

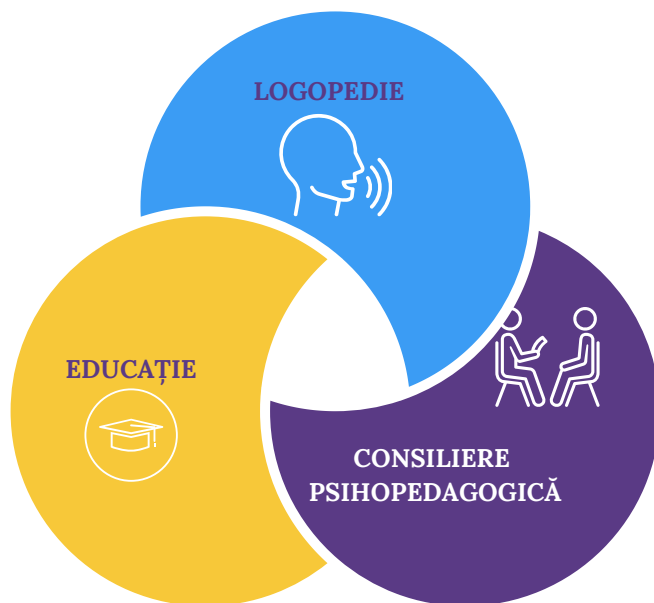


JURNALUL CONFERINȚEI

24-25 MAI 2024

**“ABORDĂRI MODERNE ÎN LOGOPEDIE ȘI
CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ”**

Ediția a II-a



BRAȘOV

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ
“ABORDĂRI MODERNE ÎN LOGOPEDIE
ȘI CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ”
BRAȘOV, ROMÂNIA

ISSN 2972 - 2403 ISSN-L 2972 - 2403

CUPRINS

CASE CONCEPTUALIZATION: THE KEY TO HIGHLY EFFECTIVE COUNSELING	1
PHD. JON SPERRY, LYNN UNIVERSITY, BOCA RATON, FLORIDA, USA PROF. LEN SPERRY, FLORIDA ATLANTIC UNIVERSITY, AMERICAN COUNSELING ASSOCIATION	
PSYCHOEDUCATIONAL SUPPORT IN GREEK SCHOOLS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH	9
CHRISTINE MITSOPOULOU, CONSULTANT OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS, DIRECTORATE OF PRIMARY EDUCATION OF WESTERN THESSALONIKI, GREECE IOANNISOIKONOMOU, CONSULTANT OF SCHOOL SOCIAL WORKERS, DIRECTORATE OF PRIMARY EDUCATION OF WESTERN THESSALONIKI, GREECE	
SPEECH AND LANGUAGE THERAPY IN GREEK PUBLIC SCHOOLS	15
SPEECH THERAPIST, CHRISTINA ADAMIDOU PHD. CONSULTANT OF SPEECH THERAPISTS, GREECE	
FOSTERING FUTURE READINESS: EDUCATIONAL ADVICE IN CAREER ORIENTATION AND THE POWER OF TEACHER GUIDANCE IN EMPOWERING LEARNERS TO DISCOVER, DEVELOP AND DECIDE	20
HEAD OF CENTRE, PROF. DR. WILTRUD WEIDINGER-MEISTER, ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, ZURICH SCIENTIFIC ASSOCIATE, DR. CORINNA BORER, ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, ZURICH	
HARNESSING THE POWER OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING: A CORNERSTONE OF MODERN SCHOOL COUNSELING	30
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, OZANA TUNYAGI, LICEUL TEORETIC D. TĂUȚAN, FLOREȘTI	
METODA COPIL: CUM AJUTĂM ELEVII SĂ ÎȘI IDENTIFICE ȘI SĂ ÎȘI REALIZEZE ASPIRAȚIILE PERSONALE	34
PSIHOTERAPEUT ÎN SUPERVIZARE DR. MIRELA OPREA, CABINET INDIVIDUAL DE PSIHOLOGIE, SIBIU	
TULBURAREA ANXIOASĂ DE SEPARARE	40
PROFESOR ITINERANT ȘI DE SPRIJIN, PSIHOLOG LORINA SANDU, CSEI, BRAȘOV	
IMPACTUL METODELOR DIN ARTA TEATRALĂ ASUPRA REGLĂRII EMOȚIONALE ȘI AUTOCUNOAȘTERII	44
PROFESOR CORINA BĂNCILĂ, PALATUL COPIILOR BRAȘOV	
INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE ASUPRA PERFORMANȚEI ȘCOLARE	49
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, ANNA-MARIA SIGMOND-FEFCEAC, CJRAE BRAȘOV	
ADOLESCENȚA MAMĂ. STUDIU DE CAZ	56
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, AURORA SIMIGIU, PHD, CJRAE BRAȘOV	
EFFECTELE POVEȘTELOR TERAPEUTICE ÎN CONSILIEREA COPIILOR	65
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR DR. TATIANA-GABRIELA MARINESCU, CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ PRAHOVA, PLOIEȘTI	
PERCEPȚIA PĂRINȚILOR ASUPRA AGRESIVITĂȚII COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	71
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, IULIA GHERASIM, CJRAE BRAȘOV	
REAȚIA MAMELOR LA EMOȚIILE NEGATIVE ALE COPIILOR: RELAȚIA CU STILUL PARENTAL ȘI ANXIETATEA	78
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, ANA MARIA LEABU CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ, BRAȘOV	
MENTALITATEA FIXĂ VS. DE CREȘTERE PENTRU STAREA DE BINE, LA ADOLESCENȚI	86
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, NADIA CRISTINA GRIGORESCU, CJRAE BRAȘOV	
CUM PUTEM DEMISTIFICA FOCUSING-UL PENTRU ADOLESCENȚI? UTILIZAREA METODEI FOCUSING ÎN CONSILIEREA CU ELEVII DE LICEU	92
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, ANITHA-TEODORA TAȚA, CJRAE BRAȘOV	
ACCES LA SUCCES – PROIECT EDUCAȚIONAL PENTRU ELEVI CU CES	99
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, MIHAELA-LAURA CAZACU, CJRAE SUCEAVA	

GHID PRIVIND PREGĂTIREA EMOȚIONALĂ A PĂRINȚILOR ÎNAINTE DE INTRAREA COPIILOR ÎN GRĂDINIȚĂ.....	106
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, SIMONA CÎDĂ, CJRAE BRAȘOV	
VOCEA COPIILOR ÎN CERCETAREA CLIMATULUI ȘCOLII	119
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, DR. IOANA ORZEA, COLEGIUL NAȚIONAL „RADU NEGRU”, FĂGĂRAȘ LECTOR UNIVERSITAR DR. SERGIU RAIU, UNIVERSITATEA „ȘTEFAN CEL MARE”, SUCEAVA	
IMPORTANȚA COMUNICĂRII ADULT-COPIL	126
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, ANCA URDUZAN, CJRAE BRAȘOV, ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR 4 ”FRAȚII POPEEA”, SĂCELE	
IMPACTUL DIVORȚULUI PĂRINȚILOR ASUPRA DEZVOLTĂRII ȘI CREȘTERII COPIILOR.....	130
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, ALINA ELENA ANDRAȘ, CJRAE BRAȘOV	
PROMOVAREA STĂRII DE FERICIRE ÎN FAMILIE. O INTERVENȚIE BAZATĂ PE PRINCIPIILE EDUCAȚIEI POZITIVE	136
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, CYNTIA - DIANA POPA, CJRAE BRAȘOV	
ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN AMELIORAREA TULBURĂRIILOR DE VORBIRE.....	141
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, MARIA GRAȚIELA MARCU, CJRAE BRAȘOV	
CONSILIEREA SUPTIVĂ A PĂRINȚILOR/ FAMILIILOR ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE	146
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, CORINA IONELA BĂNICĂ, C.J.R.A.E, BRAȘOV	
COACHING CA METODĂ DE LUCRU CU PERSOANELE DIN GRUPURI VULNERABILE	158
CONFERENȚIAR UNIVERSITAR DR. CEZARA ABRAMIHIN ASEM, CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA CONFERENȚIAR UNIVERSITAR DR. ANGELA BOGUȘ ASEM, CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA	
EVALUATION OF SCHOOL RESULTS. REFERENCE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL MANAGEMENT.....	167
ELVIRA LEON JOROVLEA, ASSOCIATE PROFESSOR, DOCTOR ASEM, CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA OLGA CALEACHINA, DIDACTIC GRADE I TEACHER, PHD STUDENT COOPERATIVE COLLEGE, REPUBLIC OF MOLDOVA	
ROLUL FAMILIEI ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ ȘI PSIHOPEDAGOGICĂ: COLABORARE ȘI SUPTOR	174
ASISTENT UNIVERSITAR, GALINA RADU, ASEM, CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA	
IMPACTUL PSIHOLGIC ȘI SOCIAL AL MIGRAȚIEI DE MUNCĂ A PĂRINȚILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ASUPRA COPIILOR RĂMAȘI ACASĂ.....	181
LECTOR UNIVERSITAR DR. GALINA ȚURCAN ASEM, CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA	
AUTISMUL: O PERSPECTIVĂ SOCIOLOGICĂ INTERDISCIPLINARĂ	191
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR, SALOMEEA ANDREEA PANAIT, CJRAE BRAȘOV	
STRESUL PSIHIC	204
PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR DR. DANIELA GHIȚĂ CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ, PRAHOVA C.Ș.A.P., COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „REGINA MARIA”, PLOIEȘTI	
FENOMENUL BULLIYNG ȘI EFECTELE ACESTUIA ASUPRA DEZVOLTĂRII ȘCOLARULUI MIC. STUDIU DE CAZ	209
LECT. UNIV. DR. CRISTIANA BĂLAN, UNIVERSITATEA SPIRU HARET, FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI BRAȘOV	
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR PARENTS FOR THOSE WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS	223
OLENA BULGAKOVA DOCTOR OF PSYCHOLOGY, PROFESSOR STATE INSTITUTION «SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER K. D. USHYNKY» NATALIIA KRYMOVA CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR STATE INSTITUTION «SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER K.D. USHYNKY»	

INFLUENȚELE MELOTERAPIEI ASUPRA TERAPIEI LOGOPEDICE	229
PROFESOR LOGOPED: RAMONA MĂDĂLINA DAN C.J.R.A.E BRAȘOV - LICEUL SEXTIL PUȘCARIU BRAN	
ABILITATEA DE A CITI - DEZVOLTARE ȘI DIFICULTĂȚI.....	232
PROFESOR LOGOPED AURICA DRAGOSLOVEAN CJRAE BRAȘOV - ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2 ZĂRNEȘTI	
ÎNTÂRZIERE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI.....	236
PROFESOR IBOLYA KOS CJRAE HARGHITA, MIERCUREA CIUC	
INFLUENȚA TULBURĂRILOR DE PRONUNȚIE ASUPRA PERSONALITĂȚII.....	243
PROFESOR LOGOPED LUCIA – GABRIELA MOLNAR C.J.R.A.E. BRAȘOV – ȘCOALA GIMNAZIALĂ TĂRLUNGENI	
CONCEPTUALIZAREA REALIZĂRII MENTORATULUI CADRELOR DIDACTICE - ACTORI. ROLURI. RELAȚII ÎN PROCESUL DE MENTORAT.....	249
ANGELICA MARIA NEGREA, PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR/PRIMARY EDUCATION TEACHER, COLEGIUL NAȚIONAL "RADU NEGRU" FĂGĂRAȘ, ROMÂNIA DOCTORAND/PHD STUDENT, UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ" CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA	
STILURILE DE ATAȘAMENT ȘI SECURITATEA PSIHOLÓGICĂ LA ADOLESCENȚI	252
MARIA POPESCU, DR., CONF. UNIV., UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU LUCIA CHITOROGA, DR., CONF. UNIV., UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU	
ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI LOGOPEDICĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST.....	263
PROF. LOGOPED MARIANA-LUMINIȚA RANGA, C.J.R.A.E. BRAȘOV - ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5 BRAȘOV	
LIMBAJUL ȘI COMUNICAREA LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	269
PROFESOR PSIHOPEDAGOG ELENA CLAUDIA TUDORICI, CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ BRAȘOV	
JOCUL CA METODĂ DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU CES	276
PROFESOR LOGOPED DANIELA STREZA, CJRAE BRAȘOV - ȘCOALA GIMNAZIALĂ „OVID DENSUSIANU” FĂGĂRAȘ, JUD.BRAȘOV	

CASE CONCEPTUALIZATION: THE KEY TO HIGHLY EFFECTIVE COUNSELING

PhD. Jon SPERRY, Lynn University, Boca Raton, Florida, USA

Prof. Len SPERRY, Florida Atlantic University, American Counseling Association

Summary

Case conceptualization is a method and clinical strategy for obtaining and organizing information about a client, understanding and explaining the client's situation and maladaptive patterns, guiding and focusing treatment, anticipating challenges and roadblocks, and preparing for successful termination.

Case conceptualization can be taught in graduate training programs and that counselors in the field can develop this competency through ongoing training and deliberate practice.

The eight P's format of case conceptualization is brief, quick to learn and easy to use. The step-by-step format helps guide them in forming a mental picture — a cognitive map — of the client.

The format is based on eight elements for articulating and explaining the nature and origins of the client's presentation and subsequent treatment. These elements are described in terms of eight P's: presentation, predisposition (including culture), precipitants, protective factors and strengths, pattern, perpetuants, (treatment) plan, and prognosis (Sperry & Sperry, 2020).

Novice and experienced counselors alike too often ignore this process for understanding and explaining a client's presenting issues and guiding the counseling process.

In their first session, the counseling intern learned that Jane's son had been diagnosed with brain cancer. The therapist then elicited the client's thoughts and feelings about her son's diagnosis. Jane expressed feelings of guilt and the thought that if she had done more about the early symptoms, this never would have happened to her son. Hearing this guilt-producing thought, the intern spent much of the remaining session disputing it. As the session ended, the client was more despondent.

After processing this session in supervision, the intern was no longer surprised that Jane had not kept a follow-up appointment. The initial session had occurred near the end of the intern's second week, and she had been eager to practice cognitive disputation, which she believed was appropriate in this case. In answer to the supervisor's question of why she had concluded this, the

intern responded that “it felt right”.

The supervisor was not surprised by this response because the intern had not developed a case conceptualization. With one, she could have anticipated the importance of immediately establishing an effective and collaborative therapeutic alliance and gently processing Jane’s emotional distress sufficiently before dealing with her guilt-producing thought.

This failure to develop an adequate and appropriate case conceptualization is not just a shortcoming of trainees, however. It is also common enough among experienced counselors.

What is case conceptualization?

