respectiv sau de a-l împărtăși, catharsisul, eliberarea emoțională, insight-ul obținut în etapa a doua, fiind de multe ori suficient.

Ședință de consiliere de grup

Obiectiv: Identificarea stresorilor și a unor modalități de coping pentru rezolvarea sau depășirea blocajelor/obstacolelor din viața noastră.

Instrucțiuni:

Ai libertatea să alegi ce și cum scrii, tot ce scrii va fi adecvat pentru că este o expresie a propriei tale experiențe, tot ce scrii îți aparține și rămâne la latitudinea ta ce vei împărtăși cu celălalt (poți arunca tot, poți împărtăși tot, celălalt nu este relevant în acest proces), nu ai nevoie de o structură sau formă anume, totul începe cu primul semn pe hârtie.

Reamintiți participanților că procesul de scriere expresivă implică o deschidere pentru explorare, disponibilitatea de a ignora regulile, inclusiv ale sintaxei și ale gramaticii, dar și disponibilitate de a scoate la suprafață și de a cerceta emoții și gânduri.

Exerciții de încălzire (selectați unul la alegere), durată – cinci minute

Scrie cum te simți acum folosindu-te de culori și sunete.

Scrie ce ai mâncat la micul dejun, folosind mâna stângă.

Scrie cu ambele mâini deodată, începând propoziția astfel: Eu sunt o....

Prompt-uri pentru stimularea scrierii expresive (selectați unul la alegere), durată – zece minute

Scrie despre o jucărie sau un joc din copilărie, un animal, o haină, o bijuterie a mamei tale, ceva ce ți-ai dorit și nu ai avut.

Scrie despre un animal care a făcut parte din viața ta sau pe care l-ai întâlnit undeva în vacanță. Pune accent nu pe eveniment în sine, ce s-a întâmplat, ci pe ce ai simțit, ce ai gândit.

Scrive despre ceva ce ți-ar fi plăcut să faci, dar nu ai reușit și descrie mirosuri, culori, obiecte sau senzații fizice la nivel de palme, brațe, trunchi, cap, față, buze, piele, picioare, tălpi.

Gândește-te la o persoană pe care o cunoști bine, scrie-i numele pe pagină și notează, fără să te gândești prea mult, o listă de lucruri despre persoana respectivă. Apoi întoarce pagina și scrie: dacă acea persoană ar fi un animal, o culoare, o jucărie, o ustensilă de bucătărie, un anotimp, ce ar fi?.

Gândește-te la cineva pe care îl cunoști și îl admiri. Descrie spațiul în care această persoană locuiește, muncește, fără să o numești. Include cât de multe detalii dorești. Descrie apoi spațiul tău preferat în care locuiești sau muncești, așa cum ar fi scris de persoana pe care o cunoști și o admiri. Recitește textele și compară-le. Notează orice emoție sau gând care îți apare acum. Vrei să faci ceva anume pornind de la ce simți acum?

Scrive despre un moment când trebuia să iei o decizie într-o situație specifică. Descrie situația respectivă cât mai detaliat. Apoi, cu informațiile pe care le ai acum, în prezent, dă-ți un sfat menționând ce ar fi trebuit să faci în situația respectivă, fiind cât mai blând posibil cu cel din trecut. Citește textul și notează ce emoții și gânduri apar acum.

Activitatea principală.

Etapa 1. Scris efectiv - durată: 20-25 minute

Etapa 2. Recitare pentru Sine – durată: 5-10 min

Etapa 3: Împărtășire cu Celălalt sau cu Grupul – durată 10-15 min

Pe măsură ce scrii, te invit să te gândești la un eveniment traumatic din viața ta, cel mai traumatizant pentru tine (conflicte, stresori din viața ta). Explorează emoțiile și gândurile cu privire la acest eveniment. Acest eveniment poate avea legătură cu alte aspecte din viața ta, cu copilăria și familia ta, cu alte relații importante din viața ta (părinți, prieteni, iubiți), dar și persoane necunoscute. Descrie ce simți cât mai detaliat posibil.

Întoarce pagina și scrie, apoi, despre cum vrei să fie viitorul tău. Descrie-te pe tine în prezent și explorează apoi cum ai vrea să fi în viitorul apropiat și îndepărtat. Oferă cât mai multe detalii posibile.

Citește pentru tine, în tăcere sau cu voce tare, ambele texte și fii atent la ce emoții/gânduri îți apar citindu-le. Notează emoțiile și gândurile care îți trec prin minte.

Scrive următoarea întrebare: Ce legătură este între acel eveniment din trecut și prezentul tău și viitorul imaginat?

Răspunde în scris la această întrebare.

Alege o persoană din grup cu care vrei să împărtășești anumite aspecte ale textului sau textul în întregime. Citește și ascultă-l pe celălalt.

Dacă nu dorești, ai libertatea să nu citești, să arunci ce ai citit sau să reflectezi în tăcere asupra întâlnirii de azi.

Notează aspectele pe care le-ai descoperit despre tine astăzi și pe care vrei să le abordezi în ședințele de terapie individuale.

Observații

În cadrul activității principale, pentru a facilita exprimarea Sinelui Multiplu, se poate utiliza *Tehnica Freefall* de Barbara Turner-Vesselago (1990), care presupune punerea în practică a următoarelor cinci principii: 1. scrie orice vrei 2. descrie cât mai detaliat posibil 3 nu schimba nimic 4 du-te în direcția cea mai plină de energie 5 dacă te îndoiești în ce direcție să mergi, despre ce să scrii, du-te în direcția de care ți-e frică mai mult.

Scrierea expresivă se bazează pe un model psihologic al traducerii emoției în limbaj.³

³ Una din funcțiile de bază ale limbajului este de a comunica într-o formă coerentă experiențele noastre de viață. Prin urmare, atunci când ne traducem în limbaj amintirile, senzațiile, emoțiile, visele, în mod automat le inducem o anumită ordine. Acest lucru se întâmplă deoarece orice limbă este guvernată de o serie de reguli semantice și sintactice. Deși nu conștientizăm

Reacțiile emoționale sunt o parte importantă a oricărei experiențe psihologice. Emoțiile sunt cele care asigură imprimarea acelei experiențe în memoria persoanei. Același lucru este valabil pentru declanșarea unei schimbări în modul de a privi, de a considera acea experiență. Conștientizarea background-ului emoțional al acelei experiențe este esențială pentru schimbări în planul cognitiv. Un studiu realizat de Schooler și Engsteler arată, totodată, că traducând experiența senzorială a experienței în limbaj verbal, acest lucru afectează modul în care este privită experiența. Aceștia compară experiența senzorială a unui eveniment cu percepția unui tablou – un amestec de stimuli vizuali și emoții, alături de sunete, mirosuri, un amestec complex, dinamic, dar vag. Cercetătorii au observat că descrierea experienței privirii tabloului în cuvinte, modifică reprezentarea mentală a tabloului. Mai mult, un stimul nou/o emoție nouă tinde să rămână în planul conștiinței până când este înțeleasă din punct de vedere cognitiv. Acest lucru devine posibil prin traducerea acelei emoții dintr-o formă nonverbală, într-una verbală, prin intermediul cuvintelor.

Limbajul conferă emoției coerență, structură, semnificație, așadar o nouă perspectivă asupra experienței inițiale, și, bineînțeles, posibilitatea unei schimbări.

Astfel, pentru participantul la ședința de consiliere de grup, eliberarea emoțională și vindecarea se află în spațiul creativ al textului scris. Acesta, scriind despre și pentru sine, insuflă textului o forță vitală neobișnuită, transformând experiența emoțională negativă/problema cu care se confruntă într-o stare de *awakening*, (trezire la viață) cu potențial taumaturgic.

Bibliografie

Bolton Gillie, *Write Yourself Creative Writing and Personal Development*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2011

Finke, R. Ward, T. and Smith, S. *Creative Cognition: Theory, Research and Applications*, Massachusetts Institute of Technology Press, 1996

Grabe, W. and Kaplan, R., *Theory and Practice of Writing*, Addison Wesley Longman, 1996

Mollon, P., *Multiple Selves, Multiple Voices: Working with trauma, violation and dissociation*, Wiley, New York, 1996

O'Reilly, Daragh, *Consciousness, Who's Writing Whom? The implications of a plural self for the creative writing process*, in *Literature and the Arts* Volume, 1 Number 3, 2000

Turner-Vesselago, B., *Freefall: Writing without a parachute*, The Writing Space, Wiley, New York, 1996

www.paxonline.ro

acest proces, în mintea noastră lucrurile pe care le povestim se reorganizează în urma exprimării lor prin limbaj. Acesta este unul din principiile fundamentale al oricărei forme de psihoterapie: povestind despre experiențele noastre dificile – chiar dacă sunt aparent incoerente și de nedescifrat – ajungem în timp să înțelegem mai bine natura și cauzele lor. În plus față de povestirea orală, exprimarea în scris a unei experiențe ne permite să ne detașăm de ea și aducând-o în fața ochilor, o putem privi apoi și din alte perspective, descoperindu-i noi înțelesuri. (*Adaptat după www.paxonline.ro*)

„Acasă nu face niciodată așa!” – sau despre părinți și copii

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

„Acasă nu face niciodată așa!”, „Nu mai știu ce să fac”, „Nu vreau să-l constrâng!” sau „Noi nu vrem să-i impunem ce să facă sau ce să-i placă, vrem să decidă singur!”, „I-am spus de o sută de ori!” sau „Am făcut asta deja, și nu funcționează!”...

Aceasta este doar o scurtă listă de expresii pe care părinții le folosesc pentru a-și justifica eforturile și pentru a explica eventualele disfuncționalități în comportamentul copilului. Să analizăm pe rând, ce se află în spatele fiecăreia și să identificăm modalități funcționale care să răspundă nevoilor părinților de-a obține rezultate pozitive în procesul de educare a copilului.

1. „Acasă nu face niciodată așa!”

Foarte probabil, părintele are dreptate! El nu a asistat niciodată la exprimarea comportamentelor despre care este informat la grădiniță. Nu le cunoaște nici ca frecvență, nici ca intensitate. Nu are de unde! Acasă, copilul este doar cu părinții și, eventual, unul sau doi frați, poate și bunici. Contextul este familiar, cunoaște și își asumă limitele în cadrul familiei sau explorează acele zone în care i se înlesnește accesul. Dar este un context în care nu apar încă 20 de copii cu temperamente, interese, comportamente și emoții diferite, acasă nu se află într-o permanentă competiție pentru a obține o jucărie, o îmbrățișare sau o apreciere. Acasă este mai puțin solicitat de zgomotul unei încăperi în care 20-30 de copii se joacă și, acasă reușește, adesea, să negocieze prelungirea jocului sau nu îi este limitat timpul petrecut în activități care îi fac plăcere. De cele mai multe ori și la grădiniță lucrurile merg bine, mai ales în activitățile nestructurate, de joc liber. Probleme pot să apară mai des atunci când „fac lecții”. Acesta este momentul în care copilul este nevoit să-și inhibe dorința, interesul pentru joacă și să se mobilizeze pentru activități organizate după reguli precise. Este momentul în care trebuie să se autolinștească, să ia loc pe un scaunel sau când trebuie să renunțe la mașinuțe și lego pentru a începe să scrie sau să picteze. Deși alternativa la joacă este una interesantă („dar, acasă îi place să deseneze!”), spre deosebire de modul în care se desfășoară în mediul casnic, când alege singur, la grădiniță momentul, tema, instrumentele sunt decise de educatoare. Acest lucru poate fi perceput ca restrictiv, constrângător și poate produce frustrare, nemulțumire, refuz și alte emoții care produc reacții disfuncționale.

Acesta este unul dintre momentele în care părinții, educatoarele și consilierul școlar se întâlnesc pentru a explora situațiile favorabile care pot fi adaptate dezvoltării pozitive a copilului pe toate planurile.

2. „Nu mai știu ce să fac!”

Adesea ajung în cabinetul de consiliere părinți aflați în pragul disperării după ce au fost avertizați de nenumărate ori de educatoare asupra lipsei de complianță a copilului, asupra interacțiunilor disfuncționale ale acestuia atât cu adulții, cât și cu ceilalți copii, în activități de joc liber sau în activitățile structurate (lecții). Din păcate, răspunsul pe care părinții îl așteaptă nu va îmbrăca forma unei pastile miraculoase. Întotdeauna consilierul școlar va solicita participarea și răbdarea părintelui.

După ce sunt explorate o serie de aspecte legate de tipul de relaționare cu copilul, tipul de atașament, expresii comportamentale și disciplinare în familie, relația maritală, modele parentale, aspecte medicale privind copilul și familia etc., sunt discutate particularitățile de dezvoltare tipice pentru vârsta copilului și analizate așteptările față de acesta. Uneori, fie pentru că nu cunosc, fie pentru că aleg să ignore informațiile legate de dezvoltarea copilului, părinții au așteptări disproporționate. „O să crească și se va schimba!” sau „E normal ca un copil de 3 ani să ...” sunt adesea argumentele cu care părinții justifică lipsa de acțiune sau micile progrese ale copilului. Dar, orice întârziere în intervenția psihoeducațională poate avea consecințe severe pe termen lung și poate conduce la instalarea unor tulburări sau deficiențe cu grade serioase de severitate.

3. „Nu vreau să-l constrâng!” sau „Noi nu vrem să-i impunem ce să facă sau ce să-i placă, vrem să decidă singur!”

Oricât ar părea de incredibil, copiilor le plac regulile. Regula nu aduce plictiseală și nici nu-l constrânge pe copil. **REGULA OFERĂ PREDICTIBILITATE!** Un copil are încredere în sine dacă poate anticipa că ceea ce i se va întâmpla poate fi menținut sub control sau că acel lucru este pozitiv, va fi liniștit, încrezător, participativ dacă va ști că se poate baza pe reacția adulților din preajma sa. Nu va fi nevoit să consume resurse îngrijorându-se (nu întotdeauna voluntar!) că mama ar putea fi nemulțumită sau ar putea să îl părăsească și se va putea să înțeleagă singur că imediat ce adoptă un comportament anume, consecințele nu întârzie să apară. Va observa că, imediat după ce se spală pe dinți, unul dintre părinți vine să îi citească povestea sau că, după ce adună jucăriile pleacă la plimbare cu mama.

Așadar, regula nu constrânge. Regula protejează și structurează universul copilului, asigurându-i un context favorabil dezvoltării. Copilul economisește astfel resurse emoționale și cognitive pe care le poate utiliza pentru a explora în continuare alte zone care îi sunt accesibile.

I se vor oferi copilului alternative funcționale, alegerile lui vor fi ghidate. Și, așa cum fiecare părinte are grijă ca micuțul să știe că nu este în regulă să pună mâna pe plita încinsă sau să își introducă degetele în priză, oricât de tentant ar fi, la fel trebuie să se preocupe de ghidarea explorării și în alte domenii de cunoaștere și dezvoltare.

De asemenea, copilul trebuie sprijinit în înțelegerea principiului generalității regulii. Dacă o regulă se aplică unui context, ea trebuie să poate fi generalizată, extinsă și la alte contexte. Așadar, dacă unui copil i se spune că trebuie să se spele pe mâini înainte de masă, acest lucru va fi valabil nu doar acasă, ci și la bunica sau la grădiniță, și înainte de micul dejun, și înainte de cină. Sau, dacă unui copil i se cere să aștepte până când mama termină convorbirea telefonică pentru a i se adresa (desigur, discuția telefonică nu durează de... 40 de minute!), atunci și mama trebuie să aștepte până când copilul încheie (sau se apropie de final / sau îl dirijează către un final!) activitatea în care este angajat. Altfel, este foarte dificil pentru copil să înțeleagă de ce există cerințe diferite pentru fiecare persoană și îi va fi greu să își stabilească așteptări rezonabile.

4. „I-am spus de o sută de ori!” sau „Am făcut asta deja și nu funcționează!”

Foarte probabil că așa este. Dar, secretul constă în a încerca și a 101 oară!