Basically, a case conceptualization is a process and cognitive map for understanding and explaining a client’s presenting issues and for guiding the counseling process. Case conceptualizations provide counselors with a coherent plan for focusing treatment interventions, including the therapeutic alliance, to increase the likelihood of achieving treatment goals.

We will use the definition from our integrated case conceptualization model to operationalize the term for the purposes of explaining how to utilize this process. Case conceptualization is a method and clinical strategy for obtaining and organizing information about a client, understanding and explaining the client’s situation and maladaptive patterns, guiding and focusing treatment, anticipating challenges and roadblocks, and preparing for successful termination (Sperry & Sperry, 2020).

We believe that case conceptualization is the most important counseling competency besides developing a strong therapeutic alliance. If our belief is correct, why is this competency taught so infrequently in graduate training programs, and why do counselors-in-training struggle to develop this skill? We think that case conceptualization can be taught in graduate training programs and that counselors in the field can develop this competency through ongoing training and deliberate practice. This article will articulate one method for practicing case conceptualization.

The eight P’s

We use and teach the eight P’s format of case conceptualization because it is brief, quick to learn and easy to use. Students and counselors in the community who have taken our workshops say that the step-by-step format helps guide them in forming a mental picture — a cognitive map — of the client. They say that it also aids them in making decisions about treatment and writing an initial evaluation report.

The format is based on eight elements for articulating and explaining the nature and origins of the client’s presentation and subsequent treatment. These elements are described in terms of eight P’s: presentation, predisposition (including culture), precipitants, protective factors and

strengths, pattern, perpetuants, (treatment) plan, and prognosis (Sperry & Sperry, 2020).

Presentation

Presentation refers to a description of the nature and severity of the client's clinical presentation.

Typically, this includes symptoms, personal concerns and interpersonal conflicts.

Four of the P's — predisposition, precipitants, pattern and perpetuants — provide a clinically useful explanation for the client's presenting concern.

Predisposition

Predisposition refers to all factors that render an individual vulnerable to a clinical condition.

Predisposing factors usually involve biological, psychological, social and cultural factors.

This statement is influenced by the counselor's theoretical orientation. The theoretical model espouses a system for understanding the cause of suffering, the development of personality traits, and a process for how change and healing can occur in counseling. We will use a biopsychosocial model in this article because it is the most common model used by mental health providers. The model incorporates a holistic understanding of the client.

Biological: Biological factors include genetic, familial, temperament and medical factors, such as family history of a mental or substance disorder, or a cardiovascular condition such as hypertension.

Psychological: Psychological factors might include dysfunctional beliefs involving inadequacy, perfectionism or overdependence, which further predispose the individual to a medical condition such as coronary artery disease. Psychological factors might also involve limited or exaggerated social skills such as a lack of friendship skills, unassertiveness or overaggressiveness.

Social: Social factors could include early childhood losses, inconsistent parenting style, an overly enmeshed or disengaged family environment, and family values such as competitiveness or criticalness. Financial stressors can further exacerbate a client's clinical presentations. The "social" element in the biopsychosocial model includes cultural factors. We separate these factors out, however.

Cultural: Of the many cultural factors, three are particularly important in developing effective case conceptualizations: level of acculturation, acculturative stress and acculturation-specific stress. Acculturation is the process of adapting to a culture different from one's initial culture. Adapting to another culture tends to be stressful, and this is called acculturative stress. Such adaptation is reflected in levels of acculturation that range from low to high.

Generally, clients with a lower level of acculturation experience more distress than those

with a higher level of acculturation. Disparity in acculturation levels within a family is noted in conflicts over expectations for language usage, career plans, and adherence to the family's food choices and rituals. Acculturative stress differs from acculturation-specific stresses such as discrimination, second-language competence and microaggressions.

Precipitants

Precipitants refer to physical, psychological and social stressors that may be causative or coincide with the onset of symptoms or relational conflict. These may include physical stressors such as trauma, pain, medication side effects or withdrawal from an addictive substance. Common psychological stressors involve losses, rejections or disappointments that undermine a sense of personal competence. Social stressors may involve losses or rejections that undermine an individual's social support and status. Included are the illness, death or hospitalization of a significant other, job demotion, the loss of Social Security disability payments and so on.

Protective factors and strengths

Protective factors are factors that decrease the likelihood of developing a clinical condition. Examples include coping skills, a positive support system, a secure attachment style and the experience of leaving an abusive relationship. It is useful to think of protective factors as being the mirror opposite of risk factors (i.e., factors that increase the likelihood of developing a clinical condition). Some examples of risk factors are early trauma, self-defeating beliefs, abusive relationships, self-harm and suicidal ideation.

Related to protective factors are strengths. These are psychological processes that consistently enable individuals to think and act in ways that benefit themselves and others. Examples of strengths include mindfulness, self-control, resilience and self-confidence. Because professional counseling emphasizes strengths and protective factors, counselors should feel supported in identifying and incorporating these elements in their case conceptualizations.

Pattern (maladaptive)

Pattern refers to the predictable and consistent style or manner in which an individual thinks, feels, acts, copes, and defends the self both in stressful and nonstressful circumstances. It reflects the individual's baseline functioning. Pattern has physical (e.g., a sedentary and coronary-prone lifestyle), psychological (e.g., dependent personality style or disorder) and social features (e.g., collusion in a relative's marital problems). Pattern also includes the individual's functional strengths, which counterbalance dysfunction.

Perpetuants

Perpetuants refer to processes through which an individual's pattern is reinforced and confirmed by both the individual and the individual's environment. These processes may be

physical, such as impaired immunity or habituation to an addictive substance; psychological, such as losing hope or fearing the consequences of getting well; or social, such as colluding family members or agencies that foster constrained dysfunctional behavior rather than recovery and growth. Sometimes precipitating factors continue and become perpetuants.

Plan (treatment)

Plan refers to a planned treatment intervention, including treatment goals, strategy and methods.

It includes clinical decision-making considerations and ethical considerations.

Prognosis

Prognosis refers to the individual's expected response to treatment. This forecast is based on the mix of risk factors and protective factors, client strengths and readiness for change, and the counselor's experience and expertise in effecting therapeutic change.

Case example

To illustrate this process, we will provide a case vignette to help you practice and then apply the case to our eight P's format. Ready? Let's give it a shot.

Joyce is a 35-year-old Ph.D. student at an online university. She is Caucasian, heterosexual and reports that she has never been in a love relationship. She is self-referred and is seeking counseling to reduce her chronic anxiety and social anxiety. She recently started a new job at a bookstore - a stressor that brought her to counseling. She reports feeling very anxious when speaking in her online classes and in social settings. She is worried that she will not be able to manage her anxiety at her new job because she will be in a managerial role.

Joyce reports that she has been highly anxious since childhood. She denies past psychological or psychiatric treatment of any kind but reports that she has recently read several self-help books on anxiety. She also manages her stress by spending time with her close friend from class, spending time with her two dogs, drawing and painting. She appears to be highly motivated for counseling and states that her goals for therapy are "to manage and reduce my anxiety, increase my confidence and eventually get in a romantic relationship".

Joyce describes her childhood as lonely and herself as "an introvert seeking to be an extrovert." She states that her parents were successful lawyers who valued success, achievement and public recognition. They were highly critical of Joyce when she would struggle with academics or act shy in social situations. As an only child, she often played alone and would spend her free time reading or drawing by herself. When asked how she views herself and others, she says, "I often don't feel like I'm good enough and don't belong. I usually expect people to be self-centered, critical and judgmental."

Case conceptualization outline

We suggest developing a case conceptualization with an outline of key phrases for each of the eight P's. Here is what these phrases might look like for Joyce's case. These phrases are then woven together into sentences that make up a case conceptualization statement that can be imported into your initial evaluation report.

Presentation: Generalized anxiety symptoms and social anxiety

Precipitant: New job and concerns about managing her anxiety

Pattern (maladaptive): Avoids closeness to avoid perceived

harm **Predisposition:**

- **Biological:** Paternal history of anxiety
- **Psychological:** Views herself as inadequate and others as critical; deficits in assertiveness skills, self-soothing skills and relational skills
- **Social:** Few friends, a history of social anxiety, and parents who were highly successful and critical
- **Cultural:** No acculturative stress or cultural stressors but from upper-middle-class socioeconomic status, so from privileged background — access to services and resources

Perpetuants: Small support system; believes that she is not competent at work

Protective factors/strengths: Compassionate, creative coping, determined, hardworking, has access to various resources, motivated for counseling

Plan (treatment): Supportive and strengths-based counseling, thought testing, self-monitoring, mindfulness practice, and **downward arrow technique**, coping and relationship skills training, referral for group counseling

Prognosis: Good, given her motivation for treatment and the extent to which her strengths and protective factors are integrated into treatment

Case conceptualization statement

Joyce presents with generalized anxiety symptoms and social anxiety (*presentation*). A recent triggering event includes her new job at a local bookstore - she is concerned that she will make errors and will have high levels of anxiety (*precipitant*). She presents with an avoidant personality - or attachment - style and typically avoids close relationships. She has one close friend and has never been in a love relationship. She typically moves away from others to avoid being criticized, judged or rejected (*pattern*). Some perpetuating factors include her small support system and her belief that she is not competent at work (*perpetuants*).

Some of her protective factors and strengths include that she is compassionate, uses art and music to cope with stress, is determined and hardworking, and is collaborative in the therapeutic relationship. Protective factors include that she has a close friend from school, has access to university services such as counseling services and student clubs and organizations, is motivated to engage in counseling, and has health insurance (*strengths & protective factors*).

The following biopsychosocial factors attempt to explain Joyce's anxiety symptoms and avoidant personality style: a paternal history of anxiety (*biological*); she views herself as inadequate and others as critical and judgmental, and she struggles with deficits in assertiveness skills, self-soothing skills and relational skills (*psychological*); she has few friends, a history of social anxiety and parents who were highly successful and critical toward her (*social*). Given Joyce's upper-middle-class upbringing, she was born into a life of opportunity and privilege, so her entitlement of life going in a preferred and comfortable path may also explain her challenges with managing life stress (*cultural*).

Besides facilitating a highly supportive, empathic and encouraging counseling relationship, treatment will include psychoeducation skills training to develop assertiveness skills, self-soothing skills and relational skills. These skills will be implemented through modeling, in-session rehearsal and role-play. Her challenges with relationship skills and interpersonal patterns will also be addressed with a referral to a therapy group at the university counseling center. Joyce's negative self-talk, interpersonal avoidance and anxiety symptoms will be addressed with Socratic questioning, thought testing, self-monitoring, mindfulness practice and the **downward arrow technique** (*plan-treatment*). The outcome of therapy with Joyce is judged to be good, given her motivation for treatment, if her strengths and protective factors are integrated into the treatment process (*prognosis*).

Notice how the treatment plan is targeted at the presenting symptoms and pattern dynamics of Joyce's case. Each of the eight P's was identified in the case conceptualization, and you can see the flow of each element and its interconnections to the other elements.

Reference:

Sperry, L., & Sperry, J. (2020). *Case conceptualization: Mastering this competency with ease and confidence* (2nd edn.). Routledge.

For more information and ways of learning and using this approach to case conceptualization, check out the recently published second edition of our book, *Case Conceptualization: Mastering This Competency With Ease and Confidence*.

PSYCHOEDUCATIONAL SUPPORT IN GREEK SCHOOLS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Christine MITSOPOULOU, Consultant of School Psychologists, Directorate of Primary Education of Western Thessaloniki, Greece

Ioannis OIKONOMOU, Consultant of School Social Workers, Directorate of Primary Education of Western Thessaloniki, Greece

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight the contribution of the Interdisciplinary Support Committee (ISC) to supporting the Greek public schools. Based on the mandates of the United Nations Convention on the Rights of the Child (Law 2101/1992) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Law 4074/2012), the ISC has two main goals: to safeguard the principle of “a school for all” is applied and to empower schools to respond to the needs of students even when crisis situations arise within schools. More specifically, these goals are achieved through the development of a collaboration of various professionals when assessment, pedagogical and psychosocial support to students and their families are addressed. Taking into account that school system dynamics make it particularly difficult for school professionals to respond to problems independently, the Interdisciplinary Support Committee is composed of teachers, school psychologists and school social workers, thus applying an interdisciplinary approach when helping students and schools.

Keywords: *Greek public schools; inclusion; interdisciplinary; psycho-social support.*

Introduction

Education must respond to the increasing and multifaceted needs of students, taking into account the unique profile and individual characteristics of each one. Achieving this goal requires a collective and holistic approach that goes beyond the narrow confines of teaching by encompassing the entirety of school life. In this context, interdisciplinary support for students emerges as a fundamental factor in ensuring their integration, academic progress, and psychosocial well-being (Alexander, 2018).

Interdisciplinary support in Greek schools is based on the interaction and coordination of different scientific fields, such as psychology, social work and special education. Productive

professional collaboration between these professionals is required in order for the vision of inclusive education to be actualized (Leijen, Arcidiacono & Baucal, 2021), and allows a holistic assessment of students, early detection of any difficulties, and the implementation of individualized interventions or the implementation of school-wide preventive programs (Charlton, Moulton, Sabey & West, 2021).

The Interdisciplinary Support Committee (I.S.C.) is based on the practices dictated by The United Nations Convention on the Rights of the Child (Law 2101/1992, A' 192) and The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The ISC aims to provide diagnostic educational assessment and psycho-pedagogical support to students in general education schools. It consists of the School Principal, the Special Education Teacher, the Psychologist, the Social Worker, and the Secretary. The goals of the ISC are to develop a school for all students without discrimination and to support the school in addressing the difficulties that may arise throughout the educational process. The ISC develops interdisciplinary practices for educational assessment of students and provides counseling and pedagogical support.

Operation practices

The ISC designs and formulates a quarterly action plan in order to promote equal access to education for students (Ydo, 2020), to implement targeted educational and psychosocial interventions, to develop a collaborative learning community and to address phenomena such as school dropout, school violence, and crisis situations. More specific I.S.C. a) conducts interdisciplinary educational assessment, b) develops small group programs or an individualized instruction scheme for students with identified learning difficulties, c) provides collaborative interdisciplinary support for student's difficulties in the classroom using means and resources available in the school, at home, and in the community, d) Proposes and develops an Individualized Education Program (I.E.P.) (Yell, Collins, Kumpiene & Bateman, 2020), e) makes recommendations for students to be supported by a special education teacher (within the school), f) monitors and supports the educational and psychosocial progress of students and implements a program of support for parents, g) coordinates and monitors the social support activities of students and parents and cooperates with social services, h) recommends and implements special programs for the transition of students from one educational level to the next one, i) recommends, plans, and implements joint activities and programs for inclusive education (General Education Schools with Special Education Schools and j) refers students to diagnostic services when they continue to have difficulties in learning or behavior (despite supporting in their school).