Părinții se confruntă adesea cu situații în care este nevoie să-i învețe pe copii anumite comportamente. Aceste comportamente pot să fie noi pentru copil, cum este spălarea pe dinți, utilizarea tacâmurilor la masă, respectarea unor reguli cum este de-a aduna jucăriile. Alteori, părinții își doresc să crească frecvența unui comportament al copilului, cum este salutul sau formulele de mulțumire. Există și situații în care părinții își doresc ca anumite comportamente să fie reduse sau chiar să dispară, cum sunt loviturile pe care unii copii le utilizează în diferite situații sau folosirea unui limbaj nepotrivit față de copii și adulți. Metodele la care apelează fiecare părinte sunt dintre cele mai diverse, iar rezultatele... uneori pot să apară, alteori, nu, sau chiar acutizează problemele.

În general, părinții știu foarte clar ce anume trebuie să schimbe copilul în comportament, ce nu face bine, ce calități îi lipsesc etc. Și, cu siguranță că modificările la nivelul comportamentului copilului vor mulțumi părintele și îi vor confirma utilitatea metodei folosite.

Copilăria se asociază cu un proces intens de învățare. Orice proces de învățare implică în mod automat greșeala. Dar rolul părintelui este de a sublinia ce a reușit copilul să facă și de a-i oferi, totodată, sprijin pentru a exersa aspectele în care nu a reușit deplin. Spre exemplu, atunci când un copil smulge jucăria din mâna altui copil, părintele trebuie să înțeleagă ce abilitate trebuie să-i construiască pentru ca acest comportament să dispară. În exemplul dat, abilitatea necesară este de a formula o cerere atunci când își dorește jucăria.

Dar, foarte important de reținut este faptul că învățarea comportamentului pozitiv are nevoie de multă practică, de mult exercițiu și de multe contexte în care copilul să exerseze alternativele oferite. Auzim

adesea părinții spunând „i-am spus de 10 ori”, fiind tentați să abandoneze efortul de-a-și încuraja copilul în continuare. Dacă va fi pedepsit și criticat, copilul își va pierde motivația de a exersa comportamentul respectiv.

Și, foarte important, **un copil are nevoie de o luna de zile pentru a învăța o abilitate simplă**, precum formularea unei cereri, și a o aplica apoi spontan.

Potențialului creativ în activitățile didactice

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

Nevoia de schimbare în lumea contemporană provoacă creativitatea în vederea adaptării, spiritul creativ-inventiv fiind necesar să se dezvolte în toate domeniile vieții. Individul trebuie să evalueze mai bine pluralitatea dimensiunilor situațiilor, multitudinea legăturilor în care se află ele, diversitatea posibilităților pentru a sesiza și corela fenomenele și problemele noi cu efecte și implicații majore la nivelul socio-umanului.

Factorilor ce conduc la abordarea creativității îi putem clasifica în factori sociali și factori individuali. Între factorii sociali se includ: explozia cunoștințelor tehnico-științifice, asaltul informațiilor, apariția și dispariția unor meserii, crizele planetare etc. Factorii individuali presupun: trebuința de autorealizare, creșterea capacității de adaptare și integrarea socială, întărirea mecanismului de apărare împotriva stresului, a anxietăților, optimizarea umană prin satisfacțiile oferite de creația proprie.

Factorii de personalitate implicați în creativitate sunt temperamentul, autocunoașterea, motivația, empatia. Interesantă este însă și legătura creativității cu alte trăsături cum ar fi: sociabilitatea, încrederea în sine, autocontrolul și responsabilitatea.

Studii recente vizând personalitatea adolescenților creativi au demonstrat următoarele profile psihologice pentru acești adolescenți: dominant, sigur de sine, întreprinzător, cu interese în diverse domenii, independent, echilibrat, empatic, flexibil, dotat cu inteligență socială și o oarecare lipsă de organizare; pentru adolescenți noncreativi: comportament puternic defensiv autocontrolat, la fel de productivi ca și creativi, dar conformist, interpretarea critică este redusă, acceptă fără comentarii ceea ce li se spune, complianți.

În perioada liceului, creativitatea actuală și implicit cea de perspectivă este influențată pe lângă factorii psihici și de unele categorii din factorii de mediu.

Tendențele actuale și de perspectivă ale instruirii în învățământ precizează valențele creative ale principalelor metodologii în curs de asimilare. Metodologiile comunicativ-explicative, prin relevarea problemelor nerezolvate încă, provoacă elevul formând atitudini de implicare, stimulând interesele, sugerând oportunități de creație. Metodologiile de tip interogativ-conversativ favorizează elaborarea unor alternative individuale de interpretare a situațiilor problemă sau de soluționare a acestora, întărind înclinațiile euristice ale elevului. Metodologiile destinate activităților independente care urmăresc concretizarea competențelor într-un produs relativ finit, întotdeauna produs de creație cel puțin la nivelul persoanei, modelează configurația psihică creativă în toate componentele sale.

Rolul școlii în efectele stimulative sau inhibative asupra elevilor creativi trebuie să răspundă la întrebarea dacă procesul de învățământ servește sau nu cauza creativității.

În literatura americană se vorbește despre autentice regresii ale potențialului creativ la vârstele când omul intră într-un nou ciclu de învățământ, fenomen care acționează „ca un duș rece” asupra avânturilor sale creatoare.

A. P. Moore susține că majoritatea copiilor sunt foarte creativi dar că, din păcate, creativitatea lor se pierde – între adolescență și maturitate. Acest proces este atât de frecvent în omenire, încât trece aproape neobservat. De fapt, puținii care reprezintă o excepție de la regulă sunt considerați ca bizari. Din fericire, acești puțini pe care lenevirea forțelor mintale nu-i atinge par să continue perfecționarea iscusinței creative până în pragul bătrâneții.

La vârstele preșcolare și școlare indivizii dispun de spontaneitate, nu se supun conformismului decât din afecțiune față de autoritatea. Trecerea spre maturitate se supune pierderii spontaneității, dar creșterii

originalității și fluenței (creativitatea productivă). În schimb, creativitatea ajunsă la maturitate are un bagaj de expresivitate foarte bogat.

Factorii de mediu importanți pentru creativitate sunt: stimularea morală, recunoașterea și aprecierea; asigurarea realizării unor contacte largi și stimulative cu colegii; încurajarea în asumarea de riscuri; toleranța și nonconformismul; stimularea competiției; stimularea materială.

Extinderea metodologiilor de tip stimulat și a tehnicilor de sensibilizare (studiu de caz, joc de rol, căutare și/sau rezolvarea problemelor posibile) ar crește semnificativ valențele creatoare ale procesului de învățământ prin antrenare integrală a personalității în asemenea activități. Adaptarea metodelor creatologice la predarea disciplinelor este considerată ca una din principalele direcții de inovare a procesului de învățământ, prin faptul că sunt cele mai directe modalități de exersare și antrenare conștientă a creativității, de transformare a potențialului creativ în produs de creație. Se constată deja o acceptare largă pentru unele din aceste metode, cum ar fi Brainstormingul sau Sinectica, dar se resimte necesitatea elaborării unor tehnici de aplicare adaptate condițiilor didactice.

Particularitățile creative de personalitate ale profesorului de asemenea sunt semnificative pentru stimularea creativității elevilor.

Desigur, pentru ca profesorii de diferite specialități să poată pregăti viitorii specialiști, potențiali creatori și inventatori, ei înșiși trebuie să fie creativi. Sidney Parnes, cofondator al Fundației pentru Instruirea Creativă și unul din cei mai iscusiți promotori ai creativității, identifică calitățile și aptitudinile de care au nevoie cei care se ocupă de dezvoltarea creativității. Acestea pot fi clasate în trei categorii principale: aptitudini generale care sunt necesare lucrului în grup; calități personale care fac, prin ele înseși, ca persoana respectivă să fie un bun promotor al creativității și aptitudini cognitive care maximizează probabilitatea realizărilor creative. Inevitabil, există unele suprapuneri între aceste categorii.

Pentru ca activitățile didactice să constituie procese creative este necesar ca profesorul să fie creativ. Creativitatea profesorului, după M. Ionescu (2000), se manifestă în următoarele direcții:

- proiectarea activităților instructiv-educative;
- organizarea și conducerea activităților didactice, respective realizarea activităților de învățare și predare;
- desfășurarea procesului de verificare și evaluare;
- reglarea demersurilor didactice proprii pe baza informațiilor obținute prin feed-back;
- realizarea de cercetări științifice teoretice și practice-aplicative în domeniul specialității sale și în cel al psihopedagogiei, introducerea și valorificarea unora din rezultatele acestor cercetări în practica didactică curentă.

Un alt factor important pentru stimularea creativității elevilor este atitudinea profesorilor față de elevii creativi. Elevii suedezi consideră atitudinea pozitivă a profesorului ca fiind cea mai importantă printre factorii care facilitează creativitatea, și cercetările au arătat că atunci când profesorii sunt conștienți și interesați de creativitate, succesele elevilor în gândirea creativă sunt evidente, chiar dacă nu au urmat cursuri de creativitate.

Torrance a stabilit că profesorii acordă în general o importanță prea mare caracteristicilor comportamentale care simplifică procesul de învățământ, dar subvaluează multe din atributele tipic creative cum ar fi presupunerea și emiterea de ipoteze, curajul în convingeri, gândirea intuitivă. Profesorii britanici par să fie mult mai dispuși să favorizeze comportamentul creativ.

Factorii școlari influențează formarea, dezvoltarea și afirmarea creativității elevilor. Acești factori constituie unul din elementele fundamentale ale creativității, necesar pentru manifestarea ei, dar nu și suficient. De aceea e binevenită crearea unor condiții eficiente de dezvoltare a potențialului creativ al elevilor.

Bibliografie

- 1) Albu, M. (2000), *Metode și instrumente de evaluare în psihologie*, Editura Argonaut, Cluj-Napoca.
- 2) Altșuller, H., Vertkin I. (1990), *Strategia vieții personalității creative*. Chișinău, Editura Progres.
- 3) Caluschi, M. (1996), *Eficiență și performanță prin grupul creativ*, în vol. *Eficiența psihologiei*, Editura Augusta, Timișoara.
- 4) Miclea, M. (1991), *Creativitatea și arhitectura cognitivă*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.
- 5) Neacșu Gh. (1998), *Procesul de creație artistică (I)*. În: *Revista de psihologie*, t.44, nr3-4
- 6) Radu, I., Ionescu, M. (1987), *Experiența didactică și creativitate*, Editura „Dacia”, Cluj-Napoca.
- 7) Roco, M. (1993), *Creative personalities about creative personality in science*. În: *Revue Roumanie de Psychologie*.
- 8) Roșca, Al. (1985), *Creativitatea, modelele programare, Studii de psihologie a gândirii*, Editura Științifică, București.

Reușita școlară la elevii proveniți din medii defavorizate

Popa Diana-Cristina, prof. consilier CJRAE Cluj/ Șc. Gimnazială „Traian Dârjan”

Introducere

Dezvoltarea psiho-socială poate influența funcționarea cognitivă și pe cea afectivă. Mai mult chiar, în lipsa legăturilor sociale semnificative, sănătatea fizică și cea psihică pot să sufere. Motivația și încrederea în sine sunt factori importanți ai succesului școlar, în timp ce emoțiile negative, cum sunt tristețea, furia, frica sau anxietatea legată de un test, pot să influențeze negativ performanța. La rândul lor, capacitățile fizice și cognitive pot influența dezvoltarea psihosocială. Ele contribuie în foarte mare măsură la stima de sine și pot să influențeze acceptarea socială și alegerea ocupației.

Particularități ale elevilor proveniți din medii sociale defavorizate (0-IV)

Primele experiențe școlare sunt esențiale în pregătirea fundalului pentru succesul sau eșecul viitor. Chiar și în prezent, când copiii din România urmează clasa pregătitoare, ei simt deseori un amestec de nerăbdare și neliniște la începutul clasei I. Prima zi de școală „obișnuită” este un reper important – un semn al progreselor în dezvoltare, care fac posibil acest nou statut.

Pentru a avea progrese școlare maxime, copilul are nevoie să se implice în ceea ce se petrece la clasă. Interesul, atenția și participarea activă corelează pozitiv cu scorurile la testele de performanță și, mai mult chiar, cu calificativele acordate de învățători începând din clasa I și până cel puțin în clasa a IV-a (K.L. Alexander, Entwisle și Dauber, 1993).

Într-un studiu longitudinal la scară națională, elevii din cls. I din SUA cu risc de eșec școlar – fie din cauza statutului socio-economic inferior, fie din cauza problemelor școlare, de atenție sau de comportament – au progresat la fel de mult ca și colegii lor cu grad scăzut de risc, când profesorii le-au oferit sprijin educațional și afectiv puternic. Acest sprijin a îmbrăcat forma instruirii frecvente în materie de citire și scriere, a feedback-ului evaluator, a implicării elevilor în discuții, a satisfacerii nevoilor lor afective, a încurajării responsabilității și a creării unei atmosfere pozitive la clasă (Hamre și Pianta, 2005).

Fiecare nivel al contextului vieții lor influențează cât de bine se descurcă un copil la școală. Această rețea de influențe se referă la mai mulți factori:

- (i) Convingerile privind eficacitatea personală
- (ii) Genul
- (iii) Practicile parentale
- (iv) Statutul socio-economic
- (v) Acceptarea de către cei de-o vârstă
- (vi) Metodele educative
- (vii) Mărimea clasei
- (viii) Inovațiile educaționale
- (ix) Folosirea computerului și a Internetului

Statutul socio-economic (SSE) al unei familii are la bază venitul familiei și nivelul de educație și ocupațional al adulților, fiind, altfel spus, **o combinație de factori economici și sociali ce descriu un individ, incluzând venitul, nivelul de educație și ocupația**. Există numeroase studii care raportează SSE la procesele de dezvoltare (cum ar fi interacțiunile verbale ale mamei cu copiii) și la rezultatele dezvoltării (cum ar fi sănătatea și performanțele cognitive; vezi Tabelul 7). SSE influențează procesele și rezultatele în mod indirect, prin intermediul unor factori corelați, cum ar fi tipul de cămin și de cartier în care trăiesc oamenii și calitatea alimentației, a îngrijirii medicale și a școlarizării care le stă la dispoziție.

Tabelul 1 – Mediile sociale defavorizate și sărăcia afectează copiii

Rezultate	Riscul mai mare la copiii din familii cu venituri scăzute
Educație	
Punctaje mai mici la matematică la vârsta de 7-8 ani	Cu 5 puncte mai puțin la teste
Punctaje mai mici la citire la vârsta de 7-8 ani	Cu 4 puncte mai puțin la teste
Repetarea unei clase	De 2,0 ori mai probabilă
Exmatriculare	De 3, 4 ori mai probabilă
Abandon școlar între 16-24 de ani	De 3,5 ori mai probabilă
Absolvirea unei facultăți cu durata de 4 ani	Cu 50% mai puțin probabilă

În 2005, 18% din copiii din SUA cu vârsta până la 17 ani – între care 35% din copiii de culoare și 28% din cei hispanici – trăiau în sărăcie. Copiii proveniți din medii defavorizate și săraci au un risc mai mare decât ceilalți de a avea probleme emoționale sau de comportament, iar potențialul lor cognitiv și rezultatele școlare au și mai mult de suferit. Sărăcia poate influența negativ dezvoltarea copiilor prin impactul asupra stării emoționale a părinților și asupra practicilor parentale, precum și asupra mediului familial creat de aceștia. (Evans, 2004).

O analiză efectuată de McLoyd (1998) asupra efectelor sărăciei descrie un traseu care duce la distresul adulților, la efecte asupra creșterii copiilor și, în fine, la probleme emoționale, de comportament și școlare la copii. Părinții care trăiesc în sărăcie este probabil să devină anxioși, deprimați și iritabili și, ca urmare, pot deveni mai puțin afectuoși și reactivi față de copiii lor. Pot să aplice disciplina în mod inconsecvent, cu asprime și arbitrar. Copiii tind să fie și ei deprimați, să se înțeleagă greu cu cei de aceeași vârstă, să le lipsească încrederea în ei înșiși, să aibă probleme de comportament și școlare și să se implice în acțiuni antisociale (Evans, 2004).

Din fericire, acest tipar nu este inevitabil. Parenting-ul eficient îi poate feri pe copii de efectele unui SSE inferior. Intervențiile în familie, care reduc conflictele și furia din familie și sporesc coeziunea și legăturile afective sunt deosebit de benefice (Repetti, Taylor & Seeman, 2002). Într-un studiu reprezentativ la nivel național (SUA) pe 21 260 de copii de 6 ani, nu atât venitul mic, cât greutățile materiale – hrana insuficientă, instabilitatea locuinței și îngrijirile medicale inadecvate – erau cele care determinau stresul părinților. Acest lucru influența, la rândul lui, cât de mult timp, bani și energie investeau aceștia în dezvoltarea copiilor lor și cum se purtau cu ei; iar acești factori constituiau predictorii ai abilităților cognitive și ai competenței sociale și emoționale ale copiilor. Familiile care reușeau, în ciuda sărăciei, să-și acopere nevoile de bază nu prezentau acest tipar.

Părinții care pot face apel la rude sau la resursele comunității pentru a primi sprijin emoțional, ajutor în îngrijirea copilului și informații despre creșterea lui sunt deseori părinți mai eficace. Un studiu longitudinal pe 152 de familii afro-americane a decelat un tipar opus celui descris de McLoyd (1990, 2002). Mamele care, în ciuda stresului economic, erau sănătoase emoțional și aveau o stimă de sine relativ ridicată tindeau să aibă copii competenți în plan școlar și social, care întâreau parenting-ul pozitiv al mamelor; acest lucru, la rândul lui, sprijinea continuarea succeselor școlare și a comportamentelor dezirabile ale copiilor (Brody, Kim, Murry & Brown, 2004).

Statutul socio-economic superior este un predictor important al succesului școlar, potrivit unui studiu privind competența matematică a elevilor de 15 ani din 20 de țări cu venit relativ ridicat (Hampden-Thompson & Johnston, 2006).

Folosind date longitudinale pe un grup reprezentativ la nivel național S.U.A., un studiu al lui Michael J. Kieffer a investigat relația dintre statutul socio-economic și abilitățile de lectură începând de la grădiniță și până în clasa a opta. Modelarea a fost folosită pentru a descrie traiectoria de creștere neliniară în

citire pe parcursul a trei perioade de dezvoltare: din grădiniță până în clasa I, din clasa întâi până în clasa a treia, și din clasa a treia până în clasa a opta. Rezultatele au indicat faptul că acei copii cu SSE scăzut au prezentat rate mai rapide de citire de creștere în clasele primare, dar durate mai lente de creștere după clasa a treia. Concentrația școlară mai mare de elevi cu SSE scăzut a fost, de asemenea, asociată cu rate mai lente de creștere între clasa a treia și a opta. Există un consens general că SSE, de obicei, indicat de veniturile părinților, educație și ocupație, are o relație puternică cu citirea timpurie (Snow și colab., 1998). Cu toate acestea, există mai puțin consens cu privire la posibilitatea și modul în care relația se schimbă pe măsură ce elevii se dezvoltă. Pe de o parte, este posibil ca asocierea de SSE cu dezvoltarea citirii să fie mai puternică în timpul claselor primare, atunci când elevii care provin din medii cu SSE scăzut pot fi cei mai vulnerabili. În plus, este important să se ia în considerare SSE scăzut ca un factor de risc la nivel de școală, precum și un factor de risc individual. Deși cercetările sugerează că participarea o școală cu o concentrație mare de elevi care provin din medii SSE este asociat cu rezultate de citire mai mici din clasele primare (Snow și colab., 1998; White, 1982), este mai puțin clar modul în care aceste efecte școlare ale SSE se modifică în timp.

Într-un studiu reprezentativ la nivel național pe copii care au intrat în clasa pregătitoare în 1998, distanța între rezultatele elevilor avantajați și cele ale elevilor dezavantajați a crescut în primii patru ani de școlarizare (Rathbun, West & Germino-Hausken, 2004). Vacanța de vară contribuie la acest decalaj, din cauza diferențelor în ceea ce privește mediul familial tipic și experiențele de învățare de peste vară ale copiilor. Copiii din familii cu venit mic nu compensează acest decalaj, care, potrivit unui studiu longitudinal pe școlari din Baltimore, explică în mod substanțial diferențele în privința rezultatelor la liceu, a absolvirii liceului și a înscrierii la facultate (Alexander, Entwisle și Olson, 2007).

Totuși, SSE nu este singurul factor implicat în nivelul performanțelor. Într-un studiu longitudinal, copiii al căror mediu familial la 8 ani era stimulat din punct de vedere cognitiv, au evidențiat o motivație intrinsecă mai mare pentru învățarea școlară la vârsta de 9, 10 și respectiv, 13 ani, comparativ cu aceia care trăiau într-un cămin mai puțin stimulat. Acest lucru a fost valabil indiferent de efectele SSE și mai presus de acestea (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998). **Capitalul social** – rețelele de succes ale comunității la care pot face apel copiii și familiile – este cel care poate face diferența (Coleman, 1988). Într-o intervenție experimentală pe durata a trei ani, în care părinții săraci cu servicii au primit suplimente salariale și subvenții pentru îngrijirea copiilor și pentru asigurarea de sănătate, rezultatele școlare și comportamentul copiilor lor de vârstă școlară s-au îmbunătățit (Huston et al., 2001).

Învățând să citească sau să scrie – un obiectiv major al programei claselor primare -, copiii se eliberează de constrângerile comunicării față în față și capătă acces la ideile și imaginația oamenilor din ținuturi îndepărtate și din vremuri de demult. Odată ce pot transforma semnele de pe o pagină în tipare sonore cu sens, copiii își pot dezvolta strategii tot mai complexe pentru a înțelege ceea ce citesc și pot folosi cuvintele scrise ca să exprime idei, gânduri și sentimente.

În Școala Gimnazială „Traian Dârjan”, **mediul social** de proveniență al elevilor se degradează pe măsură ce situația economică a majorității populației devine mai grea. Elevii provin atât din familii obișnuite din cartierul Someșeni, cu o sursă sau două de venit *mediu/mic* în familie, pentru 4 - 10 membri, cât și din familii rromice cu domiciliul în Pata Rât. În majoritatea familiilor, cel puțin unul dintre părinți este muncitor, șomer sau lucrează "la negru". Starea materială din ce în ce mai precară a familiilor, dezinteresul acestora pentru actul educațional, apartenența copiilor la comunitățile de rromi, precum și lipsa unei legislații care să oblige familia să-și trimită copiii la școală, au făcut ca fenomenul absentismului și cazurilor de abandon școlar să ia amploare, cu toate eforturile și demersurile întreprinse de școală în acest sens. Atitudinea părinților față de educația copiilor este rezervată, mentalitatea este aceea că școala este la dispoziția familiei, că nu poate aduce atingere drepturilor de orice fel ale copilului, iar acesta este absolvit de orice obligație, inclusiv aceea pentru care se află în școală – educația. De asemenea, nivelul educațional al părinților elevilor din clasele 0-VIII este scăzut.

Sub impactul mai multor factori, Școala Gimnazială “T. Dârjan” a devenit o școală segregată, având o proporție mai mare decât jumătate de elevi auto-declarați de etnie romă.

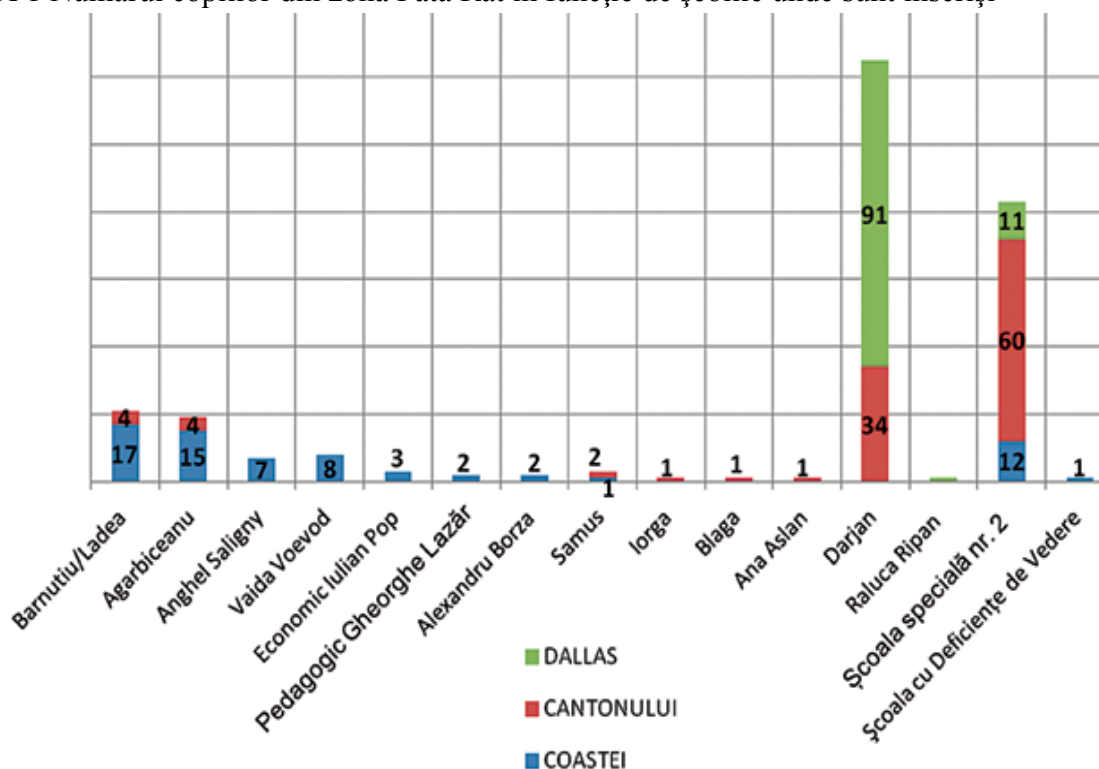
Faptul că și în anul școlar 2015-2016, cu foarte puține excepții, starea de fapt reflectată în diagrama din Anexa 1 continuă să persiste, denotă că, în cel mai bun caz s-a reușit găsirea unor soluții cu privire la continuarea școlarizării acelor copii în școlile mixte din oraș care aparțin comunității recent mutate în Pata Rât (evacuate de pe strada Coastei). Totodată, nu sunt puse în mișcare mecanisme care să asigure accesul copiilor din celelalte comunități ale zonei Pata Rât la școlile din oraș precum și să reconfigureze Școala Gimnazială “T. Dârjan” ca unitate de învățământ care școlarizează copii de diverse etnii și cu statut social diferit din cartierul Someșeni.

Concluzii

Consecințele traiului într-o zonă segregată, izolată și poluată, precum și în condițiile unei locuiri precare și ale nesiguranței sociale, se manifestă și în frecvența școlară scăzută, cea din urmă având cauze care nu se pot soluționa doar prin programe educaționale pe perioade determinate.

Problema nu stă în faptul că în Pata Rât sau în Școala Gimnazială “T. Dârjan” sunt prea multe persoane de etnie rromă, problema este că persoanele din Pata Rât se confruntă cu dezavantajele multiple ale excluziunii sociale cumulate de-a lungul mai multor generații (o parte din tânăra generație sunt elevi ai școlii), precum și cu inferiorizarea și stigmatizarea celor care trăiesc în sărăcie pentru că sunt săraci, și asocierea rromilor cu sărăcia și cu problemele sociale (Vincze, E. & colab., 2016).

ANEXA 1 Numărul copiilor din zona Pata Rât în funcție de școlile unde sunt înscriși



Bibliografie

1. Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814, SUA.
2. Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Olson, L.S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167-180, SUA.
3. Brody, G.H., Kim, S., Murry, V.M. & Brown, A.C. (2004). Protective longitudinal paths linking child competence to behavioral problems among African American siblings. *Child Development*, 75, 455-467, SUA.
4. Cole, P.M., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*. 73(3), 983-996, SUA.
5. Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92, SUA.
6. Hampden-Thompson, G., & Johnston, J. S. (2006). *Variation in the relationship between nonschool factors and student achievement on international assessments* (NCES 2006 – 014). Washington D.C.: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, SUA.
7. Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967, SUA.
8. Papalia, D. E., Olds Wendkos, S., Duskin Feldman, R. D. (2010). *Dezvoltarea umană*, Editura Trei, București, România.
9. Rathbun, A., West, J., & Germino-Hausken, E. (2004). *From kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences* (NCES 2004-007). Washington, DC; National Center for Education Statistics, SUA.
10. Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, T. S. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of the offspring. *Psychological Bulletin*. 128(2), 330-336, SUA.
11. Vincze, E., Harbula, H., Magyiari, N. (2016), ROMEDIN – educație pentru incluziune și dreptate socială, Ed. Fundației Desire, România.

Memoria de scurtă durată – studiu comparativ între copiii nevăzători și copiii cu vedere normală

Obancea Maria, prof. consilier CJRAE Cluj-Școala "Liviu Rebreanu"

"Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice..."

Declarația de la Salamanca - Spania, 1994

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

Studiind literatura de specialitate care susține prezența unor performanțe mai ridicate la copiii cu deficiențe vizuale (și nevăzători congenitali) în ceea ce privește MSD (Memoria de scurtă durată) și utilizarea mai timpurie a unor strategii interne de îmbunătățire a memoriei de către acești copii; mi-am propus să fac acest experiment cu scopul de a verifica veridicitatea acestui lucru.

Ipoteze:

- » Am pornit de la ipoteza că nu există diferențe privind performanța MSD și a strategiilor utilizate între copiii cu deficiențe vizuale și copiii cu vedere normală (excepție făcând specificitatea analizatorului de identificare a informației, respectiv cel vizual la văzători și cel tactil la nevăzători).
- » Există doar diferențe interindividuale în ceea ce privește strategiile de memorare între acești copii.

Obiectiv: Pornind de la premisa că persoanele (copiii) cu deficiențe vizuale încep să folosească mai de timpuriu strategii de memorare precum "repetiția verbală" (în limbaj intern sau extern) și "organizarea informațiilor", mi-am propus să verific dacă există diferențe între acești copii în ceea ce privește capacitatea MSD.

Privire de ansamblu asupra literaturii privind MSD

- Gathercole și Adams (1994) - nu au găsit o relație semnificativă între mărimea memoriei și rata articulației la vârsta de 4 ani. La această vârstă copiii cu deficiențe vizuale nu sunt încă angajați în repetiții verbale. Pe de altă parte însă, există studii care susțin ideea că acești copii folosesc repetiția verbală și alte strategii de memorare mai devreme decât alți copii.
- Tilman și Osborne (1969) - susțin că deși performanța globală a copiilor cu vedere normală este comparabilă cu a copiilor cu deficiențe vizuale (și nevăzători), aceștia din urmă nu au o performanță atât de bună la probele de "Asocieri" și de "Înțelegere", ci au performanțe mai bune la proba memorării "Cifrelor".
- Gronveld și Jan nu au găsit diferențe la testul de "Similarități", menționat de Tilman și Osborne.
- Schneider, Pressley (1989) și Baddeley (1990) susțin ideea folosirii strategiilor de "repetiție verbală" și "organizare temporală" (organizare după înțeles).
- Flavell (1985), Guttentag (1984), Pressley și El Dinary (1992) susțin că copiii mici cu deficiențe vizuale nu folosesc aceste strategii, deoarece ele impun un proces greu de realizat.
- Ronnberg și Nilson (1987), Stankov și Spilsbury (1978) sunt de părere că acești copii cu deficiențe vizuale ar fi compensați auditiv; însă nu au primit suport din partea altor autori.
- Miller (1992) ajunge la aceeași concluzie ca și Baddeley (1975) că acești copii folosesc ca strategii de memorie repetiția verbală și organizarea informațiilor, strategii utilizate mai de timpuriu decât copiii cu vedere normală.

Făcând o sinteză a acestor studii am putea concluziona că : copiii cu deficiențe vizuale folosesc mai de timpuriu decât alți copii anumite strategii de memorare, precum ”repetiția verbală” și “organizarea materialului după înțeles”, fapt ce ar determina o performanță mai ridicată a memoriei acestora.

Participanții: Participanții au fost 42 de copii nevăzători (6 dintre ei slab văzători) cu vârsta între 12-14 ani și 40 de copii cu vedere normală de aceeași vârstă, gen și abilități generale. Copiii cu vedere normală aparțin școlii ”Ion Agârbiceanu”, iar copiii nevăzători aparțin instituției ”Liceul cu deficienți de vedere “; ambele din orașul Cluj –Napoca.