Description of roles

The School Psychologist in the I.M.C. ensures the application of the principles of psychology to education and promotes the psycho-emotional, social, and cognitive development of students, emotional balance, and the empowerment of all participants in the educational process. The social worker, in general, through his work as a member of the I.S.C. focuses on the prevention and addressing of the social, economic and environmental problems that students and their families are facing and of the interpersonal problems in the family system that interferes with the social functioning of the family as a whole. (Teasley & Richard, 2017). Specifically, school psychologist and social worker:

1. Work, on a team and individual basis, with students, parents, and teachers, according to the needs identified and, where necessary, in collaboration with organizations that provide psychological and social services such as mental health centers, prevention centers, Community Mental Health Centers for Children and Adolescents and social services. They also ensure the connection of these services with the school. When cases of child neglect and abuse come to attention of the school staff, they collaborate with the community social services and the judicial services.
2. Inform teachers about the role and duties of their specialty and the ways in which they can contribute in the amelioration of the school climate and assist teachers in the identification of classroom behavioral strategies.
3. Plan and implement, in collaboration with the other members of the I.S.C., counseling interventions for the teachers (Farrell & Woods, 2015) for accepting diversity, empower members or vulnerable groups of the school community, develop collaborative practices, offer psychosocial support for all students and crisis management. The main goal of the above is to promote the psychosocial health of the school community on a collective level and to empower the school unit to function in a supportive way for all students without discrimination.
4. Evaluate, in collaboration with the other members of the I.S.C. and the teachers of the school, the type of difficulties that students may have and identify obstacles in learning and accessing education (for students with disabilities and/or special educational needs). They gather and assess vital information on psychological, social, economic, environmental and family factors that block the access of students to schooling and pinpoint the factors within the family system that may have a negative impact on the academic, social and emotional well-being of the students.
5. Evaluate students who need support using scientific methods and means such as observation, interview with the student and the family, information from the school staff and appropriate

psychometric means, with the aim of creating a comprehensive psychological and social assessment of their needs.

6. Participate in the drafting and specialization of the main axes of individualized education programs (which include interdisciplinary support for students)
7. Participate in collaboration with the other members of the I.S.C. and the school teachers in planning of individualized or group programs for psycho-educational support, for early educational intervention and transition programs from one educational level to the next one. They also participate in the implementation of inclusive education programs in collaboration with Special Education Schools.
8. Conduct informative and supportive meetings with the family in order to involve parents in the school community (Farrell & Woods, 2015). Specifically: a) provide psychological support to the families of students on a group or individual basis b) they are responsible for the preparation and implementation of family counseling programs (educational issues, parent-child relationships, emotional support) and guide family if additional interventions are needed c) plan and implement actions that create opportunities for cooperation and interaction with all members of the school community (Griffiths et al., 2021), and facilitate the creation of collaborations between school and local authorities and d) promote the implementation of collaborative practices by the school staff (team dynamics, mental health and resilience), emphasizing on programs and actions which empower emotional skills, stress management and crisis management.
9. Organize and implement individual or group programs, which promote self-esteem, respect for diversity, solidarity, the ability to manage stress and conflicts and the establishment of a positive emotional climate in school (Wang et al., 2020).

Challenges

Interdisciplinary Support Committee may bring an interdisciplinary frame of work into action when it comes to dealing with working with students and their families but at the same time it has to face a number of difficulties. To mention some of them, there is limited time for ISC to deal with all the students in need since it has to offer services to four or five schools. That, ultimately, requires the prioritization of the cases that ISC will work on. Apart from that, although I.S.C. has been strengthening its position in the education system, many schools, because of a lack of frame of mind in interdisciplinary work, take a skeptical view on it. In addition, the I.S.C. has to deal with an overloaded mental health and social services system that makes referrals and cooperation hard to carry out.

Conclusions

The operation of the I.S.C. brings schools closer to achieving the goal of inclusive education and strives to support the entire school community (students, teachers, parents) so that the school becomes a learning community that responds to the needs of students and society. Unfortunately, organizational, financial and mentality issues make the work of the committee difficult. Future research should examine the effectiveness of the I.S.C. in order to design improvements and examine topics like the improvement of the school climate, academic performance of students, reduction of crises in schools and reduction of students referred to special schools.

References

- Alexander, P. A. (2017). Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/edu0000200
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Greek Law 4074/2012). Retrieved from https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-agogi/A2.%20N_4074_2012.pdf
- Farrell, P., Woods, K. (2015). Reflections on the role of consultation in the delivery of effective educational psychology services. *Educational Psychology Research and Practice*, 1 (1), 2– 9.
- Griffiths A., Alsip, J., Hart, S., Round, R., & Brady, J. (2021). Together we Can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology* 36(1), 59–85.
- National Association of School Psychologists. (2019). *Position statement: School-family partnering to enhance learning: Essential Elements and Responsibilities*. Retrieved from <https://www.nasponline.org/x26822.xml>

Teasley, M., & Richard, L. (2017). Changing the paradigm for school social work roles. *School social work: National perspectives on practice in schools*, 39-54.

United Nations Convention on the Rights of the Child (Greek Law 2101/1992). Retrieved

from <https://ministryofjustice.gr/wp>

[content/uploads/2019/08/177_Nomos_2101_1992.pdf](https://ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2019/08/177_Nomos_2101_1992.pdf)

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.

Ydo, Y. (2020). Inclusive education: global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97–101. doi: 10.1007/s11125-020-09520-y

Yell, M. L., Collins, J., Kumpiene, G., & Bateman, D. (2020). The individualized education program: Procedural and substantive requirements. *Teaching Exceptional Children*, 52(5), 304-318.

SPEECH AND LANGUAGE THERAPY IN GREEK PUBLIC SCHOOLS

Speech Therapist, Christina ADAMIDOU PhD. Consultant Of Speech Therapists, Greece

Abstract

Objective: The purpose of this paper to provide information about the speech therapist's work in Greek Public Schools.

Method- Materials: The duties of speech and language therapists who work in Greek public schools and in the Centers for Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support will be described. In addition, the supporting materials and means helping speech and language therapists to carry out their job will be referred.

Results: Good practices become as a result when speech and language therapists utilize their responsibilities and duties. Interdisciplinary collaboration and implementation of Individual Educational Programs are the keys of successful interventions.

Conclusions: Speech and Language Therapy in Greek public schools under the vision of inclusive education and interdisciplinary collaboration found to be a necessary support service for children with speech and language disorders.

Keywords: *speech and language therapy; interdisciplinary collaboration; inclusive education.*

INTRODUCTION

According to Bloom and Lahey (1978), language consists of three contexts: the form, the content and the use. Speech and language therapy is the science that deals with communication-speech-voice and language disorders and speech and language therapist is the person responsible for managing difficulties related to expression and comprehension of speech and language-spoken and/or written.

Speech and language therapists (or speech therapists) work in Greek educational system and offer their services providing support to students with speech and language disorders. The present presentation aims to shed light in the field of how speech and language therapists work in Greece according to the existing education system.

METHOD

In Greek education system, speech therapists work in special education schools and in KEDASY (Centers for Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support). The field they deal with is the assessment and intervention of students with speech and communication disorders. Their role varies according to the context in which they work.

Speech therapists in Special Education Public Schools

In Greece, speech therapists can work in public special schools. These schools exist as autonomous school units for students with special needs. In particular, there are special schools for kindergarten children, special elementary schools and special secondary schools. There are also special schools for blind, deaf students and students on the autism spectrum. At these schools speech therapists work having the following responsibilities and obligations: Speech and Language Therapists evaluate speech and language level of each child with special needs (verbal or non verbal) and then design and implement rehabilitation programs. They also work with parents, and guide them how to handle child's communication, speech and voice problems. Besides, they inform teachers or other specialists who work in school about the communication level of each child. Speech therapists in special schools can work individually or with a small group of children. They can also offer their services in the classroom in collaboration with the classroom teacher.

At the level of the professional contribution as member of the interdisciplinary team, speech therapist offers his/her knowledge related to the development of speech to parents, teachers and to all school staff, advise them about issues related to speech therapy and creates the goals of the Individual Educational Program of each child at the topic/field of communication and speech. He, she also can involve in programs and actions that take place in school community in order to expand the knowledge from the speech therapy program to other environments through team activities.

Speech therapists in KEDASY

Speech and language therapist's contribution to general and special education schools is carried out through KEDASY (Centers for Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support). KEDASY are services of the Ministry of Education that started working at 2000. KEDASY responsibilities are the assessment, support and counseling of students aged 4 to 18 years of age who attend general and special education schools. In the Capitals of each Region of the country there is at least one KEDASY. KEDASY consists of interdisciplinary teams. So, special education teachers, psychologists, social workers, speech therapists, occupational therapists and physical therapists are working together as a team in order to assess and support students. Support

usually is provided through the Individual Educational Program that the team composes after assessment. In each KEDASY there is at least one speech therapist who has the following responsibilities and duties (fek- b-5614-13-12-2018). In general, Speech-Language Therapist is responsible for issues of prevention, assessment, intervention of speech, voice, language and communication disorders. He/she also proposes the type of school that is appropriate for each student according to his/her difficulties. In particular, the Speech and Language Therapist participates in the interdisciplinary assessment team having the following responsibilities: Evaluates the language-communication needs of the students, suggests the goals of a special speech therapy program defining the main axes of the IEP of the students. Cooperates with the Educational and Special Educational Staff for recommending the appropriate school for each student, informs parents and provides them with appropriate instructions, in order to achieve the required coordination of school and family actions he/she collaborates with the teachers as well as the parents He / she can also offers training seminars for teachers and advise them. Speech and language pathologists updates the student's individual file, regarding on the field of language and communication. He/ she also organizes and serves speech therapy programs for the students who need it in a special place.

Support materials and tools

The country's Institute of Educational Policy has created a useful website named 'Prosvasimo'. In this site there are supporting materials and tools for speech therapists such as guides about on the role of speech therapists in school and about his/her interdisciplinary collaboration. There are also available educational software, multimedia and applications as well as good practices for educating students with speech and language impairments.

RESULTS

While implementing their work, speech and language therapists can utilize many actions of interdisciplinary collaboration specifically, in the case of students attending general education, the actions that can be carried out relate to informing parents and teachers about the speech and language difficulties of the students and raising awareness through educational activities about speech and language disorders. In addition, speech therapists in collaboration with the school teacher can design activities through the student's individualized education program. Its implementation can be done through group activities, So for example in the case of a preschool student with vocabulary delay the teacher can implement actions such as the use of appropriate digital technology software recommended by the Institute of Educational Policy where through a playful presentation the student will have the opportunity to recognize, name and define words .Other suggested activities could be role-playing in school settings such as the grocery store corner,

and use of educational songs. A lot of deaf children with cochlear implants attend also general school setting. In this case, the speech therapist can give information to school teachers about the use of the cochlear implant, give instructions for better listening such as contact with the face, and propose language-supportive strategies for vocabulary growth such as the use of written words or the use of pictures. In the case of students who attend secondary special education schools, speech therapist can set goals related to the student's field of study. So, if the student is studying agriculture, a good idea will be to include in the vocabulary enhancement program categories such as fruits and vegetables. Conversely, if the goal of the speech therapy program is pragmatics and communication, the speech therapist in collaboration with the teacher can be in the classroom in order to help the student to achieve this goal while the student is working in a team.

CONCLUSIONS

To summarize, speech and language therapy in Greek public schools is provided either directly-mainly in the special education school units, -or indirectly in general education schools through the Individual Educational Program for each student with speech and language disorders. With the perspective of Inclusive Education it is proposed that SPLs are necessary in general schools in order to support in any way children with speech and language difficulties.

REFERENCES

- Adamidou, C., Talli, I., Okalidou, A., Kyriafinis, G., Psillas, G., & Vital, V. (2014). Interrelations of phonological skills, phonological memory and receptive vocabulary of children with cochlear implants: Data from Greek. In the *5th International Conference on Language Disorders in Greek (LDG5)*, 30-31 May, Limassol Cyprus.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978.) *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Davenport, C.A., Alber-Morgan, S. R. (2016). I Have a Child With a Cochlear Implant in My Preschool Classroom. Now What? *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 49, No. 1, pp. 41–48.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Brookes.
- Geers, A. E., & Brenner, C. (2003). Background and educational characteristics of prelingually

deaf children implanted by five years of age. *Ear and Hearing*, 24, 2S–14S.

Gleitman, L. R., & Wanner, E. (1982). *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge University Press.

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal?. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33–54.

Houston, D. M., Stewart, J., Moberly, A. C., Hollich, G., & Miyamoto, R. T. (2012). Word learning in deaf children with cochlear implants: effects of early auditory experience. *Developmental science*, 15 (3), 448-461.

Ministry Decision 27922/Γ6/8-3-2007- fek B 449 – 03.04.2007.

Paatsch,, L. E., Blamey,B. J., Sarant. J. Z., & Bow, C. P. (2006). The Effects of Speech Production and Vocabulary Training on Different Components of Spoken Language Performance. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (1), 39-55.

Smith,V. ,Mirenta, P. & Zaidman-Zait,A. (2007). Predictors of Expressive Vocabulary Growth in Children With Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51.

Storkel, H. L., & Morrisette, M. L. (2002). The Lexicon and Phonology: Interactions in language Acquisition. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 24-37.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.

Uniform Regulation of the operation of the Educational and Counseling Support Centers (K.E.S.Y.) and in particular the duties and responsibilities of their staff., 2018. fek-b-5614-13-12-2018.

Wallace. E..S, Senter, R, Peterson N, Kelsey, T, Dunn, K.T. & Chow, J. (2021) . How to Establish a Language-Rich Environment Through a Collaborative SLP– Teacher Partnership. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 54(3). 166–176.

Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P., & Roderiguez, L. (1994). *Educational and vocational guidance in the European community*. Publications Office of the EU.

FOSTERING FUTURE READINESS: EDUCATIONAL ADVICE IN CAREER ORIENTATION AND THE POWER OF TEACHER GUIDANCE IN EMPOWERING LEARNERS TO DISCOVER, DEVELOP AND DECIDE

**Head of centre, Prof. Dr. Wiltrud WEIDINGER-MEISTER,
Zurich University of Teacher Education, Zurich**

**Scientific associate, Dr. Corinna BORER,
Zurich University of Teacher Education, Zurich**

Summary

In response to the changing demands of the labour market, the JOBS project in Romania aims to equip learners with the essential skills for their future success. This study evaluates the effectiveness of the integration of JOBS into the Romanian education system, focusing on the development of future skills and the impact on teachers and learners. Using innovative teaching methods and materials, JOBS promotes active learning and career orientation through a cross-curricular approach supported by comprehensive teacher training. An evaluation study in 2019, following CEval's participatory evaluation approach, measured sustainability, and uptake, involving teachers, learners, school leaders and mentors. Evaluation results show a positive perception among all beneficiaries, especially regarding the usefulness of the programme materials and the improvement of teaching methods. The JOBS project is in line with the Romanian education strategy and addresses the critical need for future skills development. It emphasises the importance of teacher training and collaboration and highlights the role of educators as mentors and influencers in the professional development of learners. JOBS offers a promising solution by addressing the demand for specialised career orientation services. In the future, policy makers and educators need to prioritise continuous teacher training and collaboration with stakeholders to effectively integrate future skills into career orientation and counselling programmes and prepare learners for the challenges of tomorrow's world of work.

Keywords: *teacher training; teacher support; future skills; career orientation; professional learning groups.*

Rezumat

Ca răspuns la cerințele în schimbare de pe piața muncii, proiectul JOBS din România își propune să doteze cursanții cu competențele esențiale pentru succesul lor viitor. Acest studiu evaluează

eficacitatea integrării proiectului JOBS în sistemul educațional românesc, concentrându-se pe dezvoltarea competențelor viitoare și pe impactul asupra profesorilor și elevilor. Utilizând metode și materiale didactice inovatoare, JOBS promovează învățarea activă și orientarea în carieră printr-o abordare transdisciplinară susținută de o formare comprehensivă a profesorilor. Un studiu de evaluare în 2019, urmând abordarea de evaluare participativă a CEval, a măsurat sustenabilitatea și adoptarea, implicând profesori, cursanți, lideri școlari și mentori. Rezultatele evaluării prezintă o percepție pozitivă în rândul tuturor beneficiarilor, în special în ceea ce privește utilitatea materialelor programului și îmbunătățirea metodelor de predare. Proiectul JOBS este în concordanță cu strategia educațională a României și răspunde cerințelor critice de dezvoltare a competențelor viitoare. Acesta accentuează importanța formării profesorilor și a colaborării și accentuează rolul pedagogilor ca mentori și factori de influență în dezvoltarea profesională a elevilor. JOBS oferă o soluție promițătoare prin faptul că răspunde cererii de servicii specializate de orientare profesională. În viitor, factorii de decizie politică și educatorii trebuie să acorde prioritate formării continue a cadrelor didactice și colaborării cu părțile interesate pentru a integra în mod eficient competențele viitoare în programele de orientare și consiliere profesională și pentru a-i pregăti pe cursanți pentru provocările lumii muncii de mâine.

Cuvinte-cheie: *formarea cadrelor didactice; sprijinul profesorilor; competențe viitoare; orientare profesională; grupuri de învățare profesională.*

Objectives

Recent and ongoing changes in labour market demands and the need to develop transversal and life skills for a rapidly changing economy and society reinforce the importance of competences in areas of knowledge acquisition and management, such as active learning and learning strategies. This also implies a move away from content orientation towards competence-oriented teaching at all educational levels: a "shift from teaching to learning" - from lecturer and teacher to learning coach. In this understanding of teaching and learning, the focus is not only on teaching but increasingly on supporting learning processes.

In this respect, learners shall be equipped with the necessary skills they will need in the future, not only in a professional context but also in mastering various challenges in life. "Future skills" is the term that has been introduced in academic educational debate and includes skills and competencies in the three dimensions of knowledge, willingness, and action (Samochowiec 2020; Ehlers 2020). Along these lines, learners can only become active if teachers' roles also change. Implementation programmes need to focus on developing the necessary mindset and the didactic expertise of teachers at the same time. Only if teachers and schools understand the importance of the active engagement of learner's programmes like the one described in this article can be of

benefit.

In today's economy, employability is first and foremost the responsibility of the individual, followed by educational institutions and training programmes and, indirectly, the enterprises that provide the content. Individuals' choices regarding education and training pathways are significantly influenced by their perceptions, beliefs, and understanding of the labour market. Therefore, innovative approaches, such as providing various forms of support and tools in collaboration with industry, are crucial for enabling individuals to acquire transversal skills and make self-directed career choices, surpassing traditional career orientation methods.

In Romania, the trend towards university education is evident, contributing to a shortage of highly qualified professionals in the labour market. The JOBS project, initiated by the Romanian Ministry of Education and the Department of International Projects in Education of the Zurich University of Teacher Education, in collaboration with the Transilvania University of Brasov and the University of Bucharest, addresses this challenge. By integrating the principles of the Swiss dual education system, the project aims to meet the needs of the Romanian economy while improving the career prospects of the younger generation.

Romania has been pursuing the development of a dual education system very intensively since 2012 and passed new laws in 2023 to expand and deepen dual vocational education and training. The development of the Romanian vocational education and training (VET) system also draws on Swiss experience. Switzerland's dual education system, renowned for its success, serves as an exemplary model among others. However, beyond just replicating the structure, it's crucial to integrate the key lessons learned, such as the significance of robust career orientation during the final years of compulsory schooling. Switzerland's insight into the importance of career orientation highlights a fundamental aspect often overlooked in education systems worldwide. By empowering young people to recognize their own skills, understand the dynamics of the job market, and grasp the tangible benefits of vocational training, they can make more informed decisions about their future paths. This approach not only enhances individual prospects but also contributes to the overall economic vitality by aligning education with industry needs.

Ensuring that the emerging economies of new EU member states, like Romania, adopt this holistic approach to career orientation and guidance is pivotal for the success of their VET systems. By incorporating these principles, they can better equip their youth with the knowledge and skills needed to thrive in the workforce, thereby fostering sustainable economic growth and prosperity.

Methodology and Materials

The JOBS project equips Romanian learners with innovative teaching methods, materials,

and knowledge to develop essential future skills. Regardless of background, learners are prepared for the rapidly evolving labour market, focusing on skills like teamwork, communication, empathy, and critical thinking. The program's primary goal is to prepare learners in the last two years of compulsory schooling by acquiring life skills, understanding job opportunities, and making informed career decisions. Implemented through a new cross-curricular approach, JOBS utilizes task-based learning and provides a dedicated book for learners. Annual JOBS courses culminate in fairs, providing learners a platform to share practical work experiences. Comprehensive support for teachers, including training and coaching, ensures effective implementation.

The project was accompanied by an evaluation study during its implementation. The results of this comprehensive study have been summarised in the publications and reports referred to here (David et al. 2022; Keller-Schneider et al. 2018).

The presented evaluation performed in 2019 is limited to the full implementation of the programme between 2012 and 2018 in Romania. This evaluation examined the sustainability of the project implementation in Romania and the extent to which schools continue to use the JOBS programme. Are the resulting products being utilised? How do the participants perceive the JOBS programme?

The evaluation followed the CEval participatory evaluation approach (Esteban et al., 2022), emphasising interactivity and engagement to ensure quality, utility, and feasibility. This approach allowed for flexibility in the design of the evaluation, allowing for the incorporation of valuable lessons learned during the project. Participatory evaluation has recently proved highly effective in the school sector. A total of 117 teachers, 1277 learners, 51 headteachers and 21 mentors participated in the evaluation, which used a random sample to control for region, type of school and length of implementation. The results are representative.

Results

The Zurich University of Teacher Education can look back on more than six years of close cooperation and development with the Ministry of Education, the National Centre for the Development of Technical and Vocational Education and Training (NCTVETD), Transilvania University of Brasov and the University of Bucharest that took place within the framework of the project JOBS Romania.

The overall results of the project are as follows: The national curriculum has been revised for lower secondary schools, with approval through MNE order no. 3393/28.02.2017, integrating the approach within the subjects 'Counselling and Personal Development'. Teaching and learning materials for career orientation (grades 8 and 9) and the teacher training programme (hybrid form) have been accredited. An in-service teacher training course has been developed and tested at the Transilvania University of Brasov. The website provides free access to all information and

materials related to the programme. On this basis, the project has been implemented in 180 schools nationwide, over 2242 teachers and 49 mentors have been trained, a network of over 900 companies has been established and over 9000 learners have participated in the JOBS programme and shared their experiences at the JOBS fairs.

<i>Group of participants:</i>	Teacher	Learners	School manager	Mentors
Category:				
Cooperation	3.7	n.a.	3.8	3.8
Capacity building	3.6	3.3	3.7	3.9
Teaching and Learning Material	3.7	3.2	3.6	n.a.
Website	3.7	2.9	3.7	n.a.
Teaching and Learning Conditions	3.7	3.4	3.5	n.a.
Implementation of active learning	3.7	3.3	n.a.	n.a.
Sustainability	3.5	n.a.	3.6	3.9

Table 1: Overview of the quantitative evaluations, grouped by participant and question group. The mean values of the response categories from 1 (not very helpful) to 4 (very helpful) are shown. If a category was not asked, this is indicated by "n.a." for "not applicable". (Amann & Fraiss, 2020)

The results of the evaluation carried out by Amann and Fraiss (2020) are shown in Table 1 as average ratings for the question categories, broken down by participant group. The response scale for the questions has four levels, with 4 being the highest positive value to be awarded.

Cooperation is an overarching category and affects all sub-projects. The basis for successful project progression and sustainable implementation is material development ("Teaching and Learning Material" and "Website"), teacher training ("Capacity building") and teaching and learning conditions ("Teaching and Learning Conditions"). This leads to the implementation of the methods ("Implementation of active learning") and its sustainability.

Some particularly striking results are summarized as follows and figures in brackets represent the average score for the question or group of questions described.

The results of the evaluation show that JOBS is consistently rated by teachers as a very useful programme. In particular, the methods and materials were used and found helpful by all teachers. The new teaching approach not only enriched teaching methodologically, but also inspired and contributed to personal development (mean score 3.6). Teachers reported that the programme was consistently supported by the school management (mean 3.8). In addition, teachers were able to get to know their pupils better and therefore give better advice. Their relationship with the learners also improved. They also reported that they had noticed a higher

level of motivation among the learners. It is evident that learners are less likely to make use of the website than other groups of participants. This could be explained by the fact that learners only access printed materials provided by teachers, whereas teachers have wider access to website materials. Nevertheless, the website was generally rated as useful, although it received the lowest score in the overall comparison within the learner questionnaire (mean score 2.9). On the positive side, learners reported that they enjoyed participating in the programme (mean score 3.4) and noted an increased awareness of their own skills (mean score 3.4). The programme also facilitated career and school choice orientation, with teachers observing increased interaction between learners because of the programme.

Principals reported that the JOBS website, materials, and booklet were useful to teachers and continued to be used across subjects (mean 3.8). In addition, JOBS provided inspiration and important methods for the overall teaching in the school (mean 3.6). The programme has motivated teachers to develop themselves (mean 3.7). JOBS has led to new collaborations between stakeholders, e.g. between schools and companies. The assessment of the time available was more critical (mean 3.3). The main source of information for the JOBS material was the inspectorate.

The ratings of the JOBS mentors were excellent. The good organisation (mean score 4.0) and support from the school management (mean score 3.9), as well as the contribution to personal development through the programme (mean score 4.0), stand out. In addition, mentors agree that teachers have benefited methodologically from their participation in JOBS (mean score 4.0).

Conclusion

The project aligns with Romania's educational strategy and is partially integrated into the system. The "Educated Romania" Presidential project emphasizes developing competences for accessing the labour market. Strategies have been devised to equip learners with skills for navigating potential new challenges. Learners shall be equipped with the skills they need for entering a labour market that might bear new challenges.

The already addressed concept of "future skills" will become important also for Romanian schools. But what exactly are "future skills" and how are they different from the transversal skills that have been approached with the JOBS programme? In essence, future skills refer to all those "competencies that allow individuals to self-organize and successfully operate in highly emergent action contexts, solving complex problems (Borer & Weidinger 2024). They are based on cognitive, motivational, volitional, and social resources, are values-based, and can be acquired in a learning process" (Ehlers, 2020, 57). This focus on newly emerging action contexts requires a shift in the teaching and learning of transversal skills to a future-oriented perspective. According to Ehlers (2020) future skills can be divided into three main categories (see also Borer & Weidinger 2024): (1) Individually development-related skills: Learning competence, self-efficacy, self-

determination, self-competence, reflection competence, decision-making competence, innovation and performance competence, ambiguity competence, ethical competence. (2) Individually object-related skills:

Design Thinking competence, innovation competence, system competence, digital competence.

(3) Individually organization-related skills: Sensemaking, future and design competence, cooperation competence.

Similar competencies are covered within the OECD Learning Compass framework (OECD 2019). In this learning framework competencies are not labelled as future skills but as “transformative competencies”, following similar goals (Borer & Weidinger 2024). Transformative competencies include critical thinking, creativity, communication, collaboration, self-regulation, digital literacy, social intelligence, entrepreneurship skills and global citizenship (OECD 2019).

The JOBS program addressed several transformative competencies and future skills. However, a follow-up version should include explicit future-oriented skills focusing on sustainable development in ecological, economic, and social aspects. Additionally, it's crucial not to overlook the need for teachers to shift their mindset towards participatory, active, and engaging learning processes, as these are essential for learners to develop knowledge, willingness, and action in future skill-oriented programs.

The project has maintained a continuous focus, conceptualising education (formal education), the labour market and continuing education as interrelated components of a continuum. This perspective is highlighted in an evaluation report by Mellet & Carton (2019). The chain of effects was initiated primarily by the teachers, who were trained to strengthen the learners' personal self-competence and to guide them. The project draws on the expertise of the Swiss education system, which is renowned for its emphasis on competency-based education and comprehensive support for learners in making career choices. In school-based career orientation, teachers serve as central mentors and influencers, shaping learners' social, academic, and emotional development. Their actions, whether intentional or not, impact learners' attitudes, motivation, and self-beliefs. The review by Wong et al. (2021) demonstrates that by sharing experiences and insights, teachers offer invaluable perspectives on real-world challenges, help explore career paths, and foster skills awareness. Providing individual attention, they identify talents, encourage growth, and nurture ambition and resilience. Through mentoring and exposure to opportunities, teachers empower learners to make informed career choices aligned with their passions. Their pivotal role in guiding

and inspiring the next generation's career development should be acknowledged and supported.

The evaluation highlights the shortage of specialized career orientation services and

counsellors in Romanian schools (World Bank Group, 2024), leading to untrained teachers assuming this role (Bersan et al. 2024). The JOBS training program, launched in 2016, addresses this gap by providing accredited training in collaboration with the NCTVETD. A comparative study by Keller- Scheider & Albisser (2020) reveals differences in attitudes and beliefs between teachers who participated in the JOBS program and those who did not, emphasizing the impact of specialized training. Collaboration within Professional Learning Groups facilitated shifts in teachers' fundamental values and beliefs, enhancing cooperation and team quality.