Procedura: Prin experimentul (cvasiexperimentul) de față am vrut să constat dacă există vreo diferență între acești copii în ceea ce privește capacitatea MSD. În acest sens am aplicat consecutiv două metode: ”metoda întinderii memoriei imediate” și ”metoda asociațiilor perechi”, atât la copiii cu deficiențe vizuale cât și la copiii cu vedere normală. Cu ajutorul acestor metode am testat MSD, prin intermediul analizatorului vizual, respectiv tactil-kinestezic (la nevăzători). Fiecare copil a completat sarcinile măsurabile ale MSD fără supresie articulatorie. Sarcinile copiilor au fost: (1) memorarea și redarea unor liste de cifre; (2) memorarea și redarea unor perechi de cuvinte asociate, fără sens.

La “metoda întinderii imediate” am folosit următoarea listă de cifre: 731; 1352; 46532; 503895; 8315675; 78109317; 345682401; 5218245704; 92551683097; 145207638296.

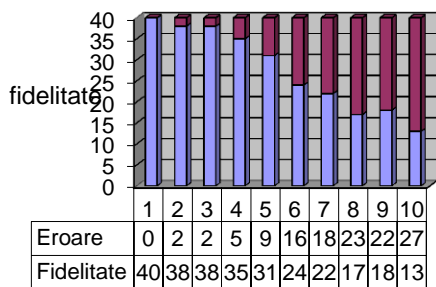
La “metoda asociațiilor perechi” am utilizat următoarea listă de cuvinte asociate fără sens: Ziar-Spațiu; Lina- Banc; Țigară-Suflet; Broască-Sobă; Sârmă-Tren; Lapte-Soroc; Rubin-Zadarnic; Durere-Haine; Profesor-Fier; Lunecos-Alb ; Insuflat-Bob; Topor-Carte; Pod-Camfor; Sticla-Capac; Stofă-Plug.

Procedura utilizată la această metodă este similară celei folosite la testarea memorării cifrelor. Listele de cifre și de cuvinte asociate au fost preluate din lucrarea “Psihologie experimentală” a lui N. Lungu.

Rezultatele și interpretarea lor: Rezultatele la sarcina memorării cifrelor la ambele grupe de copii poate fi văzută în următorul tabel:

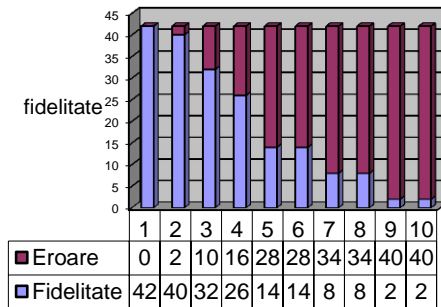
Nr.total copii văzători-40 Nr.total copii nevăzători-42	CIFRE-VĂZĂTORI		CIFRE-NEVĂZĂTORI	
	Fidelitate	Eroare	Fidelitate	Eroare
Cifra de memorat				
731	40	0	42	0
1352	38	2	40	2
46532	38	2	32	10
503895	35	5	26	16
8315675	31	9	14	28
78109317	24	16	14	28
345682401	22	18	8	34
5218245704	17	23	8	34
92551683097	18	22	2	40
145207638296	13	27	2	40

Histograma cu fidelitate si eroare la copii vazatori



eroare

Histograma cu fidelitate si eroare la proba cifre la copii nevazatori



eroare

În cele două histograme prezentate anterior pentru “proba cifrelor” am redat marja de eroare și fidelitatea (corectitudinea redării din memorie) în memorarea cifrelor.

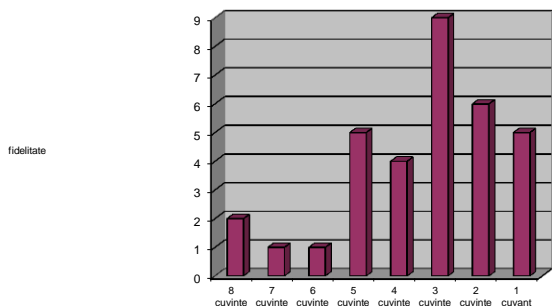
Pe abscisă sunt redade, de la 1 la 10, numărul de itemi ce au fost memorați, respectiv de la 3 itemi la 12 itemi. Privite în paralel cele două histograme se poate vedea că: -rata de fidelitate (nr.de itemi redați corect) este mult mai mare și relativ simetrică la copiii văzători decât la cei nevăzători; pentru redarea primelor două cifre (respectiv cu 3 itemi și cu 4 itemi) frecvența este aceeași la copiii văzători și la cei nevăzători pentru ca, spre final, să scadă mult la copiii nevăzători. Explicația ar fi că, la copiii văzători a intervenit ca variabilă confundată-contaminarea datelor. Acest lucru sugerează că acest tip de experiment se poate realiza doar individual și în condiții optime.

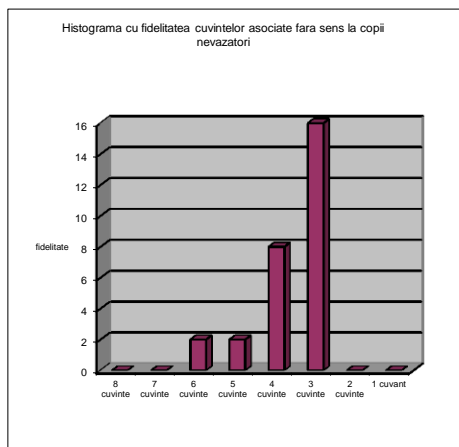
În ceea ce privește a doua probă, a “cuvintelor asociate fără sens”, rezultatele sunt redade în tabelul următor:

Proba de cuvinte asociate fără sens

Nr. total de cuvinte 15	Văzători- Subiecți 33		Nevăzători- Subiecți 28	
	Fidelitate		Fidelitate	
8 cuvinte	2		0	
7 cuvinte	1		0	
6 cuvinte	1		2	
5 cuvinte	5		2	
4 cuvinte	4		8	
3 cuvinte	9		16	
2 cuvinte	6		0	
1 cuvânt	5		0	

Histograma cu fidelitatea cuvintelor asociate fara sens la copii vazatori





În cele două histogramme anterioare, de la proba cuvintelor se poate vedea, pe abscisă numărul de cuvinte corespondente perechii de cuvinte ce se cerea a fi redade, iar pe ordonată-frecvența cu care aceste cuvinte au fost redade de subiecți. În privința numărului de cuvinte corespondente redade se poate constata că cel mai mare este de 8 cuvinte la copiii văzători și 6 cuvinte la cei nevăzători. Și la această probă apare variabila-contaminării datelor, la copiii văzători, intrucât numărul de cuvinte redade (opt) este destul de mare, dacă ținem cont ca această asociere era fără sens. Această asociere fiind fără sens ne duce la concluzia că: pentru a fi redade 8 cuvinte corespondente copiii trebuiau să rețină 16 cuvinte (cuvinte perechi), inclusiv ordinea corectă a acestora. În concluzie, aș putea afirma că e necesară replicarea acestui experiment într-un context optim și în mod individual.

Bibliografie

- 1) Adams, A-M., & Gathercole, S. E. (1996). Phonological working memory and spoken language development in young children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Special Issue on Working Memory, 49A (1), 216-233.
- 2) Atkinson Rita, L et al.-Introducere în psihologie, Ed. Tehnică, București,2002
- 3) Declarația de la Salamanca - Spania, 1994
- 4) Lungu N.-Psihologie experimentală, Editura Fundației România de Măine, 2005
- 5) Rönnerberg, J., & Nilsson, L-G. (1987). The modality effect, sensory handicap, and compensatory functions. *Acta Psychologica*, 65, 263-283.
- 6) Roșca Al.-Metodologie și tehnici experimentale în psihologie, Ed Științifică, București, 1971
- 7) Shirley R. Wyver and Roslyn Markham-Do Children with visual impairments demonstrate superior short-term memory, memory strategies and metamemory? in "Journal of visual impairment and blindness, November 1998
- 8) Stankov, L., Spilsbury, G. (1978) The measurement of auditory abilities of sighted, partially sighted and blind children. *Applied Psychological Measurement*, vol. 2, br. 4, str. 491-503
- 9) Tillman, M.H. & Osborne, R.T. (1969). The performance of blind and sighted children on the Weschler Intelligence Scale for Children: Interaction effects. *Education of the Visually Handicapped*, 1, 1-4.

Model de PEI pentru copiii cu dificultăți de învățare integrați în școala de masă

**Toșa Lenuța, prof. consilier CJRAE Cluj/ Liceul Teoretic
„Gelu Voievod” Gilău**

Dezvoltarea unui copil este un proces complex și cu caracteristici diferite în toate perioadele de școlarizare. Se observă că, unii elevi învață mai ușor, alții mai greu, cu evoluții oscilante, cu perioade de acumulare, de stagnare sau de regres sau chiar cu dificultăți sau tulburări în activitatea de învățare. În zilele noastre, în școală se întâlnesc elevi care prezintă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță școlară, aceștia sunt copiii cu dificultăți de învățare. Toți copiii cu dificultăți de învățare au probleme serioase în achiziția și utilizarea deprinderilor de ascultare, exprimare orală, scris, citit, raționament și abilități matematice, tulburările apărute fiind depistate în perioada școlară mică și în gimnaziu, dar pot apărea la adolescenți și la adulți, mai ales în activitățile ce solicită rezolvarea sarcinilor de învățare, ducând la comportamente neadecvate și ineficiente și la un randament școlar scăzut. Ei au rezultate slabe la școală și devin o provocare pentru profesori. Astfel, pentru aceasta, cadrele didactice, psihologul, profesorul de sprijin trebuie să cunoască problemele cu care se confruntă fiecare elev, cauzele și modul de intervenție eficiente pentru integrarea elevului în școală și societate.

În anul 1963, a fost utilizat, prima dată, termenul de dificultăți de învățare (learning disabilities - LD) de către Samuel A. Kirk. El a folosit următoarea definiție: „O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali și instrucționali”. Definițiile s-au tot modificat în timp, iar în 1994, Comitetul Național asupra dificultăților de învățare, propune următoarea definiție: „LD – este un concept umbrelă care înglobează un grup heterogen de tulburări manifestate prin dificultăți serioase în achiziția și utilizarea deprinderilor de ascultare, exprimare orală, scris, citit, raționament și abilități matematice. Aceste tulburări sunt intrinseci individului și se presupune că sunt determinate de disfuncții minime la nivelul funcționării cerebrale. Probleme din sfera autoreglării comportamentului, percepției și interacțiunii sociale pot coexista cu LD, dar nu constituie tulburări de învățare în sine”. De asemenea, se mai specifică că: „LD este diagnosticat atunci când performanța individului la teste standardizate de citire, matematică sau exprimare scrisă este substanțial sub nivelul vârstei, școlarizării și nivelului de inteligență. Problemele de învățare interferează semnificativ cu performanța academică sau cu activitățile zilnice care implică abilități de citire, scriere sau matematică. Pentru stabilirea unei discrepanțe semnificative se utilizează o varietate de abordări statistice. „Substanțial sus” este cuantificat ca o discrepanță mare de două deviații standard între performanță și IQ. O discrepanță mai mică între performanță și IQ (ex. între 1 - 2 deviații standard) se utilizează mai ales în cazurile în care performanța individului la un test IQ ar fi putut fi compromisă de o tulburare asociată proceselor cognitive, sau o condiție medicală comorbidă sau datorită background-ului cultural și etnic al individului. Tulburările de învățare pot să apară asociate cu deficite senzoriale. Tulburările de învățare pot să persiste și la vârsta adultă”. În cele mai multe cazuri dificultățile de învățare nu au cauze evidente, deoarece acționează un complex de factori, fiecare cu particularitățile și ponderea sa. Majoritatea dificultăților de învățare apar frecvent în perioada școlară mică și în cea mijlocie, dar ele pot apărea și la adolescenți și la adulți, conducând la comportamente dezadaptative. Printre cauzele posibile pot fi: cauze biologice și fiziologice, cauze psihologice, cauze ambientale și cauze necunoscute.

Dificultățile de învățare cuprind un număr mare și o diversitate de probleme din mai multe domenii de dezvoltare. În ultimii ani s-a constatat că numărul copiilor care se confruntă cu dificultăți de

învățare este în continuă creștere. Unii autori consideră că dificultățile de învățare sunt datorate condițiilor limitative ale mediului, care influențează negativ învățarea și dezvoltarea.

Dintre multiplele abordări ale dificultăților de învățare, abordarea integrativă este cea care oferă soluții multiple. Această abordare pornește de la câteva teze de bază: se pune accentul pe unicitate și diversitate, pe valorizarea diferențelor interindividuale, considerate un sprijin și nu o barieră. De asemenea, se ia în considerare ritmul propriu de dezvoltare, stilul personal de învățare și cunoaștere, rolul contextului situațional în învățare și dezvoltare, importanța intervenției timpurii în prevenirea și rezolvarea problemelor de învățare. Ideea principală a acestei abordări este de educație pentru toți copiii.

Manifestările atât de variate ale dificultăților de învățare și complexitatea abordărilor au condus la apariția multor criterii diferite, astfel numeroase clasificări fiind recunoscute și acceptate. Manualul DSM-IV (1994) clasifică LD în patru grupe mari: tulburări de citire – dislexia; tulburări ale exprimării scrise – disgrafia; tulburări de matematică – discalculia; tulburări mixte.

O altă clasificare este cea realizată de Wong (1996), ce împarte LD în două categorii: dificultăți non-academice: probleme vizual-motorii: fine, grosiere, probleme perceptuale: vizuale, auditive, probleme de procesare fonologică, probleme de limbaj, probleme de memorie: memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată; memoria de lungă durată și nivelul semantic, dificultăți academice: citire, aritmetică/matematică, scriere: coordonare mecanică, compoziție, ortografie.

Ținându-se, cont de: integrarea în activitățile școlare, de posibilitățile de abordare a ariilor curriculare și de modul în care elevii pot face față sarcinilor didactice, conform Codului de bune practici a cadrelor didactice din Marea Britanie, LD sunt de patru categorii: dificultăți de învățare specifice sau dizabilități de învățare; dificultăți de învățare medii (DÎM); dificultăți de învățare severe (DÎS); dificultăți de învățare grave și multiple (DÎMM).

Fiecare copil cu dificultăți de învățare prezintă un pattern unic de manifestare al dificultăților de citit și de scris, ce trebuie cunoscut, atât pe baza unor evaluări, cât și a informațiilor obținute de la cadrele didactice care îl cunosc și de la familia lui, astfel încât activitatea desfășurată cu ei să se realizeze cu ajutorul unui program educațional individualizat bazat pe activități specifice, care să urmărească remediarea și dezvoltarea abilităților deficitare.