The findings from David et al. (2022), which examined the effectiveness of the JOBS career counselling intervention program, highlight the crucial need for career orientation programs to incorporate comprehensive knowledge about various professions. This conclusion emerges from a broader context where in previous studies conducted in Romania underscore the multifaceted needs of learners, including career planning, self-awareness development, and communication and career management skills enhancement.

Given these findings, how can policy makers and educators further improve teacher training and support mechanisms to ensure the effective integration of future skills into career orientation programmes in Romanian schools? As mentioned above, learner ownership and the support of and for well-trained teachers play an essential role. However, it is not the only cornerstone for a successful link between basic education and work. It is an initiative supported by a network of educational institutions, educational guidelines, parents, and close cooperation with companies. This means that all stakeholders must be actively involved in achieving a successful transition from school to work, to prepare learners for the future and to stabilise the economy.

Acknowledgement

We express our highest gratitude to the Swiss Agency for Development and Cooperation and the Ministry of Education in Romania for their generous financial support and invaluable collaboration, which made this project possible. Special thanks go to Tania Mihiu, Sandra Amann, and Michael Fraiss for their outstanding contributions to project evaluation, data collection, and continuous cooperation throughout the evaluation process. Our deepest appreciation goes to the devoted teachers and learners who generously shared their time and insights, without whom this study would not have been feasible. Furthermore, we extend our sincere appreciation to all teachers and school directors across Romania for their unwavering dedication and bravery in embracing change and integrating new elements into the classroom. Your commitment and initiative are truly commendable, as effecting change demands significant energy and time.

References

- Amann S. & Fraiss M. (2020). Evaluationsteilbericht zum Programm JOBS Rumänien (internal report).
- Bersan O. S., Lustrea A., Sava S., and Bobic O. (2024). "Training Teachers for the Career Guidance of High School Students" *Education Sciences* 14, no. 3: 289.
<https://doi.org/10.3390/educsci14030289>
- Borer C., Mișu T., Vladuț Z. (2019). End of Phase Report 2019 for the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) on the project JOBS - Job Orientation Training in Businesses and Schools.
- Borer, C. & Weidinger, W. (2024). From life skills to future skills. Competencies that nowadays' children will need in ten years' time. In process.
- David, L.T., Truța, C., Cazan, A.-M., Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2022). Exploring the impact of a career guidance intervention program in schools: effects on knowledge and skills as self-assessed by students. *Curr Psychol* 41, 4545–4556.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00973-0>
- Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Esteban, T., Rodríguez Bilella P., Carlos Sanz J., Chavez-Tafur J. and Espinosa Fajardo J. (2022). Sowing & Harvesting. Participatory Evaluation Handbook, 2nd English edition, German Institute for Development Evaluation (DEval), Bonn
- General Secretariat of the Romanian Government. The World Bank Group. Impact Study. Evaluation of the Career Guidance and Counselling System in Pre-University Education. (2024).
https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2024/01/Studiu-de-impact_-Evaluarea-sistemului-de-consiliere-si-orientare-in-cariera-din-invatamantul-preuniversitar.pdf
- Holland, J. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources Press.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2018). JOBS RESEARCH, Evaluation of the Educational Project 'JOBS', Report Part I: Effects of the program on students' knowledge and skills.
<https://zenodo.org/record/1156503>
- Keller-Schneider, M., David, L. T., Cazan, A.M., Truța, C. & Albisser, S. (2018). JOBS Research. Evaluation of the Educational Project 'JOBS'. Report Part II: Effects of individual and social resources on the learning output. <https://zenodo.org/record/1156537>
- Mellet A. & Carto M. (2019). The Education – Training – Work & Employment Continuum in Development Cooperation, VOLUME I commissioned by the RECI Swiss Network for Education

& International Cooperation. [continuum study reci 2019 1 \(1\).pdf](#)

OECD (2019). Transformative Competencies for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework.

Samochowiec, J. (2020). Future Skills. Four scenarios for the world of tomorrow. Gottlieb Duttweiler Institute commissioned by the Jacobs Foundation, Zurich.

<https://gdi.ch/publikationen/studien/future-skills?page=3#attr=>

HARNESSING THE POWER OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING: A CORNERSTONE OF MODERN SCHOOL COUNSELING

Profesor consilier școlar, Ozana TUNYAGI, Liceul Teoretic D. Tăuțan, Florești

Abstract

Social-emotional learning has emerged as a fundamental practice in school counseling, fostering the development of essential skills crucial for academic success, personal growth, and lifelong well-being. This article explores the significance of social-emotional learning within the context of school counseling, examining its underlying principles, benefits, implementation strategies, and implications for student outcomes. Research indicates that students who participate in social-emotional learning programs demonstrate higher levels of academic achievement, improved social skills, enhanced emotional resilience, and reduced levels of stress and anxiety.

Keywords: *social-emotional learning; academic achievement; social skills; resilience.*

Focusing both on academic success and overall well-being, many school counseling programs integrate social-emotional learning (SEL) into their practices. SEL involves teaching students essential skills such as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. School counselors play a crucial role in delivering SEL curriculum, providing targeted interventions, and creating a supportive school climate that promotes SEL competencies.

New perspectives in school counseling are emerging, driven by evolving societal dynamics, technological advancements, and a deeper understanding of human psychology. As educational systems recognize the integral role of mental health in academic success, school counselors are increasingly seen as essential pillars in fostering holistic student development. Here, we delve into some key facets shaping these new perspectives.

Traditional counseling approaches often focused solely on academic or behavioral issues. However, contemporary perspectives advocate for a holistic approach that addresses the diverse needs of students. This includes emotional, social, and mental well-being alongside academic achievement. By considering the whole student, counselors can better support their overall growth and resilience.

In an educational landscape marked by increasing academic demands and socio-emotional complexities, the integration of social-emotional learning (SEL) into school counseling practices has become imperative.

SEL is rooted in the belief that emotional intelligence and interpersonal competencies are as vital as academic knowledge for success in school and beyond. By cultivating SEL skills, students learn to navigate their emotions, build positive relationships, make responsible choices, and effectively cope with challenges – all of which contribute to their overall well-being and academic achievement.

The integration of SEL into school counseling practices yields numerous benefits for students, educators, and the school community as a whole. Research has shown that SEL interventions lead to improvements in academic performance, classroom behavior, social skills, and emotional regulation. Moreover, SEL promotes a positive school climate characterized by empathy, respect, and inclusivity, thereby reducing instances of bullying, aggression, and disciplinary issues.

In today's rapidly changing world, students face a myriad of challenges that can impact their mental health and well-being. From academic pressures to social relationships and personal struggles, the school environment serves as a significant context where these challenges manifest. Social-emotional learning (SEL) emerges as a potent framework for equipping students with the skills and competencies needed to navigate these challenges effectively.

SEL encompasses a range of skills, including self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. These skills are not only essential for academic success but also critical for promoting mental health and well-being. Research has consistently demonstrated the positive impact of SEL on various aspects of mental health, including reducing symptoms of anxiety, depression, and stress. By fostering emotional regulation, interpersonal skills, and positive coping strategies, SEL equips students with the tools they need to manage their emotions, build healthy relationships, and thrive in the face of adversity.

Resilience, the ability to bounce back from setbacks and challenges, is a key protective factor against the development of mental health problems. SEL plays a central role in building resilience by cultivating essential skills such as problem-solving, optimism, flexibility, and perseverance. Through SEL, students learn to view setbacks as opportunities for growth, develop a sense of agency and control over their lives, and build a strong support network of peers and adults. By nurturing resilience, SEL empowers students to navigate life's ups and downs with confidence and resilience.

The school environment can be a source of significant stress and adversity for students, ranging from academic pressures to peer conflicts and family challenges. SEL provides students

with a buffer against these stressors by equipping them with the skills needed to cope effectively and seek support when needed. By promoting self-awareness, mindfulness, and stress management techniques, SEL helps students develop healthy coping mechanisms that enable them to navigate stressful situations with resilience and adaptability.

The integration of SEL into school practices holds profound implications for promoting mental health and resilience in the school environment. Schools can incorporate SEL into the curriculum, provide professional development for educators, and create supportive environments that prioritize emotional well-being. By fostering a culture of SEL, schools not only enhance academic outcomes but also promote a positive school climate where students feel valued, supported, and empowered to reach their full potential.

Implementing SEL in school counseling involves a multifaceted approach that encompasses curriculum development, skill instruction, experiential learning, and collaboration with stakeholders. School counselors play a central role in delivering SEL curriculum, facilitating group discussions, providing individualized support, and modeling SEL skills in their interactions with students. Furthermore, integrating SEL into classroom instruction, extracurricular activities, and school-wide initiatives ensures that SEL principles are embedded across various facets of school life.

Here are some examples of how school counselors can integrate SEL in their daily practice:

1. **Group Counseling Sessions:** School counselors often conduct group counseling sessions focused on social-emotional learning (SEL) to help students develop essential skills and build positive relationships. These sessions may cover topics such as empathy, communication, conflict resolution, and self-regulation. Through structured activities, discussions, and role-playing exercises, students learn to recognize and manage their emotions, empathize with others, and navigate social interactions effectively. Group counseling provides a supportive environment where students can practice SEL skills, receive feedback, and learn from their peers' experiences.
2. **SEL Curriculum Integration:** School counselors collaborate with educators to integrate SEL principles into the school curriculum, embedding SEL into various subjects and activities. This integration ensures that SEL skills are reinforced throughout the school day and across different academic disciplines. For example, teachers may incorporate SEL lessons into language arts through literature that explores themes of empathy and perspective-taking, or into math through activities that promote teamwork and collaboration. By infusing SEL into academic instruction, students have consistent opportunities to develop and apply SEL skills in real-world contexts.
3. **Individual Counseling and Skill-Building:** School counselors work individually with

students to address specific social-emotional needs and provide targeted skill-building interventions. During individual counseling sessions, counselors may use evidence-based techniques such as cognitive-behavioral therapy (CBT) or mindfulness to help students develop coping strategies, manage stress, and regulate their emotions. Through a strengths-based approach, counselors identify each student's unique strengths and challenges, tailoring interventions to meet their individual needs. By providing personalized support and guidance, individual counseling empowers students to develop self-awareness, resilience, and problem-solving skills essential for social-emotional well-being.

The incorporation of SEL into school counseling practices has profound implications for student outcomes across academic, social, and emotional domains. Furthermore, SEL interventions have long-term benefits, including higher graduation rates, increased college enrollment, and improved employment prospects.

In conclusion, social-emotional learning stands as a cornerstone of modern school counseling, offering a holistic approach to student development that addresses their academic, social, and emotional needs. By prioritizing SEL, school counselors empower students with the skills and competencies necessary to succeed in school and beyond, fostering resilient, empathetic, and well-rounded individuals poised to navigate the complexities of the 21st century.

Present practices in school counseling reflect a multifaceted approach that integrates comprehensive programs, strengths-based strategies, social-emotional learning, data-driven decision making, collaborative partnerships, and culturally responsive practices. By embracing these practices, school counselors can effectively support the diverse needs of students and contribute to their academic success, socio-emotional well-being, and overall development in today's complex educational landscape.

References

Elias, M. J., Kress, J. A., & Schetter, P. A. (2019). *The SEL Solution: Integrate Social-Emotional Learning into Your Curriculum and Build a Caring Climate*. W. W. Norton & Company.

Ginsburg, K. R., & Smith, W. B. (2020). *Social-Emotional Learning in the Classroom: Practical Strategies for Promoting Academic Success, Well-Being, and Positive Behavior*. Guilford Press.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Shriver, T. P. (2017). Promoting Mental Health and Well-Being Through Social and Emotional Learning: A Critical Assessment of Current Evidence and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 44(5), 695-699.

**METODA COPIL:
CUM AJUTĂM ELEVII SĂ ÎȘI IDENTIFICE ȘI SĂ ÎȘI
REALIZEZE ASPIRAȚIILE PERSONALE**

Psihoterapeut în supervizare dr. Mirela OPREA, Cabinet individual de psihologie, Sibiu
www.mirelaoprea.com.

Rezumat

Lucrarea evidențiază importanța de a ajuta elevii să își identifice și să își clarifice scopul în viață și aspirațiile personale, oferind argumente științifice și strategii practice pentru a realiza acest lucru. Studiile arată că elevii care își cunosc și își urmăresc aspirațiile au beneficii semnificative, la nivelul sănătății fizice și emoționale, care se extind pe tot parcursul vieții. În ciuda acestui lucru, există prea puține programe și inițiative care să sprijine elevii în identificarea și realizarea aspirațiilor lor personale. Lucrarea propune Metoda COPIL ca un cadru conceptual și practic pentru a ajuta elevii să își clarifice și să își urmărească aspirațiile. COPIL, un acronim, cuprinde cinci elemente esențiale: clarificarea visului, identificarea și analiza obstacolelor, realizarea celui mai mic pas, implicarea sistemului social în realizarea obiectivelor și cultivarea liniștii interioare pentru concentrare și reziliență emoțională. Prin adoptarea Metodei COPIL și a strategiilor bazate pe dovezi științifice, educatorii și părinții pot contribui semnificativ la dezvoltarea personală și profesională a elevilor.

Summary

The paper highlights the importance of helping students identify and clarify their life purpose and personal aspirations, providing scientific arguments and practical strategies to achieve their life goals. Studies show that students who know and pursue their aspirations have significant benefits, in terms of physical and emotional health, that extend throughout life. Despite this, there are few programs and initiatives to support students in identifying and realizing their personal aspirations. The paper proposes the „COPIL” method, meaning child in romanian as a conceptual and practical framework to help students clarify and pursue their aspirations. CHILD (romanian:COPIL), an acronym, encompasses five essential elements: clarifying personal aspirations, identifying and analyzing obstacles, taking the smallest step, engaging the social system in achieving goals, and cultivating inner peace for focus and emotional resilience. By adopting the COPIL Method and strategies based on scientific evidence, educators and parents can significantly contribute to the personal and professional development of students.

De ce e important să ajutăm elevii să își identifice aspirațiile personale?

Studiile științifice au arătat că există beneficii clare pentru copiii care sunt în contact cu visurile, aspirațiile și obiectivele lor. Dintre acestea menționăm: îmbunătățirea imaginii de sine; creșterea gradului de conștientizare a punctelor forte; clarificarea parcursului de urmat în viață, prin generarea de direcții care dau speranță și energie (alternativa fiind stagnarea și irosirea potențialului); îmbunătățirea capacității de a prioritiza; mai bună înțelegere a realității și separarea ei de fantezii și iluzii dăunătoare; dezvoltarea responsabilității față de propria persoană, etc.