Programul educațional individualizat (PEI) este instrumentul de planificare, predare și învățare ce face parte din planul de servicii personalizat (sau plan de intervenție personalizat) pentru un copil cu cerințe educative speciale (CES)

Programul educațional individualizat este un document de lucru permanent, structurat și personalizat a obiectivelor de învățare și de adaptare a cerințelor curriculare la nivelul de dezvoltare a copilului cu dificultăți de învățare și este elaborat și folosit de cadru didactic de sprijin (CDS) pe baza informațiilor primite de la cadrul didactic tutore, alți profesori de clasă, psiholog, logoped și familie. Acest document precizează pașii diferențiați și cerințele curriculare care îi ajută pe copil să realizeze obiectivele propuse și să se integreze școlar, ca urmare poate cuprinde următoarele elemente: obiectivele specifice, strategiile de intervenție și de învățare, durata intervențiilor și revizuirea PEI. Obiectivele specifice sunt precise și ajută la realizarea nevoilor individuale ale copilului. Este indicat ca PEI-ul să conțină 3-4 obiective, să aibă legătură cu ariile: comunicare, citire, scriere, matematică, psihomotricitate, cele legate de comportament și să se bazeze pe competențele și punctele forte ale copilului. Obiectivele alese trebuie să fie cele mai reprezentative pentru atingerea scopului propus. În practică, de obicei se folosesc obiective operaționale, însă, deoarece PEI-ul nu este un program rigid și prefigurat, lasă libertate CDS să aleagă tipul de obiective utilizate (obiective operaționale sau obiective de învățare). Indiferent de tipul de obiective pe care l-a folosit, CDS ar trebui să includă obiective SMART: Specifice (specific), Măsurabile (measurable), realizabile (achievable), Relelante (relevant), cu Termene (time bound). Obiectivele pot fi măsurate prin mai multe modalități: nivelul minin ce trebuie atins (procentaj, proporție, frecvență, durată, combinații), calificative, note, scoruri, etc. Există cazuri când pentru realizarea unui

progres se folosesc și obiective mai puțin măsurabile, dar mai ușor de evaluat și revizuit. Strategiile de intervenție și învățare din PEI se realizează într-un sistem de „unu la unu”, adică un elev-un profesor de sprijin pentru: a oferi copilului cu dificultăți de învățare materiale diferențiate, diferite sau suplimentare, modalități de învățare adaptate, a-i asigura sprijin individual sau în grupe mici la cabinet și ajutor la activitățile în parteneriat la diferite discipline, în special limba și literatura română și matematică, din cadrul orelor de la nivelul clasei integratoare. În literatura de specialitate există o multitudine de strategii din care CDS poate alege pe acelea care se potrivesc cel mai bine pentru copilul căruia este aplicat PEI-ul. Durata intervențiilor se poate specifica atât pentru întregul PEI și este, de obicei pe durata unui an școlar împărțită pe semestre, cât și pentru diferite activități din anumite arii dezvoltare, durată ce depinde de progresul copilului, putând varia de la câteva săptămâni la ani de zile și definit în mai multe moduri, atunci când: dispăre diferența dintre el și colegi; elevul rămâne sau depășește nivelul său; reușește să facă față curriculum-ului; este posibil să facă față unui examen sau să poată continua studiile. Revizuirea PEI are patru etape: 1. măsurătorile și observațiile în funcție de obiectivele vizate; 2. evaluarea achizițiilor, mijloacelor și a eficienței strategiilor de intervenție și învățare; 3. decizia de a continua sau modifica obiectivele propuse, strategiile de intervenție și învățare în funcție de atingerea obiectivului, de dificultăți și de progresul înregistrat; 4. continuarea PEI-ului ținând cont de nevoile elevului. Revizuirea PEI este indicat să se realizeze de câte ori se impune, dar să nu treacă mai mult de 90 zile.

Mai jos este prezentat un model de PEI pentru o fetiță integrată în școala de masă ce prezintă dificultăți de învățare:

I. DATE PERSONALE:

Numele elevului: A. L.

Data nașterii:

Școala integratoare:

Clasa: a VII- a

Prof. de sprijin:

Data elaborării PEI:

Data revizuirii PEI:

II. NIVELUL DE DEBUT CONSTATAT / POSIBILITĂȚI

Diagnostic: inteligență sub nivel mediu, dislexie, disgrafie, discalculie

Descriere:

L. prezintă următoarele dificultăți în realizarea activităților școlare:

- Deși depune efort pentru a ține pasul cu luarea notițelor în clasă, informația scrisă este incompletă, lacunară. Reușește cu greu să păstreze în memoria de lucru cuvinte plurisilabice pentru a le scrie în caiet, realizează cu greu corespondența între fonemele și grafemele implicate în scrierea cuvintelor. În scris apar frecvent omisiuni, substituirii, inversări de silabe. Totodată, se observă perseverări în scrierea eronată a unor cuvinte care au fost corectate anterior de către profesor.
- Reușește cu greu să transcrie un paragraf fără să omită cuvinte, semne de punctuație.
- Înțelege doar parțial informația dintr-un text citit la prima vedere și poate defini numai cuvinte din vocabularul de bază.
- Are frecvent nevoie de suport intuitiv în operațiile de adunare/scădere fără/cu trecere peste ordin. Nu stăpânește tabla înmulțirii și a împărțirii, are dificultăți în scrierea și citirea numerelor ce trec de ordinul miilor.
- Reușește cu greu să rezolve o problemă chiar și atunci când i se acorda sprijin permanent, datorită slabei capacități de concentrare a atenției și a dificultăților de comprehensiune a cerinței.

- Corectează erorile semnalate de către profesor și manifestă o atitudine pozitivă față de intervențiile profesorului.

III. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE

Perioada	Competențe urmărite	Activități desfășurate	Evaluare		Observații
			Nivel de realizare	Metode	
Lb. română Octombrie Noiembrie Decembrie	<p>Dezvoltarea conștiinței fonologice</p> <p>Să realizeze corespondența fonem-grafem izolat, în silabe și în cuvinte</p> <p>Să scrie-să citească cuvinte bisilabice și plurisilabice</p> <p>Să descrie obiecte, fenomene, situații din viața de zi cu zi folosind cuvinte noi</p>	<p>-exerciții de identificare a grafemelor problematice în poziție inițială, intermediară și finală, utilizând material verbal și imagini</p> <p>-exerciții de subliniere/ încercuire a grafemelor problematice în cuvinte</p> <p>-exerciții de completare a unor cuvinte, propoziții lacunare.</p> <p>-exerciții de scriere după dictare a silabelor ce conțin fonemele-grafemele problematice</p> <p>-exerciții de identificare a numărului de foneme și grafeme dintr-un cuvânt</p> <p>-exerciții de dictare și autodictare.</p> <p>-exerciții de completare a unor propoziții simple cu cuvântul potrivit, sau pornind de la un suport imagistic.</p> <p>-Exerciții de utilizare a dicționarului.</p> <p>-Exerciții cu sinonime, antonime, omonime.</p> <p>-Exerciții de derivare a</p>	<p>Stabilește corect corespondența, continua corect patternuri în 6 situații din 8</p> <p>Diferențiază, identifică, subliniază, încercuiește, completează corect în 6 situații din 8.</p> <p>Să scrie corect 10 silabe din cele 15 date.</p> <p>Citește fără să silabisească 7 cuvinte din 10,</p> <p>Folosește cuvintele definite cu ajutorul dicționarului</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Jocul didactic</p> <p>Fișe de lucru</p> <p>Imagini</p> <p>Material audio</p> <p>Jetoane cu silabe și cuvinte</p>	<p>Fiecare activitate desfășurată individual va conține cel puțin o activitate de stimulare și dezvoltare a atenției.</p> <p>Pe toată durata intervenției va fi utilizată evaluarea formativă (continuă).</p>

		cuvintelor. -Discuții pornind de la materiale audio, imagini	în majoritatea situațiilor.		
--	--	---	-----------------------------	--	--

Matematică Octombrie Noiembrie Decembrie	<p>Să citească și să scrie numere naturale de la 0 la 100000</p> <p>Să efectueze operații de adunare și scădere, în centrul 0-100 fără/cu trecere peste ordin în lipsa materialului ajutător</p> <p>Să redea din memorie rezultatele pentru tabla înmulțirii.</p>	<p>-Exerciții de ordonare a numerelor pe axă</p> <p>-Exerciții de compunere/ descompunere a numerelor</p> <p>-Exerciții de reprezentare în scris a numerelor în sistemul zecimal</p> <p>-Exerciții de scriere, după dictare a numerelor date</p> <p>-Exerciții de adunare, scădere cu și fără trecere peste ordin.</p> <p>-Exerciții de stabilire a valorii de adevăr pentru operațiile efectuate.</p> <p>-Exerciții de memorare a tablei adunării, în centrul 0-20 cu trecere peste ordin</p> <p>-Probleme a căror rezolvare presupun operații de adunare și scădere.</p> <p>-Exerciții de stabilire a corespondenței între operația de înmulțire și cea de adunare repetată pe care o implică.</p> <p>-Exerciții de stabilire a valorii de adevăr pentru rezultatele operațiilor de înmulțire date.</p> <p>-Exerciții de corectare a erorilor apărute în operațiile date.</p> <p>-Exerciții verbale,</p>	<p>Compune/ descompune, reprezintă în scris numere, scrie după dictare în mod corespunzător în 6 situații date din 8.</p> <p>Să efectueze corect 12 operații din 1</p> <p>Redă din memorie tabla înmulțirii până la 5.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Jocul didactic</p> <p>Fișe de lucru</p> <p>Jetoane cu numere</p> <p>Fișe de lucru cu operații de adunare și scădere</p> <p>Fișe cu tabla înmulțirii</p> <p>Fișe de lucru cu material corespunzător</p> <p>Jocul didactic</p>	<p>Fiecare activitate desfășurată individual va conține cel puțin o activitate de stimulare și dezvoltare a atenției.</p> <p>Pe toată durata intervenției va fi utilizată evaluarea formativă (continuă).</p>
---	--	--	--	--	---

	<p>Să identifice proprietățile următoarelor figuri geometrice: pătrat, triunghi, dreptunghi, trapez</p>	<p>pornind de la jetoane cu numere, de redare din memorie a rezultatelor înmulțirilor date.</p> <p>-Exerciții verbale, pornind de la jetoane cu numere, de redare din memorie a rezultatelor înmulțirilor date.</p> <p>-Exerciții de realizare a figurilor geometrice și de numire a elementelor componente.</p> <p>-Exerciții de determinare a lungimii unei laturi, a perimetrului unei figuri geometrice date.</p>	<p>Reușește să deseneze corect figurile geometrice menționate. Realizează corect cerința unei probleme în 5 situații din 8.</p>	<p>Munca independentă</p>	
--	--	---	---	---------------------------	--

În școala de masă pentru fiecare copil cu dificultăți de învățare care este orientat către școlarizarea în învățământul integrat cu cadrul didactic de sprijin se aplică programe de intervenție, ce conțin activități specifice pentru remedierea dificultăților pentru a putea asigura dezvoltarea abilităților și competențelor printr-o intervenție favorabilă elevilor aflați în dificultate, dar și pentru o remediere a problemelor întâlnite la clasă. De aceea, cu cât se intervine mai eficient, cu atât copiii se motivează și reușesc să ajungă la performanțe care să îi ajute atât la școală, cât și în viață, în ciuda mediului familial și socio-economic defavorizant.

Bibliografie

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Denner, A., (1980), *Scrisul copilului*, Vol. I și II, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Balaș Baconschi, C., (2013), *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare, note de curs*, CFCID.
- Breben, S., Goncea, E., Ruiu G., Fulga, M., (2002), *Metode interactive de gruphid metodic*, Craiova, Editura Arves.
- Cosmovici, A., Iacob, L., (2005), *Psihologie școlară*, București, Ed. Polirom.
- DSM-IV-TR, (1994), *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale*, București.
- Gherguț, A., (2011), *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*, Iași Ed. Polirom.
- Gherguț, A., (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu CES*, Strategii de educație integrată, Iași, Ed. Polirom..
- Piaget, J., Inhelder, B., (1966), *Psihologia copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Popovici, D.V., (1999), *Elemente de psihopedagogia integrării*, București, Ed. Pro Humanitate.

- Purcia, S., (1998), *Elemente de psihopedagogie a însușirii scrierii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Roșan, A. (2015), *Psihopedagogie Specială - Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom.
- Roșan A., Marcu, S., (coord.) (2007), *Învățăm împreună – repere metodologice în educația incluzivă*, Cluj-Napoca, Editura Alma Mater.
- Schaffer, H., R., (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Ed. ASCR
- Șchiopu, U., Verza, E. (1997), *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*, Ediția a II-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Schipor, D., M., (2013), *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare - Note de curs*, Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, Facultatea de Științe ale Educației.
- Ungureanu, D., (1998), *Copiii cu dificultăți de învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Vrășmaș, E., (2007), *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare*, București, Ministerul Educației și Creșterii.
- Vrășmaș, E., (1998), *Învățarea scrisului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Vrășmaș, E., Stănică, C. (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Vrășmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, București, Ed. Aramis.

Bullying-provocare pentru adulți și copii

Muntean Denisa-Monica, prof. consilier CJRAE Cluj/Colegiul Tehnic A. Saligny

Situații de conflictualitate la copii sunt întâlnite frecvent. Știm cu toții că testarea limitelor și acțiunile agresive sunt elemente prezente în mod firesc pe parcursul dezvoltării mai ales la copiii mici. Aceste comportamente ne indică inițial nevoia copiilor de a fi socializați prin limbajul verbal astfel încât să învețe să își îndeplinească nevoile în moduri social acceptate, abia ulterior comportamentele agresive semnaleză anumite carențe care se cer remediate.

În acest proces, adesea adulții au nevoie să învețe să se autodisciplineze pe ei înșiși prima dată și abia apoi să fie model și sprijin pentru copil. Din perspectivă transgenerațională acest aspect reprezintă o provocare nouă pentru generațiile de părinți români din ultimii 27 ani. Pentru că înainte de 1989 rolul adultului ca model de autocontrol emoțional imperios necesar pentru a fi eficient era minimalizat în favoarea obedienței pe care copilul/tânărul i-o datora necondiționat.

Din această perspectivă susțin faptul că bullyingul este în primul rând o provocare la care adulții au nevoie de instrumente de intervenție cu punct de plecare nivelul de dezvoltare personală și abia apoi de tehnici de managementul clasei sau intervenții de managementul conflictelor. Altfel spus, părinții, educatorii de azi au nevoie să își construiască ei înșiși un model intern de asertivitate, de respect interior, de valorizare de sine iar de pe acest fundament să transmită copilului ce e de făcut în situații conflictuale.

Consider că aici sunt lacunele majore. Informațiile despre „cum să rezolvi conflictele” cu copiii acasă, la grădiniță sau la școală sunt abundente, în schimb alimentarea resurselor interioare ale adultului de compasiune, autoapreciere, vocea interioară asertivă și nu criticul interior sunt mai greu de obținut, iar oportunitățile pentru adulți în această direcție sunt prea puțin accesibile.

Un principiu al asertivității folosește procesul atenției pentru a reaminti că „pe ceea ce te concentrezi, din aceea obții mai mult” (Bailey, 2001). De regulă, atunci când suntem supărați ne concentrăm pe ceea ce nu dorim și atunci spunem copiilor ce să *nu facă* în loc să îi ajutăm să se concentreze pe ceea ce le asigură succesul. De aceea, abordările care susțin teoriile atașamentului solicită adultului să își recâștige autocontrolul întâi și abia apoi să abordeze copilul.

Tabelul 1

	ASERTIVĂ	PASIVĂ	AGRESIVĂ
INTENȚIA	Claritate	Evită conflictele prin a face pe plac	Evită conflictele prin dominare
TONUL	Fă ce ți-am spus	Cere permisiunea	Dacă nu faci ce-ți spun, e vai de tine!
PUTEREA	În interior	Renunță	Ia de la alții
SENTIMENTELE	Asumate, cu exprimare directă	Proiectează prin exprimare indirectă	Proiectează prin exprimare indirectă
INFORMAȚIA	Folositoare, despre ce să facă	Nefolositoare, confuzivă	Nefolositoare, atacatoare
CONVINGEREA	Eu sunt suficient de bun	Nu sunt valoros	Tu nu ești valoros

(după Bailey, 2001)

În tabelul 1 observăm aspecte esențiale sintetizate de autoarea Bailey în volumul amintit.

Pentru copil este importantă și intenția percepută în spatele solicitării părintelui. Atunci când există congruență între mesajul comunicat direct, asertiv și atitudine atunci copilul primește comunicarea adultului ca pe ceva clar, congruent, autentic. Atitudinea și mesajul asertiv asumă responsabil locul puterii ca fiind în interiorul celui care comunică. Acest tip de comunicare folosește limbajul responsabilității- adică exprimarea la persoana I. Trăirile emoționale sunt asumate în abordarea asertivă și exprimate direct. Limbajul nonverbal, inclusiv cel paraverbal, este foarte important în comunicare, iar în situații conflictuale influența acestuia crește. Tonul este ferm atunci când ne exprimăm asertiv și congruent. Și informația oferită este clară, fiind constructivă, folositoare.

Observăm cum Bailey adaugă elemente întâlnite în analiza tranzacțională unde felul în care comunicăm informează interlocutorul despre convingerea mea despre sine, respectiv despre celălalt. În cazul asertivității, Bailey consideră ca fiind prezentă convingerea persoanei despre sine ca fiind suficient de bună, concept important pe care îl regăsim și la Winnicott. În 1953 acest autor descrie rolul mamei suficient de bune ca fiind cea care se adaptează inițial complet la nevoile copilului, dându-i astfel acestuia un sentiment al controlului, al puterii absolute și confortul de a fi conectat cu mama lui. Acest mediu care susține permite nou-născutului, copilului foarte mic ca, în ritmul lui, să evolueze spre poziții ulterioare de autonomie sporită.

Perspectiva pasivă propune atitudinea submisivă de evitare a conflictelor prin a face pe plac celui alt. Tonul este o solicitare de a primi acordul pentru ceea ce persoana dorește să facă sau să spună. Când e vorba de puterea personală, persoana cu abordare pasivă renunță la această resursă, abandonând-o în favoarea altora. Adultul cu comunicare pasivă face copilul responsabil pentru situația conflictuală, ceea ce e înfricoșător pentru acesta. Sentimentele nu sunt asumate ci proiectate în comunicare indirectă. Informațiile oferite explicit sunt de natura să trezească confuzie la interlocutor, nefiind folositoare unui eventual demers rezolutiv al conflictului. Acest tip de comunicare, cea pasivă, transmite interlocutorului mesajul indirect că autorul ei este o persoană care se consideră pe sine însăși nevaloroasă. Dezavantajul major al acestui tip de comunicare este că persoanele care astfel par nesigure sau cu îndoieli îi invită pe alții să le domine și să „le ajute” chiar și atunci când nu doresc sau nu au nevoie de ajutor, ceea ce deschide drumul pentru victimizare. Stilul de educare în care se folosește excesiv critica trezește sentimente de vinovăție, iar acestea, la rândul lor, predispun la retragerea copilului în postura pasivă de comunicare și relaționare.

Comunicarea agresivă are ca și rezultat evitarea conflictelor dar prin dominare. Afirmațiile folosesc în mod acuzator persoana a II-a, focalizându-se pe persoana copilului și nu pe problemă. Tonul, atitudinea sunt amenințătoare. Este suficient ca un adult care stă în picioare să fie în proximitatea fizică a unui copil mic și să îi vorbească pe un ton puternic pentru a trezi, din cauza diferenței de înălțime, trăiri de frică. Din acest motiv se recomandă ca adultul să vorbească copilului de la înălțimea acestuia din urmă. Puterea celui agresiv este sporită prin atitudinea care cotropește puterea celui alt. Sentimentele nu sunt asumate, în comunicarea agresivă ci proiectate, indirect, prin limbajul nonverbal. Informația este ofensatoare și irelevantă pentru o rezolvare a conflictului. Convingerea exprimată prin comunicarea agresivă este că interlocutorul nu este valoros. Faptul că acest tip de comunicare trezește frica este în detrimentul rezolvării conflictului deoarece copiii transformă situațiile înfricoșătoare în joacă și din acest refugiu nu mai doresc să colaboreze pentru rezolvarea conflictului.

De ce este atât de importantă asertivitatea? Pentru că promovează respectul ca valoare, față de sine dar și în relații, stabilirea limitelor din poziția de a fi respectuos.

Cum putem să le explicăm copiilor motivele pentru care trebuie să fie asertivi în relație cu ceilalți? Pentru copii este esențial să învețe să fie asertivi deoarece în acest fel îi învață pe ceilalți cum să se comporte cu ei. Copiii și adulții au dreptul și responsabilitatea de a învăța să abordeze asertiv comportamentele intruzive ale altora.

Bibliografie

Bailey, B. A. (2001) 7 Basic skills for brain smart classroom management, Oviedo, Florida

Winnicott, D. (1953) Transitional objects and transitional phenomena, *International Journal of Psychoanalysis*, 34:89-97

Proiect de cercetare care vizează prevenția abandonului școlar la școlarii mici

Obancea Maria, prof. consilier CJRAE Cluj/Școala "Liviu Rebreanu"

1. Partea teoretică. Introducere

Prevalența abandonului școlar pe segmentul de învățământ obligatoriu, la copiii și adolescenți, a crescut în mod considerabil în ultimii ani devenind o problemă serioasă cu care se confruntă învățământul românesc. Potrivit statisticilor, peste 5% din populația României este analfabetă. Dacă la sfârșitul anului școlar 1999-2000 se înregistraseră 7.900 de elevi, la nivel național, care părăsiseră școala, între 2001-2002 un număr de 17.742 de elevi, în special din ciclul gimnazial, iar în anul școlar 2003-2004, 1.312 elevi din clasele I-IX, pentru că în perioada 2010-2015 numărul celor care au abandonat școala în timpul ciclului I-VIII să fie de aproximativ 140.000. Totodată, s-a constatat că, în intervalul 1999-2002, aproape 9.800 de elevi din clasele I-IV (6 și 14) ani au abandonat, în fiecare an, școala.

1.1. Motivația alegerii temei

Am ales această populație țintă, deoarece această perioadă de vârstă se caracterizează prin dezvoltarea semnificativă la nivel intelectual, comportamental, cognitiv și socio-emoțional. Programele de prevenție care se focalizează pe această dimensiune vizează reîntărirea unor îndemânări de-a lungul acestei perioade optime de dezvoltare. Un alt motiv al alegerii acestui segment de populație este acela că eficacitatea procesului de prevenție este mai ridicată la acest nivel de vârstă la care procesul de maturare (în special al comportamentelor problematice sau a deficitelor cognitive) nu și-a pus atât de puternic amprenta asupra comportamentelor copiilor de această vârstă comparativ cu cei de vârste mai mari. În plus, potrivit unui studiu realizat de fundația World Vision România, unul din opt copii adoarme uneori sau întotdeauna flămând. De asemenea, unul din cinci copii muncește înainte sau după școală, iar unul din opt lipsește de la școală pentru a munci în gospodărie. În concluzie, atât aspectele alarmante ce țin de abandonul școlar și impactul acestuia la nivel fizic și psihic, cât și costurile mari ale societății fac din prevenția abandonului școlar un imperativ al valorificării educației la nivel național și local. Mai mult, reducerea abandonului școlar reprezintă o prioritate pentru România, deoarece țara noastră, membră UE, a aderat la principalele obiective, trasate de Europa 2020, strategia de creștere economică a uniunii, iar unul dintre obiectivele principale îl reprezintă reducerea ratei abandonului școlar la nivel European, sub 10%. Așadar, având în vedere cele menționate, lucrarea de față își propune să atragă atenția asupra necesității proiectării și implementării unor programe de prevenție a abandonului școlar la copiii cuprinși între 6-11 ani (ciclul primar).

2. PROGRAM DE PREVENȚIE

2.1. OBIECTIV

Obiectiv general: -reducerea prevalenței abandonului școlar la școlarii mici.

2.2. GRUPUL ȚINTĂ

Programul de prevenție vizează elevii din 5 școli periferice orașului Cluj-Napoca cu vârsta cuprinsă între 6-14 ani cu dificultăți de învățare și cu risc major de eșec școlar, precum și copiii neșcolarizați de aceeași vârstă.

2.3. EVALUAREA ÎNȚĂLĂ

Toți subiecții participanți la acest program vor completa chestionarul „Atitudinea față de școală”, care cuprinde 11 itemi. Chestionarul măsoară o serie de factori relaționați cu școala, și anume: autoeficacitatea percepută în relație cu școala (sarcini, implicare activă la ore), probleme comportamentale din contextul

școlar (comportament inadecvat în timpul orelor, lovirea colegilor , neatenție), controlul perceput, intenția de a se implica activ în școală, atitudinea față de școală (interes, dezinteres), evaluarea gradului de pregătire a copilului în modificarea comportamentului. Acest chestionar va fi administrat pentru identificarea nivelului de bază inițial și cel final. Pentru a vedea eficacitatea intervenției vom calcula media raspunsurilor fiecărui copil (care poate să modifice relația dintre intenții și comportamentul actual) sau media tuturor participanților la proiect (care ar putea să reflecte anumite diferențe de raportare la acel comportament). Alături de acest chestionar vom verifica și situația școlară a elevilor implicați în program atât la începutul programului cât și la sfârșitul lui. Vom înregistra și numărul de elevi neșcolarizați anterior și care vor fi incluși în sistemul școlar.

2.4. ELABORAREA SOLUȚIILOR

I. Susținerea educației de bază

I.1. Micșorarea efectivelor claselor, pentru a permite o individualizare reală a învățământului și o supraveghere mai eficientă a elevilor cu dificultăți de adaptare și care manifestă probleme de comportament.

I.2. Micșorarea normei didactice astfel profesorii să devină disponibili pentru a-și asuma și alte sarcini, inclusiv referitor la reeducare, iar relația profesor-elev să se amelioreze în virtutea unei mai bune cunoașteri reciproce.

I.3. Reforma învățământul preșcolar astfel încât acesta să pregătească copiii pentru adaptarea școlară.

II. Înființarea unor posturi de consilieri școlari și asistenți sociali în fiecare școală, inclusiv în zonele rurale

II.1. Includerea în curriculumul aflat la decizia școlii de module care să amplifice rolul terapeutic al educației, punând accentul pe cunoașterea de sine și pe exprimarea sentimentelor.

II.2. Demararea unui program de asistență medicală pentru a combate cauzele de ordin medical care contribuie la scăderea frecvenței școlare.

II.3. Crearea unui departament abilitat cu monitorizarea / rezolvarea problemelor specifice care apar la trecerea de la un nivel de școlarizare la următorul.

II.4. Crearea unei atmosfere educaționale de atașament față de problemele elevilor (crește încrederea și stima de sine).

III. Orientarea unei părți mai însemnate din resursele alocate educației spre ciclurile inferioare de învățământ și spre zonele educaționale defavorizate

III.1. Dezvoltarea unor programe de protecție socială pentru copiii din familiile defavorizate, romei, copii cu nevoi educaționale speciale, etc.

III.2. Inițierea unor programe speciale de reformă destinate învățământului preșcolar și primar care nu beneficiază în prezent de resurse mobilizate în cadrul proiectelor finanțate de Banca Mondială sau PHARE.

III.3. Alocarea unei game mai variate de burse, astfel încât elevii proveniți din familii defavorizate să nu fie puși în situația de a abandona școala din cauza costurilor prea mari ale educației sau pentru a presta o muncă sprijinindu-și astfel familia.

III.4. Îmbunătățirea calității educației la nivel preșcolar, primar și gimnazial prin redistribuirea unei proporții mai mari a resurselor umane, materiale, didactice și financiare ale sistemului de învățământ în această direcție și mai ales prin încurajarea strategiilor didactice centrate pe elev.

IV. **Atragerea profesorilor bine pregătiți în școlile cu risc** oferindu-li-se tot felul de subvenții, de credite ipotecare, reduceri, bonusuri semnificative/simbolice sau creșterea salariilor pentru a eficientiza procesul de prevenție.

V. **Asigurarea unui suport de tipul motivării, creșterii autoeficacității**, a controlului perceput pentru a-I pregăti mai bune pe elevi în a face față unor probleme școlare.

3.5. EVALUAREA SOLUȚIILOR

Criterii de evaluare: - fezabilitatea; raportul costuri– beneficii; sprijinul public/politic; numărul de beneficiari; efecte pozitive pe termen lung.

1 – gradul cel mai scăzut; 5 – gradul cel mai ridicat.

Criterii / soluții	Soluția I	Subsoluția I.1.	Subsoluția I.2.	Subsoluția I.3.
Fezabilitatea	4	5	3	4
Raportul costuri-beneficii	3,3	4	3	3
Sprijinul public/politic	2	2	2	2
Nr. de beneficiari	4.6	5	5	4
Efecte + pe termen lung	4.3	5	4	4

Media pentru soluția I: 3,6. 4,2 3,4 3,4

Criterii/soluții	Soluția II	II.1.	II.2.	II.3.	II.4.
Fezabilitate	3,5	4	4	2	4
Raport cost-beneficii	2,7	3	2	1	5
Sprijinul public	3	2	4	2	4
Nr. beneficiari	4	4	4	3	5
Efecte pozitive	3,2	3	3	2	5

Media pentru soluția II: 3,3 3,2 3,4 2 4,6

Criterii/soluții	Soluția III	III.1.	III.2.	III.3.	III.4.
Fezabilitate	3,7	5	3	4	3
Raport cost-beneficii	2,7	3	3	2	3
Sprijinul public	4	4	4	4	4
Nr. beneficiari	4	4	4	4	4
Efecte pozitive	4,2	4	5	4	4

Media pentru soluția III: 3,7. 4 3,8 3,6 3,6

Criterii/soluții	Soluția IV
Fezabilitate	4
Raport cost-beneficii	4
Sprijinul public/politic	5
Nr. beneficiari	5
Efecte pozitive pe termen lung	5

Media pentru soluția IV: 4,6.

Criterii/soluții	Soluția V
Fezabilitate	4
Raport cost-beneficii	4
Sprijinul public/politic	4
Nr. beneficiari	5
Efecte pozitive pe termen lung	5

Media pentru soluția V: 4,4.

- În urma analizării situațiilor, subsoluțiile I.1., II.4., III.1., IV și soluția V au cel mai mare punctaj, deci vor fi aplicate.
- Subsoluțiile I.2., I.3., II.2., III.2., III.3., și III.4. au punctaj mediu, deci se va încerca restructurarea lor pentru a le face mai eficiente.
- Subsoluțiile II.1. și II.3. au cel mai mic punctaj, deci vor fi ținute în rezervă.

3.6. ADOPTAREA SOLUȚIILOR

Soluțiile pe care le voi lua în calcul pentru a fi adoptate, în urma analizării acestora sunt:

- ❖ micșorarea efectivelor claselor, pentru individualizarea învățământului și pentru o mai bună supraveghere a elevilor cu dificultăți de adaptare și cu probleme de comportament;
- ❖ crearea unei atmosfere educaționale de atașament față de problemele elevilor;
- ❖ dezvoltarea unor programe de protecție socială pentru copiii din familiile defavorizate, rromi, copii cu nevoi educaționale speciale, etc.
- ❖ realizarea de parteneriate între școală și părinți, biserică, organizații nonguvernamentale specializate în protecția copilului, poliție, instituțiile medicale, departamentul de asistență socială din cadrul primăriei, etc.
- ❖ atragerea profesorilor bine pregătiți în școlile cu risc oferindu-li-se tot felul de subvenții, de credite ipotecare, reduceri, bonusuri semnificative/simbolice sau creșterea salariilor pentru a eficientiza procesul de prevenție.
- ❖ asigurarea unui suport de tipul motivării, creșterii autoeficacității, a controlului perceput pentru a-I pregăti mai bune pe elevi în a face față unor probleme școlare.

3.7. PLANIFICAREA ȘI IMPLEMENTAREA SOLUȚIILOR

Activități	Obiective specifice	Re-timp	sur-umane	-se materiale	Grupuri de interes	Beneficiari	Monitorizarea	Evaluarea
Micșorarea efectivelor claselor	individualizarea educației -supravegherea eficientă a elevilor	6 luni	Profesori, învățători.	Spațiu (clase), materiale didactice.	Directori , inspectorii.	Elevii	Grilă de monitorizare, vizite în clase, observații.	Numărul de elevi din clasă care participă activ la ore.
Crearea unei atmosfere de atașament	-posibilitatea elevilor de a discuta deschis cu orice profesor despre orice temă care îi preocupă, având sentimentul de siguranță ca acea persoană îl ascultă și că îl va ajuta.	1 lună	Profesori, învățători.	Ghivece cu flori, huse pe catedră și pe bănci, planșe realizate de către elevi, expuse pe pereții clasei.	Profesori , învățători .	Elevii	Observare a elevilor în cadrul unor scenete, serbări în școală.	Numărul de elevi care se prezintă la consultațiile profesorilor.