Beneficiile de acest fel se extind apoi pe parcursul întregii vieți, așa cum arată Victor Strecher, profesor, cercetător și autor al cărții “De ce e important un scop în viață?”, în care citează diferite cercetări care arată că oamenii care au un scop în viață se bucură de o mai bună sănătate fizică și emoțională. Astfel, el citează: a) Un studiu efectuat pe un eșantion de peste 7000 de adulți americani de vârstă medie, pe o perioadă de 14 ani, a arătat că și o creștere cu doar un punct pe o scală a scopului de șapte a avut ca rezultat o rată a riscului de deces cu 12% mai mică; b) Un studiu efectuat pe 1500 de adulți care sufereau de boli cardiovasculare, care a arătat că fiecare creștere cu un punct pe scala scopului în viață a avut ca rezultat o scădere de 27% a riscului de infarct; c) Un studiu pe un grup de 6000 de adulți, care a demonstrat că fiecare creștere cu un punct pe o scală a măsurării scopului în viață a scăzut cu 22% riscul unui atac cerebral; d) Un studiu realizat la Rush Alzheimer Disease Center care a arătat că persoanele vârstnice fără un scop real în viață sunt de 2,4 ori mai înclinate să dezvolte boala Alzheimer decât cele cu un scop bine definit. În cadrul unui alt studiu, aceeași echipă de cercetători a constatat o progresie mai lentă a bolii în rândul celor deja bolnavi dar care aveau un țel clar.

Pentru o viață împlinită, este de aceea foarte important ca elevii, copiii și adolescenții, să fie în contact cu aspirațiile și visurile lor și să își însușească instrumente bazate pe dovezi științifice pentru a le putea realiza.

În ciuda acestui lucru, există prea puține studii, programe curriculare și extracuriculare, inițiativelor care să îi ajute pe elevi să își identifice o aspirație sau un scop în viață.

Ce știm despre elevi și scopul în viață?

În cartea sa, “Sparks. How Parents Can Help Ignite the Hidden Strengths of Teenagers”, Peter Benson arată că în relație cu un scop în viață există patru categorii de copii și adolescenți.

Dezactivații, cei care nu au un scop, sunt apatici, detașați, nu au un interes pentru ceva anume sau au interese pur hedonice, nu îi interesează ce se întâmplă în lume și în jurul lor, sunt în derivă, fac minimumul necesar, nu se gândesc la viitor. Propoziția care îi descrie este: “Nu vreau să schimb lumea și de fapt nici nu mă interesează lumea!”. Aceștia reprezintă 25% din totalitatea adolescenților studiați de el.

Visătorii, sunt cei care au idei cu privire la un eventual scop, ceva ce le gădilă imaginația, dar au făcut foarte puține lucruri sau chiar nimic în direcția respectivă, nu au un plan concret, nu se pregătesc pentru ceva. E vor să schimbe lumea, dar nu știu cum! Aceștia reprezintă 20%.

A treia categorie e a celor care **cochetează** cu ideea de a avea un scop în viață. Aceștia s-au implicat cel puțin o dată în activități care ar putea să genereze scop în viață, dar nu și-au luat vreun angajament pentru acea direcție, sar adesea de la o activitate la alta, dar nu au un motiv puternic, motivant pentru a se așeza. Interesele lor sunt prea trecătoare pentru a putea construi ceva concret. Aceștia reprezintă 30%.

În fine, a patra categorie sunt cei care au un **scop clar**, care au găsit ceva important și cu sens căruia să i se dedice, au dedicat deja timp acestui interes care nu e deloc trecător și știu clar ce își doresc să realizeze. Au găsit o cauză în care să creadă, care le inspiră eforturile și care le orientează agenda zilnică. Aceștia reprezintă 20%.

Ce este Metoda COPIL?

Știința realizării aspirațiilor personale a avansat considerabil în ultimele decenii și au fost descoperite numeroase tehnici și strategii pe care le putem folosi pentru a ne identifica și realiza aspirațiile personale. COPIL reprezintă un cadru conceptual care reunește o serie de astfel de tehnici, minimul necesar pentru a susține elevii să facă primii pași în această direcție și pentru a le stârni interesul de a descoperi mai mult. Pentru a-i ajuta pe aceștia să rețină cu ușurință aceste principii și tehnici, COPIL este și un acronim, în care fiecare literă se referă la un pas sau o etapă pe care elevul are nevoie să o parcurgă pentru a se putea apropia de ceea ce își dorește. În ceea ce urmează voi prezenta cele cinci elemente esențiale ale Metodei COPIL.

Cum ajutăm copiii să își identifice și apoi să își realizeze aspirațiile personale, folosind tehnici bazate pe dovezi științifice?

Clarificarea visului. C vine de la clarificare. Studiile arată că rasa umană a evoluat, pentru că mintea noastră a fost mai orientată spre lucrurile negative (amenințările la adresa supraviețuirii), decât de cele pozitive sau de cele pe care ni le dorim. În psihologie, acest fenomen e cunoscut sub numele de „efectul negativității”. Dacă ne lăsăm angrenați în negativitate, rămâne puțin timp pentru a ne gândi la ceea ce ne dorim cu adevărat, iar costul pe care îl plătim e mare: nu mai vedem oportunitățile care apar și nu le transformăm în acțiune. Concentrându-ne pe ceea ce ne dorim, prin exerciții de vizualizare și clarificare, poate să schimbe această stare de lucruri. Atunci când vizualizezi viitorul, nervul optic se activează și se comportă ca și cum vezi efectiv acea imagine. Creierul creează sinapse noi, precum lucrul acela s-ar întâmpla aieva. În același timp, în creier se generează un conflict între ceea ce există acum și ceea ce imaginăm. Ca urmare, conștient și

inconștient, creierul se activează pentru a rezolva acest conflict prin: creșterea dorinței de a atinge acel obiectiv și a concentrării, activarea forțelor inconștientului, generarea de idei noi, programarea filtrelor creierului astfel încât el să înceapă să „vadă” în mediul înconjurător acele lucruri care sunt relevante, în detrimentul celor nerelevante.

Clarificarea obstacolelor. O vine de la obstacole și încapsulează tehnica contrastului mental descoperită de cercetătoarea Gabrielle Oettingen. Obstacolele sunt inerente oricărui proiect. Deși ele sunt adesea asociate unor gânduri și trăiri negative, ele sunt în egală măsură surse valoroase de informație. Gabrielle Oettingen a descoperit că atunci când ne concentram doar pe obiectiv, fără să ne gândim și la obstacole, nivelul de energie scade. Fanteziile și focusul excesiv pe gândirea pozitivă („Crede în visul tău, nu te concentra pe obstacole și sigur îl vei realiza”) pot să fie nocive pentru realizarea aspirațiilor noastre. Oettingen a formulat principiul contrastului mental, care se referă la analizarea discrepanței dintre obiectivele dorite și situația curentă sau obstacolele anticipate. Este important ca obstacolele să fie analizate doar după ce obiectivul a fost bine clarificat, astfel încât raportarea la acestea să beneficieze de motivația generată de un obiectiv atractiv și asumat.

Cel mai mic pas. P vine de la pas, cel mai mic pas, dar și de la pregătire și prototipare (creare „în mic” a experienței pe care o dorești, ex. să lucrezi la un restaurant înainte să îți deschizi propriul restaurant, ca să înțelegi natura exactă a obiectivului tău). Oamenii asociază ideea de „vis” sau aspirație personală cu cea de muncă extenuantă și de schimbări mari, drastice și poate dureroase: „Gata, de mâine mă duc la sală”. În realitate, încercarea de a realiza obiective prin mijloace „revoluționare” poate să se transforme în eșec pentru că schimbările majore pot să genereze frică și alte emoții negative. Cercetătorul BJ Fogg de la Universitatea Stanford, arată că cel mai eficient mod de a genera schimbare este cu ajutorul pașilor mici și obiceiurilor mărunte (tiny habits), care nu generează stări emoționale neplăcute. Pașii mici sunt mai ușor de integrat în contextul unei vieți deja aglomerate. În loc să renunți din lipsă de timp, faci ceva mărunț în fiecare zi, iar în timp toate acele lucruri mărunte devin însemnate. Realizarea pașilor mici generează cantități mici, dar constante, de dopamină, un neurotransmițător care are un rol esențial în reglarea motivației.

Inimă bună – prietenii visului. I vine de la „inimă bună”, o metaforă care se referă la sistemul social al obiectivului pe care elevul dorește să îl realizeze. Cine îl va ajuta pe elev să realizeze ceea ce își propune? Cui poate acesta să îi ceară ajutorul? În 2015, Gail Matthews a realizat un studiu cu 267 de participanți, pe care i-a împărțit în 5 grupuri. Participanților din primul grup li s-a cerut să se gândească (doar să se gândească!) la obiectivele lor profesionale pentru următoarele patru săptămâni. Participanților din grupurile 2-5 li s-a cerut să se gândească la obiectivele lor și să le pună pe hârtie (să scrie despre ele). Participanților din grupul trei li s-a cerut în plus să își definească și acțiuni pe care se angajau să le realizeze pentru îndeplinirea respectivelor

obiective. Participanților din grupul patru li s-a cerut și să împărtășească aceste angajamente cu un prieten. Grupului cinci i s-a cerut să trimită aceluși prieten și scurte rapoarte de activitate cu privire la felul în care progresează în îndeplinirea obiectivului. La sfârșitul studiului 43% dintre membrii primului grup au realizat obiectivul sau erau la jumătatea drumului. 62% din membrii grupului patru (cei care au scris angajamente pe care le-au împărtășit cu un prieten), îndeplineseră obiectivul sau erau la jumătatea drumului. Însă cel mai important progres l-au avut cei din grupul 5: 76% dintre ei au îndeplinit obiectivul sau erau la jumătatea procesului de realizare a acestuia. Studiul a relevat astfel efectul pozitiv al parteneriatelor de responsabilitate în realizarea obiectivelor.

Liniște pentru visul tău. L vine de la liniștea interioară pe care ai nevoie să o crezi pentru a putea să te concentrezi să realizezi ceea ce îți dorești. „Ai grijă cu ce îți uzi visurile. Dacă le uzi cu îngrijorare și frică, vei produce buruieni care vor sufoca viața din visurile tale. Udă-le cu optimism și soluții și vei cultiva succesul”. Încă din antichitate, Lao Tse, autorul acestui mesaj, reliefa importanța cultivării spațiului psiho-emoțional, ca premisă pentru realizarea aspirațiilor personale. O minte permanent îngrijorată și agitată este un obstacol în calea realizării aspirațiilor. Un dușman al acestora. O minte „liniștită” este, dimpotrivă, cel mai bun prieten al aspirațiilor. Mai aproape de zilele noastre, Chamin Shirzad a creat conceptul de inteligență pozitivă care se referă la măsura în care mintea umană este amica sau inamica obiectivelor pe care oamenii și le stabilesc. Coeficientul Inteligenței Pozitive (Positive Quotient – PQ) reprezintă procentul din timp în care mintea te slujește, în loc să te saboteze. Shirzad vorbește despre „Sabotori” (modele disfuncționale de gândire), care subminează capacitatea „Înțeleptului” (partea luminoasă și puternică a minții noastre) de a realiza ceea ce își propune. Litera L se referă la dobândirea tuturor celor cunoștințe și abilități de auto-reglare emoțională, reziliență în fața adversității, menținerea motivației și orientare spre sarcină, de care e nevoie pentru a putea finaliza un proiect important.

Metoda COPIL a fost adoptată în câteva școli din București și din țară, sub forma unor activități extra-curiculare sau a unui opțional adoptat la nivelul școlii. În urma feed-back-ului primit din partea elevilor și părinților, un grup de cadre didactice (învățătoare, profesoare de limbă străină, etc.) își propun să dezvolte un opțional care să poată să fie propus apoi la nivel național.

Concluzii și recomandări

Identificarea și urmărirea aspirațiilor personale reprezintă un aspect crucial al dezvoltării individuale, având un impact profund asupra vieții elevilor în multiple domenii. Studiile științifice evidențiază beneficiile semnificative ale clarificării și realizării aspirațiilor personale, de la îmbunătățirea stimei de sine și a sănătății emoționale până la creșterea succesului profesional și personal. Însă, există încă un decalaj între recunoașterea importanței acestui aspect și implementarea practicilor adecvate în școli și în comunități. Pentru a micșora acest decalaj,

prezenta lucrare aduce următoarele recomandări:

a) Dezvoltarea și implementarea de programe educaționale care să încurajeze elevii să își exploreze și să își clarifice aspirațiile personale încă din etapele timpurii ale educației lor; b) Integrarea Metodei COPIL sau a altor cadre conceptuale similare în curriculumul școlar pentru a oferi elevilor un set de instrumente și tehnici practice pentru identificarea și realizarea aspirațiilor lor, c) Formarea cadrelor didactice și a părinților în tehnici de sprijinire a procesului de clarificare a visurilor și obiectivelor personale ale elevilor, d) Corelarea învățării cu aspirațiile elevilor pe toată perioada în care un elev se află în școală, e) Crearea unor medii de învățare și comunități școlare care să promoveze comunicarea deschisă și sprijinul reciproc în realizarea aspirațiilor personale.

TULBURAREA ANXIOASĂ DE SEPARARE

Profesor itinerant și de sprijin, psiholog Lorina SANDU, CSEI, Brașov

Rezumat

Scopul cercetării pe care am realizat-o este de a identifica profilul psihologic al pacienților diagnosticați cu tulburare de anxietate de separare, precum și alte tulburări sau aspecte de interes din punct de vedere psihologic în vederea descrierii particularităților specifice acestei tulburări, precum și a identifica metode de intervenție psihologică cât mai adecvate nevoilor specifice.

Lucrarea este o cercetare empirică, non-experimentală de tip inductiv simplu ce își propune observarea a cât mai multor aspecte de interes psihologic la copiii cu tulburare de anxietate de separare.

Suportul tehnic folosit: Chestionarul nonverbal de personalitate (NPQ, Nonverbal Personality Questionnaire), MASC (Multidimensional Anxiety Scale for Children), Testulu Arborelui, State-Trait Anxiety Inventory (Form C), Scala Hamilton de evaluare a anxietății.

Metode : Analiză de caz prin 3 studii de caz.

Rezultate: În toate cele trei cazuri s-a constatat că subiecții manifestă un nivel crescut al anxietății cu semnificație clinică.

Ca trăsături comune de personalitate și mecanisme de adaptare se remarcă timiditatea, ezitarea, neîncrederea în forțele proprii, dependența, conformismul, subiecții caută în mod frecvent ajutorul celorlalți, sprijin emoțional și caută să evite momentele critice sau dificile.

Cuvinte cheie: tulburarea de separare.

Summary

The purpose of the research I conducted is to identify the psychological profile of patients diagnosed with separation anxiety disorder as well as other disorders or aspects of psychological interest in order to describe the specific characteristics of this disorder, and to identify the most appropriate psychological intervention methods tailored to the specific needs.