Dezvoltarea unor programe de protecție socială pentru copiii defavorizați	-creșterea numărului de elevi care beneficiază de programe sociale (2 mese pe zi la cantină, rechizite gratuite).	6 luni	Asistenți sociali, bucătari, îngrijitori, furnizori, supraveghetor	Spațiu (cantină), necesarul de hrană, rechizite, îmbrăcăminte.	Asistenți sociali, furnizori.	Elevii	Observații, interviuri.	Numărul de elevi care mănâncă la cantină și care primesc rechizite.
Atragerea profesorilor bine pregătiți în școlile cu risc sau.	-oferirea de subvenții, de credite ipotecare, reduceri, bonusuri semnificative/simbolice -creșterea salariilor pentru a eficientiza procesul de prevenție	1 an	Profesori, directori școlari, inspecți școlari și financiari	Spațiu, afișe, bani, bunuri materiale (bonusurile) sau simbolice (cel mai bun profesor al anului).	Școala, Profesori, Directori școlari, Inspectori școlari și financiari	Profesori și elevii	Înregistrarea acestor beneficii materiale/financiare.	Care este suma și valoarea bonusurilor primite.
Ceea ce am realizat	- Să identifice situații pozitive, de succes personal; Să urmeze exemplele pozitive ale unor persoane relevante; Să-și dezvolte stima de sine și sentimentul de autoeficacitate și a motivației de implicare activă în activitățile școlare	3 luni	Consilieri școlari, Asistenți sociali, profesori elevi	Spațiu (clase), materiale didactice.	Consilieri școlari, Asistenți sociali, profesori elevi	Elevii	Observații, chestionar, auto-monitorizare (vezi activitatea plicul cu realizări).	Calitatea modificărilor comportamentale vizate pe baza chestionarului aplicat.
Modelare								
Joc de rol								
Sentimente								
Orientarea spre acțiune								
Plicul cu realizări școlare								

Acest program se va aplica în cinci școli de la periferia orașului Cluj-Napoca (clasele primare) și se va desfășura pe parcursul unui an, la el participând elevii, învățătorii, profesorii și, nu în ultimul rând, directorii școlilor. În cadrul acestui program se vor aplica mai multe activități prin care se va urmări îmbunătățirea relației profesori-elevi, apropierea acestora de cadrele didactice ș.a. În urma evaluării, ne vom pronunța mai clar în legătură cu activitățile ce vor rămâne în program; dacă au avut succes, vor fi aplicate, iar dacă unele dintre ele nu vor avea rezultatele așteptate vor fi modificate. În acest mod, acest program va putea fi extins și la alte școli generale din întreaga țară, în vederea reducerii abandonului școlar.

3.8. EVALUAREA FINALĂ

În urma aplicării acestui program educațional privind reducerea abandonului școlar, vom compara nivelul educativ pe care l-au avut elevii la începutul programului cu nivelul educativ de la finalul acestuia

(deși țin să precizez că acest tip de program trebuie să reprezinte un continuum pentru a nu se recădea în comportamentul indezirabil), precum și modificarea distanței (micșorarea sau dispariția) dintre realizările lor și cele ale colegilor lor. Vom reaplica chestionarul „Atitudinea față de școală” și vom înregistra modificările apărute. Totodată, se va înregistra numărul de copii școlarizați (dintre cei neșcolarizați anterior și care au fost incluși în școală; menționez că aceștia nu au abandonat școala).

Bibliografie

1. Bogorin , V., Tudose, R. (2003) – Jocul de-a viața, exerciții pentru orele de dirigenție, Ed. Eikon Educațional 124 p.
2. Bowen, G., L., and Walters, K. (1997) -Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program, Journal Child and Adolescent Social Work, Vol 14 (6).
3. Brown, L., B. (1999)- Self-efficacy beliefs and career development, Eric Digest, No. 205.
4. Humphries, M., L. și Keenan K., E. (2006) Theoretical, Developmental & Cultural Orientations of School-Based Prevention Programs for Preschoolers, Clinical Child and Family Psychology Review .
5. Lemeni, G., Miclea, M.(2004)- Consiliere și orientare-Ghid de educație pentru carieră, Ed.ASCR-Cluj-Napoca.

Bibliografie online

<http://www.anr.gov.ro/docs/statistici/statistici/>

<http://www.dri.gov.ro/documents/>

<http://features.decatorevista.ro>

www.insse.ro/cms/files

<http://lado.org.ro/info3.htm>

www.learningpt.org/

www.tehne.ro/resurse/

Suportul parental, controlul psihologic, controlul comportamental și problemele de internalizare/externalizare în adolescență

Viorica-Angela Pascu, prof. consilier CJRAE Cluj/ Liceul Teoretic A. Iancu

Decenii de cercetare au demonstrat faptul că în evaluarea problemelor psihologice ale copilului, caracteristicile părinților sunt un factor important și necesar a se lua în considerare (Guion *et al.*, 2008). Ellis (2007) precum și alți teoreticieni *REBT* adoptând perspectiva interacționistă în conceptualizarea originilor tulburărilor copiilor și adolescenților, consideră că tulburările emoționale și comportamentale dezadaptative ale copiilor și adolescenților pot fi mai bine înțelese în termeni de interacțiune între “persoane” și variabilele de mediu.

Tipurile de neadaptare la copii sunt de multe ori și în general clasificate ca tulburări sau probleme de internalizare/ externalizare (Guion *et al.*, 2008). Internalizarea- se referă la probleme a căror caracteristică centrală este tulburarea emoțională iar externalizarea- sunt acele tulburări a căror trăsătură centrală este tulburarea de comportament. Temperamentul copilului și mediul familial s-au dovedit a prezice problemele de internalizare/externalizare. Studiile de specialitate, arată că practicile parentale neadecvate, nu sunt singura cauză a tulburărilor psihologice ale copiilor; practicile parentale se asociază cu temperamental copiilor (Ellis, 2007).

Literatura de specialitate evidențiază aspecte importante, necesare spre a fi luate în considerare, atunci când avem în vedere dinamica dezvoltării personalității copilului și adolescentului, cum sunt: **diferențele interindividuale în dezvoltare** (Băban, 2003), precum și rezolvarea cu succes a **sarcinilor de dezvoltare**. Având în vedere că fiecare etapă de dezvoltare are specificul său, în ce privește *sarcinile de dezvoltare*, studii de specialitate conceptualizează adolescența ca o perioadă de vulnerabilitate psihologică (Marcotte, *et al.* 2001). Dacă Login (2002) menționează în special probleme de internalizare în adolescența mijlocie, într-un eșantion restrâns în populația românească, Doyle, *et al.* (2003) menționează, pentru această etapă de dezvoltare ambele tipuri de probleme: de internalizare și de externalizare, care apar și ca urmare a trecerii de la studiile gimnaziale, la cele liceale.

Gray și Steinberg (1999) îndeamnă cercetătorii de a examina cele trei componente, a ceea ce în literatura de specialitate este numit *parenting: acceptare, control comportamental și control psihologic*, atunci când investighează rezultatele adolescenților; cercetări anterioare, indică faptul că trei comportamente parentale au fost asociate cu rezultate specifice la adolescenți: probleme comportamentale cu comportament de control, distres psihologic atât cu controlul psihologic cât și cu acceptare-implicare (Gray & Steinberg, 1999; Peterson, & Hann, 1999).

Fără a avea un caracter eshaustiv, în articolul de față, voi încerca să ilustrez aspecte ale relațiilor dintre cele trei componente: *acceptare, control comportamental, control psihologic* și problemele de internalizare/ externalizare în adolescență, așa cum sunt prezentate în literatura de specialitate, pe baza rezultatelor cercetărilor empirice; cu aport ridicat în activitatea de consiliere psihopedagogică și cu o mare utilitate în cadrul lectoratelor cu părinții, ca factori activi ai creșterii și educării copiilor și tinerilor.

Este necesară mai întâi o prezentare a **problematicii adolescenței**, descrisă în literatura de specialitate ca: ”perioada de tranziție biologică, psihologică și socială de la pubertate la maturitate”; definită de către *O.M.S.ca fiind* cuprinsă între 10 și 19 ani. Benga (2002) subliniază existența unor anumite substadii ale adolescenței și anume: adolescența timpurie (pubertate, 12- 14 ani), adolescența de mijloc (14 - 17 ani) și adolescența târzie (17- 20 ani) cu particularități specifice, cu impact asupra dezvoltării personalității tânărului la nivel cognitiv, emoțional, comportamental și social.

Complexitatea dezvoltării umane este dată în primul rând de faptul că ea implică niveluri diferite: biologic, psihologic și socio-cultural. După opinia lui H. Wallon dezvoltarea are mai degrabă un curs spiralat,

cu ascensiuni dar și momente de revenire, de repetare sau schimbare pe baza nouă a structurilor și proceselor psihice, suportă diverse influențe, fie *normative relative la o grupă de vârstă*, ele referindu-se la anumite procese biologice sau fenomene socio-culturale (spre exemplu, intrarea într-o formă instituțională de educație), fie *evenimente de viață „nonnormative”*, cu un impact major asupra dezvoltării (moartea unui părinte, un accident, etc.). Astfel, putem observa că dezvoltarea este concretă și personală chiar dacă se supune unor legi generale, pentru că fiecare individ dispune de un echipament ereditar propriu, traversează medii diferite, suportă evenimente particulare de viață. Pe fondul unor caracteristici generale ale dezvoltării se instituie diferențele individuale, numite de Schaffer (2007), *trasee de dezvoltare*, care reprezintă căi particulare pe care le urmează indivizii de-a lungul vieții, diferențiate prin gradul de continuitate/discontinuitate caracteristic fiecăruia. (Bonchiș, 2006).

Fiecare stadiu debutează printr-o schimbare de fază care afectează dezvoltarea de ansamblu a comportamentului copilului. Stadiul de pubertate și adolescență este orientat înspre propria persoană și servește construcției acesteia. Corpul „nou” al adolescentului, schimbările relațiilor sociale, abilitățile sale nou achiziționate de a se angaja în gândirea abstractă, sarcinile de a dobândi autonomia și de a-și construi identitatea, afectează în mare măsură interacțiunile din familie și echilibrul general al acesteia. (Bonchiș, 2006).

Conceptualizarea adolescenței ca o perioadă de **vulnerabilitate psihologică** determinată de dezorganizarea și neadecvarea mecanismelor de apărare este adoptată și de autori precum Eaghe și Schwartz (1994, cit. Login, 2002), care definesc adolescența ca un moment unic al dezorganizării mecanismelor de apărare, ceea ce crează o vulnerabilitate psihologică la diferite tulburări: de conduită, de comportament alimentar, de personalitate, afective. Ei subliniază caracterul continuu al creșterii și schimbărilor adolescentului asociat cu tendința normală de dezintegrare și reconstituire a mecanismelor de apărare preexistente, care devin din ce în ce mai puțin adecvate sau chiar inadecvate cerințelor dezvoltării. Ca urmare, una dintre sarcinile adolescentului este reevaluarea, elaborarea și reorganizarea acestor mecanisme într-un tipar nou, stabil, ce va fi utilizat în continuare în încercările sale de adaptare.

Conform *teoriei dezvoltării psihosociale* (eriksoniene) această perioadă permite o sinteză a stadiilor anterioare și se caracterizează prin „*identitate, versus, confuzia rolurilor*”; situații în care copilul începe să aibă conștiința clară a propriei individualități, fapt ce va conduce la întărirea încrederii, autonomiei și inițiativei, (sau va trăi *confuzia rolurilor*; identificarea cu roluri negative), îndoielii, inferiorității. Pentru descrierea acestui stadiu, Erikson introduce conceptul de „*criză de identitate*”. Adolescenții care rezolvă în manieră pozitivă criza specifică perioadei vor trăi un sentiment de împlinire, care va conferi sinelui un sens nou, întărit și acceptabil social, comparativ cu cei care nu reușesc acest lucru și care vor suferi o „confuzie a identității” (Bonchiș, 2006). Astfel, obiectivul major al adolescentului în această perioadă este formarea unei *identități a eului* (ego-identity), durabile și sigure sau simțul sinelui. Eșecul în dobândirea unei identități ferme, confortabile și durabile are ca rezultat *difuziunea rolului*, sau un simț al confuziei despre ceea ce este și cine este un individ (Birch, 2000).

Din *perspectiva abordării sociale*, procesul de socializare al copilului, tânărului se realizează prin intermediul agenților de socializare (familia, școala, comunitatea, etc.); Din această perspectivă este important de subliniat, rolul *comparației sociale* în declanșarea și dezvoltarea unor trăiri subiective complexe (Login, 2002, apud. Iluț, 2001). Societatea din afara grupului familial îi oferă semnale asupra percepției și acceptării sale. Adolescentul devine conștient în mod acut de impresia pe care o face celorlalți, considerându-se că pe parcursul copilăriei conștiința de sine se află în tendință de creștere, înregistrându-se un maxim în adolescența medie. Acest apogeu al conștientizării propriei persoane, predominant în adolescența medie îi face extrem de sensibili, dar vulnerabili la fluctuații importante ale *imaginii de sine* și dezvoltarea anxietății sociale cu toate consecințele imediate sau neplăcute pe termen lung. Manifestarea și dezvoltarea acestor probleme este în strânsă relație cu dezvoltarea autonomiei și a comportamentului de rol

și este influențată în mare măsură de interacțiunea dintre relațiile adolescentului cu persoane semnificative pentru el, de felul în care el percepe așteptările acestor persoane față de el și de felul în care anticipă capacitatea sa de a răspunde așteptărilor (Login, 2002, apud. Rosenberg, 1975; Allen și colab., 1994).

Pe scurt, caracterizând adolescența, Benga (2008) subliniază că în această etapă, *căutarea propriei identități* devine nucleul preocupărilor persoanei precum și faptul că trecerea de pragul acestei vârste presupune cu necesitate rezolvarea unor “*probleme de dezvoltare*”: dobândirea independenței față de părinți; adaptarea la propria maturizare sexuală; stabilirea unor relații de cooperare și de lucru cu alte persoane; decizia și pregătirea pentru o anumită vocație; dezvoltarea unor credințe morale și standarde morale, dobândirea unui sentiment al identității.

Pentru a înțelege și evalua problemele adolescentului este necesară înțelegerea problemelor sale curente, dar cu efect adaptativ și a identifica comportamentele tipice. Dacă puberul întâmpină anumite dificultăți cum ar fi: lupta cu sentimentul de identitate, labilitate emoțională, etc., specific adolescenței de mijloc, putem observa o anumită gamă: expectanțe nerealiste de înalte și un concept de sine rudimentar, nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență, preocupări excesive în legătură cu propriul corp, părere proastă despre părinți, perioade de tristețe, care însoțesc “pierderea psihologică” a părinților, autoanaliză amplificată, etc., adolescența târzie se caracterizează prin identitate fermă și o mai mare stabilitate emoțională. Anumite comportamente tipice sunt considerate normale pentru fiecare din substadiile adolescenței; problemele mentale și emoționale care pot interfera cu aceste stadii normale de dezvoltare se rezolvă de cele mai multe ori de la sine (Benga, 2008).

Există o serie de indicatori ai faptului că un adolescent anume a trecut de limitele uzualei “crize” a vârstei și intră deja în *tipare atipice*, problematice: suspendarea, exmatricularea sau scăderea spectaculoasă în performanța școlară; agresarea verbală a celorlalți, crize de furie; apartenența la un grup sau o “gașcă” necorespunzătoare; pierderea interesului pentru vechile activități care îi produceau plăcere; probleme cu legea; depresie, izolare; tentative de manipulare a adulților; lipsă de motivație; minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt; promiscuitate sexuală; idei suicidare; consum curent sau doar “experimental” de alcool și droguri (Benga, 2008).

Problemele de tip internalizat sunt cele în care adolescenții manifestă simptome de distres emoțional, sensibilitate emoțională exagerată, anxietate, tristețe, dispoziție depresivă, nesiguranță, lipsă de încredere în sine, imagine de sine negativă, sentiment de singurătate, convingerea că nu este iubit, temeri, sentimente de vinovăție, iritabilitate, oboseală, tulburări somatice diverse (dureri de cap, urmate de dificultăți de somn și tulburări digestive) (Login, 2002). Schaffer (2007) le definește ca fiind acele tulburări manifestate prin *simptome orientate spre sine* și care includ: anxietate, singurătate, depresie și teamă.

Problemele de tip externalizat, se referă la tulburările de comportament de tipul ieșirilor necontrolate, cum sunt agresivitatea, violența și delicvența (Schaffer, 2007), conflictualitate crescută, dificultăți de comunicare cognitivă și afectivă. Dacă problemele de tip externalizat sunt ușor de sesizat, observabile fiind la nivel comportamental, problemele de tip internalizat sunt mai greu de identificat.