The paper is an empirical, non-experimental research of simple inductive type that aims to observe as many aspects of psychological interest as possible in children with separation anxiety disorder.

Technical support: NPQ (Nonverbal Personality Questionnaire), MASC (Multidimensional Anxiety Scale for Children), The Tree-Drawing Test (Koch's Baum Test), State-Trait Anxiety Inventory (Form C), Hamilton Anxiety Rating Scale.

Methods: Case analysis through 3 case studies

Results: In all three cases, it was found that the subjects exhibit an increased level of anxiety with clinical significance. Common personality traits and coping mechanisms include shyness, hesitation, lack of self-confidence, dependency, conformity; the subjects frequently seek the help of others, emotional support, and try to avoid critical or difficult moments.

Keywords: *separation anxiety disorder.*

Anxietatea de separare are ca element esențial anxietatea excesivă în legătură cu separarea de casă sau de cineva față de care persoana simte un atașament puternic. Persoanele de care se atașează sunt de regulă adulții cu care copilul a avut cel mai intens contact (DSM- IV-TR™, 2003).

"În natură atașamentul este un principiu universal" (Ruppert, 2012, pag.45). Pentru specia noastră atașamentul este vital, fără acesta puii de om neputând supraviețui.

În literatura de specialitate se deosebesc trei tipuri de atașament (Ruppert, 2012):

- Atașament sigur: copiii cu un atașament sigur caută și păstrează apropierea de mamă în momentul sau în urma unui stres. Aici se încadrează aproximativ 50-60% dintre copii. Ei prezintă o dezvoltare pozitivă atât la nivel spiritual cât și comportamental.

- Atașament anxios-evitant: copiii care dezvoltă acest tip de atașament oscilează între dezamăgire și dorința de consolare, atunci când mama pleacă. Ei plâng tare și sunt furioși. 30-40% dintre copii vădesc acest tip de atașament. Ei manifestă o încetinire în dezvoltarea spirituală.

- Atașament anxios-rezistent: aproximativ 10-20% dintre copii dezvoltă acest tip de atașament și resping contactul cu mama după o despărțire. Ei se retrag emoțional. La ei se pot observa tulburări de comportament social.

Acestora li s-a adăugat o altă categorie de atașament: atașamentul dezorganizat, manifestat în cazul despărțirilor și revederilor prin comportament dual - copilul aleargă spre părinte, dar la jumătatea drumului se oprește, se întoarce.

Când conectarea profundă nu se realizează între copil și un adult important, respectiv o persoană de referință, apare trauma de atașament. Nevoia afectivă a copilului nefiind împlinită îi creează acestuia angoase, furii, frici până la o traumă de atașament. Cu toate acestea, există și copii cu anxietate de separare care tind a proveni din familii strâns unite, unde membrii familiei dezvoltă relații apropiate. De asemenea, anxietatea de separare poate apărea după unele evenimente traumatizante cu impact major asupra copiilor (de ex. divorțul părinților, moartea unei rude sau a unui animal favorit, îmbolnăvirea unei persoane apropiate, schimbarea școlii, mutarea într-un cartier nou sau emigrarea).

Despărțiri dificile cu plâns puternic reprezintă o situație obișnuită la copil în primii ani de viață. În jurul vârstei de un an, mulți copii dezvoltă anxietate de separare, manifestând adevărate

crize când părinții încearcă să-i lase cu alte persoane. Există o categorie de copii care manifestă un grad ridicat de anxietate din copilăria mică până la vârsta școlară. Aceștia traversează o perioadă dificilă de adaptare la activitățile școlii, iar comportamentul lor afectează rutina întregii familii (Gherasim, 2015).

Copiii care se confruntă cu anxietăți sunt prinși în temerile lor și fac eforturi mari de a evita situațiile ce par a fi înspăimântătoare, dezvoltându-și mecanisme de apărare uneori de neînțeles, de neacceptat pentru familie.

De cele mai multe ori, îngrijorarea copiilor este disproporționată în comparație cu circumstanțele reale. Anxietatea crește, se împrăștie, își poate modifica forma, dar de cele mai multe ori rezistă atunci când părinții depun eforturi în a convinge copiii să nu se mai neliniștească. Gândurile care le generează starea de teamă, se soldează cu o deteriorare semnificativă clinic în ceea ce privește activitatea socială, școlară sau în alte domenii de activitate importante.

Se observă că toate cele trei cazuri prezintă divorțul părinților drept eveniment traumatizant care favorizează și amplifică stările de anxietate. Copiii, din păcate, resimt divorțul într-un mod profund, ei simt energia părinților, tensiunea dintre ei și certurile din familie, internalizând toată această suferință. Experiența copilului cu părinții săi se imprimă decisiv în traiectoria vieții sale, aceștia rămânând cei mai importanți.

Tehnici propuse pentru a fi folosite în intervenție (Huebner & Matthews, 2015):

1. Relaxarea pentru destinderea musculaturii, obținerea respirației lente, domolirea ritmului cardiac și obținerea senzației de căldură și dilatarea vaselor de sânge.
2. Restructurarea cognitivă pentru corectarea distorsiunilor de gândire.
3. Expunerea la stimuli anxiogeni prin tehnici de imagerie dirijată.
4. Reintegrarea comportamentelor de neliniște și reducerea temporară a anxietății.
5. Activități de art-terapie.
6. Activități de ludoterapie.

În acest punct colaborarea cadru didactic - părinte - psiholog (consilier școlar) ar trebui să se sudeze, având rol crucial în implementarea unui plan de adaptare armonioasă a copilului la școală. Astfel, se impune necesitatea unei comunicări, care să aibă drept scop interesul copilului, creșterea și evoluția acestuia. Încrederea adulților în capacitatea și puterea copilului vor crea un zid de siguranță! Flexibilitatea și deschiderea adulților în fața noului (inclusiv în fața anxietății unui copil) vor ajuta copilul să fie la rândul-i adaptabil la nou.

Bibliografie

1. DSM- IV-TR™, (2003) *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale*. Ediția a patra. Text revizuit. București: Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România.
2. Gherasim, C.M, (2015). *Abordarea Tulburărilor Anxios Depresive în Psihologia Clinică*, Brașov.
3. Gherasim, C. M., (2017) *Metodologie și Standarde de Cercetare în Psihologia Clinică*. Suport Curs. Brașov: Universitatea Spiru Haret.
4. Gherasim, C. M. (2017) *Curs de psihologie clinică*. Brașov: Universitatea Spiru Haret.
5. Gherasim, C. M. (2018) *Evaluarea adultului și copilului prin tehnici proiective*. Suport curs. Brașov: Universitatea Spiru Haret.
6. Huebner, D., Matthews, B. (2015) *Ce să faci .să scapi de griji. Ghid pentru copiii care vor să învingă anxietatea*. București: Editura Trei.
7. Ruppert, F., (2012) *Traumă, atașament, constelații familiale. Psihoterapia traumei*. București: Editura Trei.

IMPACTUL METODELOR DIN ARTA TEATRALĂ ASUPRA REGLĂRII EMOȚIONALE ȘI AUTOCUNOAȘTERII

Profesor Corina BĂNCILĂ, Palatul Copiilor Brașov

Rezumat

Articolul își propune să exploreze modul în care metodele din arta teatrală pot fi folosite ca mijloc de reglare emoțională și autocunoaștere, având ca exemplu exerciții și activități care pot fi implementate în acest sens. Prin intermediul unei serii de exerciții și activități adaptate, participanții sunt încurajați să exploreze și să înțeleagă propriile emoții, să își exprime liber trăirile și să își dezvolte empatia și înțelegerea față de ceilalți. Obiectivul principal constă în furnizarea instrumentelor și resurselor necesare pentru a naviga eficient într-o lume plină de provocări și stimuli emoționali. Metodele din arta teatrală oferă acest cadru expresiv și sigur pentru explorarea și înțelegerea propriei ființe, iar activitățile tratate sunt prezentate din perspectiva aplicării practice la nivelul clasei. Materialele și metodele sunt prezentate într-un mod clar și coerent, oferind date și detalii structurate despre subiectul cercetat. Rezultatele sunt evidențiate, subliniind impactul pozitiv al exercițiilor în îmbunătățirea gestionării emoțiilor și dezvoltarea autocunoașterii. În plus, articolul subliniază importanța resurselor externe, cum ar fi proiectele de artă participativă, ce facilitează o explorare extinsă a altor perspective. Prin explorarea perspectivelor altora și a propriei noastre identități, putem dobândi o înțelegere mai profundă a lumii din jurul nostru și a propriei ființe, contribuind astfel la dezvoltarea personală și relațională.

Cuvinte cheie: artă teatrală; reglare emoțională; autocunoaștere; empatie; experiențe; perspective.

Summary

The article aims to explore how theatre arts methods can be used as a means of emotional regulation and self-awareness, using as examples exercises and activities that can be implemented for this purpose. Through a series of tailored exercises and activities, participants are encouraged to explore and understand their own emotions, express their feelings freely and develop empathy and understanding towards others. The main objective is to provide the tools and resources needed to effectively navigate a challenging and emotionally stimulating world. Theatre arts methods provide this expressive and safe framework for exploring and understanding one's self, and the activities covered are presented from the perspective of practical classroom application. The

materials and methods are presented in a clear and coherent way, providing structured data and details about the subject matter being researched Relevant results are highlighted, pointing out the positive impact of the exercises in improving emotional management and developing self-awareness. In addition, the article highlights the importance of external resources, such as participatory art projects, which facilitate an expanded exploration of other perspectives. By exploring the perspectives of others and our own identity, we can gain a deeper understanding of the world around us and our own being, thus contributing to personal and relational development.

Key words: *theatre arts; emotional regulation; self-awareness; empathy; experiences; perspectives.*

Într-o lume plină de stimuli și provocări, gestionarea emoțiilor și dezvoltarea autocunoașterii devin tot mai importante. Metodele din arta teatrală reprezintă o resursă valoroasă în această călătorie a descoperirii personale și a reglării emoționale. De la tehnici de improvizație la jocuri de rol, arta teatrală oferă un cadru sigur și expresiv pentru explorarea și înțelegerea propriei ființe. În acest articol, vom explora modul în care utilizarea acestor metode poate contribui la îmbunătățirea reglării emoționale și autocunoașterii.

Principalul instrument oferit de pedagogia artei teatrale îl constituie jocul, prin intermediul căruia sunt dezvoltate sentimentele de empatie și respect, iar principiile de etică și egalitate vin să întregască atmosfera în care individul se descătușează de cenzuri și devine liber lăsând loc manifestării autentice. Totodată încurajează individul să își exprime liber trăirile și sentimentele, să intre în contact cu propriile emoții, să învețe să le recunoască și să le gestioneze, învață să colaboreze și să se susțină reciproc în cadrul unui grup, dezvoltând o atitudine pozitivă față de ceilalți. De asemenea, convenția jocului, oferă prilejul de a asculta în mod activ partenerul și de a fi atent la tot ceea ce se întâmplă în jur, consolidând astfel relațiile interpersonale.

Autoarea Harriet Finlay-Johnson promovează în cartea sa, editată în anul 1912, *The Dramatique Method of Teaching* „predarea a diferite materii prevăzute în programa învățământului formal prin intermediul teatrului. Printre acestea se numără științele naturii, aritmetica, literatura, geografia, lucrul manual și istoria. [...] Datorită dramatizării lecțiilor, interesul cu privire la detalii se dovedește sporit. Ea menționează că elevii învățau și memorau, în urma realizării unei piese de teatru, nu doar un număr impresionant de date istorice și de informații concrete, dar și de tabele genealogice, date sau statistici [...]” (Moldovan, 2016).

Există o serie de activități folosite în pedagogia teatrală care dezvoltă competențe ce pot fi transferate în toate domeniile și disciplinele planului de învățământ, printre care menționăm: „activitățile de relaxare ghidată, de „ascultare” a semnalelor corporale, de redare a unor secvențe mai complexe de mișcări, într-o manieră structurată; activitățile de focalizare a atenției asupra

semnalelor și emoțiilor transmise de ceilalți; activitățile de exprimare a emoțiilor (asigurând concordanța dintre mimică, gestică, limbaj verbal, mișcare, muzică, vestimentație și decor); activitățile de evocare și reproducere a unor emoții pornind de la situații trăite, imaginate sau cunoscute din literatură; activitățile de documentare și de lectură; activitățile de descriere a acțiunilor personajelor, de portretizare a acestora, de evidențiere a stărilor emoționale ale personajelor, de particularizare a contextului evolutiv al acestora; activitățile de proiectare a unor acțiuni de comunicare cu personajele respective, de schimbare imaginativă a cursului unor povești; activitățile de inventare a unor personaje complexe (portretizare fizică, psihologică, atitudinală); activitățile complexe de imagerie dirijată („visare cu ochii deschiși” pornind de la secvențe muzicale și literare și povestire/scriere a conținutului imaginat); activitățile de completare a conținuturilor imaginate de către ceilalți; activitățile de elaborare în comun a unei suite de acțiuni atribuite unui personaj cunoscut; activitățile de joc scenic individual și de grup, cu mai multe personaje, cu experimentarea rolului fiecărui personaj de către fiecare elev; activitățile de evidențiere a aspectelor expresiv-emoționale din conduita proprie și din conduita celorlalți membri ai grupului; și, nu în ultimul rând, activitățile de creștere a performanței de grup, prin emiterea de feedback-uri reciproce ” (Popa, 2016).

Mai jos sunt prezentate câteva exemple de exerciții și activități care pot fi implementate în vederea îmbunătățirii abilităților de gestionare a emoțiilor, încurajarea auto-exprimării și a autocunoașterii, concepute pentru a oferi elevilor oportunități de explorare și înțelegere a propriilor trăiri și reacții emoționale, facilitând astfel procesul de creștere personală și dezvoltare:

- "Personal moment", elevii sunt invitați să aducă un obiect personal cu ei și să împărtășească grupului o amintire sau o întâmplare legată de acel obiect. Acest exercițiu îi încurajează pe participanți să facă apel la memoria afectivă și să-și exprime emoțiile într-un mediu sigur și suportiv.

- "Povestea numelui", îi încurajează pe participanți să exploreze semnificația și originea propriilor nume. Împărțiți în grupuri mici, aceștia sunt încurajați să creeze și să împărtășească povești scurte despre numele lor, inclusiv aspecte care fac ca numele lor să fie unic. Prin acest exercițiu, participanții pot să-și descopere și să-și împărtășească identitatea și istoria personală.

- "Scrisoarea nespusă", participanții sunt îndrumați să scrie o scrisoare în care să exprime emoțiile negative față de o persoană sau o situație. Apoi, aceștia sunt încurajați să distrugă sau să arunce scrisoarea, simbolizând astfel eliberarea emoțiilor negative și începutul unui proces de vindecare și recuperare emoțională.