Ambele tipuri de probleme, pot surveni ca urmare a unor **varii factori etiologici**: complicații la naștere, (Liu, J. *et al.*, 2009); probleme legate de dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și maturizarea fiziologică. Cu toate că părinții de multe ori simt că au o influență redusă în timpul anilor adolescenței, cercetările de specialitate au constatat că sentimentele de competență la ambele genuri de adolescenți, sunt direct legate de sentimentul emoțional, de legătura emoțională și sentimentul de acceptare de către părinți (*Developing Adolescents*, 2002). Atașamentul este în mod constant un element de predicție a unei game de dificultăți emoționale și comportamentale (*Handbook of Adolescent Psychology*, 2009). Variabile legate de contextul familial, structura, probleme familiale (divorț), evenimente negative de viață, stilul parental perceput, se pot asocia cu alți factori din structura personalității adolescentului și se pot înscrie în constelația etiologică a problemelor de internalizare/ externalizare. În ce privește grupul de prieteni, relații pozitive între

egali în timpul adolescenței au fost legate de adaptare psiho-socială pozitivă. Acceptarea de către colegi, duce la relații reciproce și o mai bună *image de sine* în timpul adolescenței și o funcționare mai bună la școală. Izolarea socială, respingerea de către ceilalți în adolescență a fost legată de o varietate de comportamente negative, cum ar fi delincvența, abuz de droguri, abandon școlar și agresivitate (*Developing Adolescents*, 2002).

Atkinson *et al.*, (2002), în privința **interacțiunii personalitate-mediul**, arată că în formarea personalității, influențele genetice și de mediu, se împletesc chiar din momentul nașterii. Ca urmare există o corelație intrinsecă între caracteristicile înnăscute ale copilului (genotipul) și mediul în care el este crescut. Pe lângă faptul că se corelează cu mediul, genotipul copilului modelează mediul. În particular, mediul devine o funcție a personalității inițiale a copilului prin trei forme de interacțiune: **reactivă**, **evocativă** și **proactivă**. Prin interacțiunea **reactivă** - arată Atkinson- indivizi diferiți expuși la același mediu, vor reacționa diferit, experimentând variat acel mediu. Un copil anxios, sensibil va experimenta și va reacționa la severitatea părinților într-o manieră diferită față de un copil calm și tolerant. Cu alte cuvinte personalitatea fiecărui copil extrage un mediu psihologic subiectiv din mediul obiectiv înconjurător, iar acest mediu subiectiv este cel care modulează dezvoltarea ulterioară a personalității. În mediul familial, în funcție de ce a reușit să acumuleze, copilul va răspunde într-un anumit fel, specific, la anumite stimulări. Interacțiunile reactive se produc de-a lungul vieții. Interacțiunea **evocativă**, se referă la acțiunile mediului determinate de caracteristicile și de potențialul copilului. O persoană va interpreta un act agresiv ca produsul unei ostilități deliberate și va avea un tip de reacție, în timp ce o altă persoană va interpreta același act ca un produs al insensibilității neintenționate și va avea un alt tip de reacție. Interacțiunea **proactivă**- este un proces prin care indivizii devin agenți activi ai dezvoltării propriei personalități. Pe măsură ce copiii cresc, ei depășesc granițele mediului impus de părinți și încep să selecteze și să-și construiască propriile medii.

În concluzie, la confluența dintre mediu- ereditate, Atkinson *et al.*, (2002) arată că nu putem afirma că o corelație între practicile parentale și personalitatea copilului reflectă o relație simplă de tip cauză- efect. Dimpotrivă personalitatea copilului modelează stilul parental care, la rândul lui, va continua să formeze personalitatea copilului.

În Cambridge Advanced Learner's Dictionary, **parenting** – este definit ca fiind: „activitatea de creștere a copiilor de către părinți, precum și toate responsabilitățile și activitățile care sunt implicate în acesta”. Hoeve, *et al.* (2009), arată că în literatura de specialitate două perspective au fost adoptate în ce privește acest concept: cercetări axate pe dimensiuni ale acestuia și cercetări axate pe tipologii. Dimensiunile sunt concepte pentru a clasifica comportamente ale părinților cum ar fi: afecțiune, pedeapsă, monitorizare, în timp ce tipologiile sunt constelații ale dimensiunilor *parenting*-ului (cum ar fi stilul autoritarist al părinților). Cu toate că dimensiuni diferite au fost propuse, două dimensiuni cheie: de *suport* și de *control*, au fost utilizate pentru a evalua calitatea comportamentului parental (Hoeve, *et al.*, 2009, apud. Maccoby & Martin, 1983).

Dimensiunea suport - se referă la comportamentul părinților față de copil, care face ca și copilul să se simt confortabil, acceptat și aprobat. Aceasta poate fi reprezentată ca o serie de aspecte pozitive și negative de comportament, cum ar fi: acceptare, afecțiune, dragoste, suport, caldură, sensibilitate, comunicare și intimitate, dar de asemenea, ostilitate, neglijare și respingere. Aceste aspecte diverse, ale *dimensiunii suport* – indiferent dacă sunt negative sau pozitive pot fi plasate de-a lungul unui continuum: de la scăzut – la înalt și este, în general, considerată a fi unidimensională. De exemplu, respingerea este reprezentată de scoruri scăzute și acceptarea de către scoruri mari (Hoeve *et al.* 2009; Rollins & Thomas 1979).

Dimensiunea control a fost definită ca inducerea cerințelor și a controlului asupra copilului. Unii cercetători au susținut că *dimensiunea control* nu ar trebui să fie privită ca unidimensională, deoarece această dimensiune ar putea fi împărțită în constructe separate, cu sensuri diferite. O abordare comună este să se facă distincția între controlul autoritarist (de sprijin) și controlul autoritar (Baumrind 1968, 1971),

datorită diferențierii în ceea ce privește ghidarea comportamentului, stimularea responsabilității copilului, disciplinare. În general, controlul de tip *autoritarist* are efecte pozitive asupra comportamentului copiilor, în timp ce controlul *autoritar* a fost găsit a avea efecte negative (Hoeve, *et al.*, 2009, apud. Baumrind 1966). Mai recent, Barber și colegii săi au argumentat focalizarea pe control comportamental și control psihologic, în loc de control autoritarist și control autoritar (Barber *et al.*, 2005).

La fel și Fletcher *et al.*, (2008), arată că atunci când discutăm de *parenting* este deosebit de important în a distinge între: a. descriptori dimensionali *versus* categoriali ai stilului parental și b. între stilul parental *versus* practicile parentale. În ceea ce privește prima distincție, *parenting*-ul poate fi descris în termenii oricăror componente dimensionale (și anume, *responsivitate* și *revendicare*) sau de diferite stiluri parentale, grupate pe aceste dimensiuni care rezidă în (autoritarist, indulgent, autoritar, de respingere sau rejețant).

Distincția între stiluri parentale *versus* practicile parentale a fost subliniată de asemenea de către Darling și Steinberg (1993) care au oferit următoarele definiții pentru fiecare: stilurile parentale au fost descrise în termeni de climate emoționale, furnizate de către părinți copiilor lor;

în schimb, practicile parentale se referă la comportamentele cu care, părinții se angajează în scopul de a atinge obiective specifice de socializare ale copilului. Exemple de practici parentale sunt: implicarea părinților în școlarizare, monitorizarea parentală a copilului în ce privește activitățile acestuia și asocierile cu ceilalți (prieteni, colegi), precum și strategii disciplinare. Relația dintre stiluri și practici este complexă, în parte pentru că practicile parentale sunt modul în care părinții își exprimă stilurile parentale (Hoeve, *et al.* 2009).

Plecând de la abordarea tipologică a stilurilor parentale introdusă de Baumrind, în anii 1970, Maccoby și Martin (1983) postulează patru stiluri parentale: autocratic (autoritar), permisive, dezangajat (neglijent) și democratic, plecând de la reuniunea a două dimensiuni: gradul de afirmare a controlului și sensibilitatea la nevoile adolescenților (Marcotte, *et al.*, 2001).

Având în vedere practicile parentale, Atkinson *et al.* (2002) le descrie ca fiind clasificate în funcție de două dimensiuni: prima face distincția între părinții care au cerințe față de copil și-și exercită controlul, față de părinții care nu au cerințe față de copil; cea de-a doua face distincția între părinții care oferă acceptare, răspuns afectiv și sunt centrați pe copil, față de părinții care resping copilul, nu oferă răspuns afectiv și sunt centrați pe propria persoană. Intersectarea acestor dimensiuni determină patru tipuri de *pattern*-uri parentale care, în mod empiric, au fost asociate cu diferite efecte asupra copiilor (apud. Baumrind, 1967, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Această împărțire o vom ilustra în figura 1.

	Permisiv	Respingător
	Responsiv	Neresponsiv
	Centrat pe copil	Centrat pe părinte
Revendicativi		
Control accentuat	AUTORITARIST	AUTORITAR

Fig. 1. Modele de creștere a copiilor. *Dimensiunile „ cu cerințe- fără cerințe” și „acceptare- respingere” se combină, producând patru pattern-uri de îngrijire și educare a copiilor.* (Atkinson *et al.*, 2002, apud. Maccoby și Martin, 1983).

Așa cum indică Figura 1, părinții autoritariști sunt cei care combină *controlul* cu *acceptarea*, însă asociază controlul exercitat și cerințele cu căldură, grijă și comunicare reciprocă. La cealaltă extremă se află părinții neglijenți. Cazurile extreme de părinți neglijenți sunt reprezentate de cei care nu sunt disponibili

emoțional pentru copii. Ei sunt detașați, neimplicați emoțional, deseori depresivi și neinteresați de proprii copii (Atkinson, *et al.* 2002). Observăm așadar, o corespondență între *pattern*-uri parentale, sau modelele de creștere ale copiilor descrise de Atkinson, *et al.*, (2002) și *stilurile parentale*, considerate clasice. (Marcotte, *et al.*, 2001).

O tendință recentă în studiul comportamentelor parentale a fost de a renaște și rafina clasificarea tripartită a comportamentelor parentale, în relația părinți- copii (Barber *et al.*, 2005, apud. Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992) primul popularizat de către Schaeffer (1965): acceptare / respingere, control psihologic / autonomie psihologică, precum și control ferm / control scăzut. Această organizare tripartită cheie, este de asemenea în concordanță cu componentele de bază ale tipologiei clasice ale parenting-ului (Barber, *et al.*, 2005).

Dacă **suportul parental** a fost definit ca și „căldură”, capacitate de reacție (sensibilitate la nevoile adolescentului) sau **acceptare** de către unii cercetători, **controlul comportamental**, se referă la comportamentul părintesc destinat să reglementeze comportamentul copiilor cu normele predominante ale familiei și normele sociale. **Controlul psihologic** se referă la comportamente parentale care sunt nonresponsive la nevoile emoționale și psihologice ale copiilor și subminează independența și autonomia (Hoeve *et al.*, 2009, Schaeffer, 1965).

Există un volum considerabil de **dovezi în literatura de specialitate** (Nucii *et al.*, 2005; Kakihara *et al.*, 2009) care arată că nivele înalte, pozitive ale calităților parentale promovează *starea de bine* psihologică a adolescentului și se asociază cu niveluri mai scăzute ale problemelor de internalizare și externalizare (Robila & Krishnakumar, 2009). **Acceptare** scăzută și ridicat afect negativ este consistent legat de probleme emoționale și comportamentale mai mari la adolescenți (Hoeve *et al.*, 2009). În ce privește asocierea cu comportamente parentale, studii de specialitate, arată că armonia în relația părinți-adolescenți, nivele mai ridicate percepute de suport sunt legate direct sau indirect de niveluri inferioare de agresivitate la adolescenți. Relațiile conflictuale și ostilitatea s-au dovedit a fi legate de agresiune (Eichelsheim *et al.*, 2009). Totodată- arată Eichelsheim *et al.*, (2009)- modele negative și coercitive de interacțiune între părinți și adolescenți par a se “revărsa” în agresiuni directe ale adolescentului în relațiile interpersonale.

Dacă Barber (1996), menționa că teoretic **controlul psihologic** s-ar asocia mai mult cu problemele de internalizare, studii de specialitate recente arată că ambele tipuri de control se asociază cu probleme de internalizare și probleme de externalizare (Kakihara *et al.*, 2009). Totodată, arată Kakihara *et al.* (2009) efectele controlului psihologic par a fi mai dăunătoare pentru băieți decât pentru fete. În ce privește limitele celor două forme de control, cercetătorii arată că aceste limite depind de măsura în care forma de control compromise autonomia psihologică a tinerilor. Cecetări longitudinale – arată Hoeve *et al.* (2009)- indică faptul că părinții cu un **control comportamental** ferm reduc problemele de externalizare în rândul adolescenților. Parentajul disruptiv, cu monitorizarea insuficientă este de asemenea, mai caracteristic părinților cu copii cu o conduită dezordonată. Aspecte comportamentale, cum ar fi *control de monitorizare* și consecvență în disciplină, au fost asociate cu un nivel scăzut de delincvență. Într-un alt studiu, Kakihara și Tilton-Weaver (2009) au constatat că tinerii au perceput nivele ridicate de control comportamental din partea părinților, ca indicând în privința lor, o competență mai scăzută. Atunci când *controlul comportamental*- menționează autorii mai sus citați- se exercită la un nivel ridicat, **acesta devine psihologic intruziv**. De asemenea, tinerii au perceput nivele ridicate de control comportamental și control psihologic, ca fiind mai agresive decât nivele moderate.

În concluzie, adaptarea cu succes a adolescentului poate fi abordată și înțeleasă numai în contextul dezvoltării. Schimbările ce survin în adolescență determină o rupere a echilibrului pentru restabilirea căruia este necesară existența unor repere și resurse pe care adolescentul le caută în propria persoană și/ sau la nivel social (familie, prieteni, școală). Reperere și **resursele sale interne** sunt reprezentate de: capacitatea sa intelectuală, de mecanismele sale de apărare, de conceptul de *sine*, *stima de sine*, sentimentul competenței, al

autoeficacității, identității sale personale și sociale, toate aflate acum în plină restructurare, reorganizare sau reelaborare. Resursele externe, suportul social sunt cu atât mai importante; ele au rolul de a completa și compensa, de a sprijini structura internă. Calitatea lor influențează calitatea adaptării (Login, 2002). Componente ale *parenting*-ului pot media între adaptarea cu succes a adolescentului și problemele de internalizare/ externalizare.

Bibliografie (selectiv)

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Ben, J. (2002). *Introducere în psihologie*. București, Editura Tehnică.
- Barber, B. K., Maughan, S. L. & Olsen, J.A. (2005). Patterns of Parenting Across Adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*. No. 108.
- Benga, O. (2002). *Psihologia dezvoltării*. Cluj-Napoca, Editura ASCR.
- Bonchiș, E. (2006). *Teorii ale dezvoltării copilului*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Developing Adolescents*. (2002). A reference for professionals, American Psychological Association, NE, Washington, DC 20002– 4242.CDDDDDDyyyDDDD
- Doyle, A. B., Moretti, M., M. Bredgen, M. & Bukowski, W. (2003). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence: Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ*, Rapport technique présenté à la Division de l'enfance et de l'adolescence Santé Canada, Ottawa.
- Ellis A & Bernard E. M. (2007). *Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului*. Teorie, Practică și Cercetare. Cluj-Napoca, Editura RTS.
- Handbook of Adolescent Psychology*. (2009). Volume 1. Individual Bases of Adolescent Development. Pe internet la (www.interscience.wiley.com).
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I. , Van der Laan, P. H., Smeenk, W. & Gerris, J.R.M. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 37:749–775.
- Kakihara, F. & Tilton-Weaver, L. (2009). Adolescents' Interpretations of Parental Control: Differentiated by Domain and Types of Control. *Child Development*. Vol. 80, (60) 1722– 1738.
- Login, D.V. (2002). *Prevenirea dificultăților de adaptare socio-emoțională în adolescență*, Teză de doctorat. Cluj-Napoca. Universitatea „Babeș- Bolyai”.
- Robila, M. & Krishnakumar, A. (2006). The Impact of Maternal Depression and Parenting Behaviors on Adolescents' Psychological Functioning in Romania. *Journal of Child and Family Studies*. Vol. 15, No. 1, pp. 71–82.
- Schaffer, H. R. (2007). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj- Napoca, ASCR.