Aceste activități sunt doar câteva exemple dintr-o gamă variată de exerciții care pot fi utilizate și pot fi adaptate în funcție de grupul de vârstă, nivelul de experiență al participanților și de scopul pe care îl urmărim.

Un alt exemplu este suita de exerciții: "A mile in my Shoes" care invită participanții să-și

imagineze, să simtă și să înțeleagă perspectivele și trăirile din prisma altor persoane. Acest exercițiu oferă oportunitatea de a dezvolta empatia, înțelegerea și acceptarea diferențelor, toate acestea fiind aspecte importante în procesul de reglare emoțională și autocunoaștere:

- Pentru acest exercițiu, toată lumea trebuie să-și scoată pantofii. Puneți toți pantofii într-o grămadă și lasați fiecare elev să aleagă o pereche de pantofi ai altcuiva. Rugați fiecare persoană să încerce să poarte pantofii pe care i-a ales, chiar dacă pantofii nu sunt pe mărimea celor care-i încearcă. Fiecare participant poate testa cum se simte în pantofii altuia. Începeți cu elevul care poartă pantofii dumneavoastră întrebându-l: „Cum crezi că m-am simțit când...?”

- Un instrument prețios care poate completa procesul de explorare și înțelegere a emoțiilor este Muzeul Empatiei. Acesta oferă o serie de proiecte de artă participativă care ne încurajează să privim lumea prin ochii altor persoane. Este o resursă de neprețuit pentru cei interesați să descopere și să înțeleagă mai bine diversitatea și complexitatea emoțiilor. (<https://www.empathymuseum.com/>)

- "În pantofii colegului": elevii formează un cerc în picioare. Coordonatorul oferă o minge unuia dintre ei. Acesta spune o activitate, în timp ce pasează mingea altui coleg, care odată ce prinde mingea adoptă o reacție referitoare la propunerea colegului său. Ceilalți participanți observă reacția acestuia și, indiferent de opțiunile proprii, preiau reacția posesorului mingii. (Darie B., Sehlane R., Jicman A., 2016)

- "Povestea mea": elevii sunt așezați pe sol, într-un semicerc. Participanții se gândesc la un moment din viața lor, fie de factură pozitivă, fie negativă, pe care îl povestesc, folosindu-se de personaje fictive, cum sunt cele din desenele animate sau animale. În timp ce unul dintre participanți, care se oferă voluntar, redă povestea, coordonatorul îl întrerupe cu indicații, precum: „Mâna sus toți cei care au fost vreodată la fel de triști ca iepurașul din poveste”, „mâna sus toți cei cărora le place înghețata la fel de mult ca lui Baloo” ș.a.m.d. La finalul fiecărei povești, povestitorul primește aplauze pentru curajul său.¹

Astfel de activități sunt esențiale în procesul de creștere personală și relațională, permițând participanților să exploreze nu doar propriile emoții, ci și să dobândească o înțelegere mai profundă a lumii înconjurătoare. Prin explorarea perspectivelor altora descoperim de fapt, propriile noastre identități, dobândind o înțelegere mai profundă a lumii din jurul nostru și a propriei ființe.

¹ Ibidem, pag.78-79

Bibliografie:

- Darie, B., Sehlanec, R., Jicman, A. (2016). *JOCURI TEATRALE, Manual pentru clasele V-VIII*. București: UNATC Press.
- Moldovan, A. M. (2016). *Teatrul ca joc și metodă de formare*. București: Tritonic.
- Popa, C. (2016). Rolul educației teatrale în dezvoltarea creativității elevilor de gimnaziu.
Concept, 43-48.

Webografie:

- <https://www.empathymuseum.com/>. (n.d.).

INFLUENȚA FACTORILOR DE PERSONALITATE ASUPRA PERFORMANȚEI ȘCOLARE

Profesor consilier școlar, Anna-Maria SIGMOND-FEFCEAC, CJRAE BRAȘOV

Summary

The current research presents a research that aims to explore the relationship between personality factors and academic performance among students of the 10th and 12th grades. This study was intended to identify personality traits that influence academic performance in order to develop personalized educational strategies and prevent school failure or school dropout. The study uses the Big Five theory to investigate the dimensions of extraversion/introversion, conscientiousness, neuroticism, anxiety, and depression and their impact on school performance. The research is based on a solid theoretical research, empirical investigations and the interpretation of the obtained results. The objectives of the research were achieved through the statistical analysis of the data obtained from the questionnaire applied among the students, focusing on the five personality factors and the school performance of the 10th and 12th grade students. The results will contribute to the understanding and management of individual aspects that influence academic success, with the aim of preventing school failure and school dropout.

Keywords: *academic performance; personality factors; Big Five theory.*

Rezumat

Lucrarea de față prezintă o cercetare care își propune să exploreze relația dintre factorii de personalitate și performanța școlară la elevii din clasele a X-a și a XII-a. Se dorește identificarea trăsăturilor de personalitate care influențează rezultatele academice pentru a dezvolta strategii educaționale personalizate și a preveni eșecul sau abandonul școlar. Studiul utilizează teoria Big Five pentru a analiza dimensiunile extraversie/introversie, conștiinciozitate, nevrotism, anxietate și depresie și impactul lor asupra performanței școlare. Cercetarea are la bază o fundamentare teoretică solidă, investigații empirice și interpretarea rezultatelor obținute. Obiectivele cercetării au fost atinse prin analiza statistică a datelor obținute din chestionarul aplicat elevilor, focalizându-se pe cei cinci factori de personalitate și performanța școlară la elevii de clasa a X-a și a XII-a. Rezultatele relevante, exprimate statistic, vor contribui la înțelegerea și gestionarea aspectelor individuale care influențează succesul academic, având ca scop prevenirea eșecului școlar și a abandonului școlar.

Cuvinte cheie: *performanță școlară; factori de personalitate; teoria Big Five.*

Concept teoretic

Studiul explorează influența celor cinci factori de personalitate din modelul Big Five (extraversie, nevrotism, conștiinciozitate, anxietate, depresie) asupra performanței școlare. Studiile din domeniul psihologiei au asociat deseori modelul Big Five cu diverse trăsături și dimensiuni ale personalității. De exemplu, extroversiunea este adesea corelată cu anumite categorii de job-uri (Barrick & Mount, 1991), iar conștiinciozitatea este legată de satisfacția în muncă (J.W. Lounsbury et al., 2003). Alți cercetători, precum Schumett și Ryff (1997), subliniază dificultatea de a descrie deschiderea spre experiențe, dar evidențiază că persoanele cu scoruri ridicate la acest factor manifestă o nevoie mai mare de dezvoltare personală și rezolvă mai eficient problemele la locul de muncă.

Relația dintre factorii Big Five și performanță este de interes în această cercetare, cu o atenție specială asupra asocierii dintre conștiinciozitate și rezultatele școlare. Numeroase meta-analize au demonstrat o corelație între aceste două variabile, stabilind că conștiinciozitatea este unul dintre cei mai buni predictorii ai performanței, exercitându-și efectul prin perseverență și angajament față de obiective (Ticu Constantin, 2008). De asemenea, depresia și anxietatea sunt adesea asociate cu insuccesul școlar, afectând comportamentul elevilor și influențând negativ performanța academică (McCarthy et al., 2008).

Anxietatea, conform lui Tobias (1979), joacă, de asemenea, un rol crucial în performanța școlară, afectând concentrarea și abilitatea elevilor de a se concentra asupra detaliilor importante. Astfel, rezultatele studiilor menționate evidențiază clar legătura dintre depresie, anxietate și performanța școlară.

Obiectivele pe care această cercetare le-a avut în vedere au fost; identificarea nivelului factorilor de personalitate extraversie, nevrotism, conștiinciozitate și a celor două fațete anxietate și depresie; identificarea nivelului de performanță școlară la elevii de a X-a și a XII-a; identificarea relațiilor dintre factorii de personalitate (extraversie/introversie, nevrotitate, conștiinciozitate) și a celor două fațete (anxietate și depresie) și performanța școlară; la elevii de clasa a X-a și a XII-a.

Ipoteza generală a constat în găsirea unei relații între factorii de personalitate și performanța școlară, o relație semnificativă statistic astfel încât performanța școlară să fie influențată de factorii de personalitate.

Metode de cercetare

În cercetarea de față am ales să folosesc analiza pe bază de chestionar la clasele a X-a și a XII-a, deoarece în clasa a XII-a apar factori stresori (examenele finale, admiterea la ciclul

universitar) în timp ce clasa a X-a reprezintă anul din mijlocul liceului, elevii acomodându-se deja cu noile condiții ale sistemului de învățământ și cu colegii. Prin această alegere mă aștept să fie o diferențiere clară la fațeta depresie și anxietate între elevii din clasa a X-a și cei din clasa a XII-a.

Elevii au fost selectați doar pe criteriul claselor din care fac parte din cadrul Colegiului Național „Unirea” Brașov. Fiecare elev a completat un chestionar în aproximativ 25 de minute, bifând răspunsurile relevante pentru ei pe chestionarul individual.

Descrierea instrumentelor

În această cercetare am folosit un chestionar în care am introdus 3 factori și 2 fațete din instrumentul IPIP-50 (Big Five, NEO PI-R). Instrumentul preluat de la adresa (<http://researchcentral.ro/>). Instrumentul folosit are în total 79 de itemi care au un indice Alpha Cronbach de .83.

De asemenea, în chestionar am cerut participanților să noteze media generală obținută pe parcursul primului semestru precum și mediile obținute la discipline ca Limba și literatura română, Istorie și Geografie, notele fiind verificate apoi cu ajutorul catalogului. Am ales acest instrument pentru că din studiile citite anterior am putut observa cât de des s-a folosit teoria celor cinci factori pentru a se analiza legătura dintre personalitate și performanța școlară/insuccesul școlar.

Participanții

Studiul s-a desfășurat pe un lot de 228 de participanți dintre care N=166 (71.05%) de gen feminin și participanți de gen masculin N=66 (28.95%). Media de vârstă a fost de 16.98 ani unde cel mai în vârstă participant are 19 ani iar cel mai tânăr 15 ani. Dintre aceștia 122 se află în clasa a X-a (53.51%) și 106 (46.49%) sunt în clasa a XII. Dintre cei 228 de participanți 188 (82.46%) trăiesc în mediu urban și 40 (17,54%) în mediu rural.

Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor

În urma rezultatelor obținute putem atesta ideea relatată de către (D.F. Halpern, 2007) potrivit căreia participanții de gen feminin obțin note mai mari la sarcinile verbale decât participanții de gen masculin care sunt mai buni în sarcini spațiale. Astfel, se explică diferența de medie dintre participanții de gen feminin și participanții de gen masculin la materii precum limba română geografie și istorie.

Tabel 1.1 Repartizarea participanților în funcție de gen și de mediile obținute la Limba și Literatura Română, Geografie și Istorie.

Genul		Media Lb. și Lit	Media	Media
		Română	Geografie	Istorie
Feminin	N	162	162	162
	Media	8.19	7.91	8.07
Masculin	N	66	66	66
	Media	7.36	8.65	8.55

În urma rezultatelor obținute putem observa că elevii din clasa a XII-a, atât cei din categoria feminină, cât și cei aflați în categoria masculină au obținut rezultate mai mari. Putem pune aceste rezultate pe seama faptului că elevii aflați în clasa a XII-a se află în pragul examenelor de bacalaureat și beneficiază de o pregătire mai intensă pentru a promova cu medii cât mai mari acest examen.

Tabel 1.2 Media la variabila media generală în funcție de clasă și de gen

Genul	Clasa	N	Media
Feminin	a X-a	79	8.3495
	a XII-a	83	9.0251
Masculin	a X-a	43	8.1279
	a XII-a	23	8.8394

Rezultatele obținute:

În cadrul analizei factorului de extraversie, femeile au prezentat un procentaj mai ridicat de participanți cu scoruri extrem de înalte (42.59%) comparativ cu bărbații (40.91%). Pentru nivelul introvertirii, proporțiile au fost relativ egale între femei (19.14%) și bărbați (19.72%).

Analizând factorul de conștiinciozitate, participanții de gen feminin au prezentat un nivel mai ridicat (scor extrem de înalt) cu 7 procente comparativ cu participanții de gen masculin. De asemenea, procentul participanților mai puțin conștiincioși este mai mic la fete decât la băieți, diferența fiind de

0.9 procente. În ceea ce privește clasele a XII-a, nivelul de conștiinciozitate a fost mai ridicat, cu 50.9% dintre participanți obținând un scor extrem de înalt, comparativ cu 30% în clasele a X-a.

La factorul nevrotism, participanții de gen feminin au prezentat o instabilitate emoțională mai semnificativă în comparație cu participanții de gen masculin. Aceștia din urmă au înregistrat un procent mai ridicat de capacitate de autoreglaj emoțional (57.58% cu scor mediu), în timp ce jumătate dintre participanții de gen feminin au prezentat o bună capacitate de autoreglaj emoțional, având un scor mediu de 53.70%.

Analizând gradul de anxietate în funcție de clase, observăm că elevii din clasa a XII-a

prezintă un nivel mai mare de anxietate în comparație cu cei din clasa a X-a. Procentajul elevilor din clasa a XII-a cu scoruri înalte de anxietate este de 37.7%, față de doar 17.2% în clasa a X-a. În ceea ce privește cei mai puțin anxioși, elevii din clasa a X-a înregistrează un procentaj de 41.8%, în timp ce elevii din clasa a XII-a au un procentaj de doar 20.8%. Această diferență poate fi interpretată ca fiind rezultatul stresului și presiunii asociate cu examenul de bacalaureat la elevii din clasa a XII-a.

La fațeta depresie, în rândul participanților de gen feminin (162 de participanți), nu s-a înregistrat niciun caz de depresie extrem de înaltă. În schimb, 12 participanți au un scor înalt, 25 participanți au un scor mediu, 48 participanți au un scor scăzut și 77 participanți au un scor extrem de scăzut, indicând un nivel extrem de scăzut de depresie. În rândul participanților de gen masculin (66 de participanți), nu s-a înregistrat niciun participant cu un nivel înalt sau extrem de înalt de depresie, 16 participanți au avut un scor mediu, iar 34 de participanți au obținut un scor extrem de scăzut.

Referitor la diferențele între clase, nu există o diferență semnificativă între elevii claselor a X-a și cei ai claselor a XII-a în ceea ce privește nivelul de depresie. În niciuna dintre clase nu s-au înregistrat cazuri de depresie extrem de înaltă. Cazurile de depresie înaltă sunt relativ puține, opt la clasa a X-a și patru la clasa a XII-a. Cele mai frecvente cazuri sunt cele cu un scor extrem de scăzut, reprezentând 51.6% dintre elevii de la clasa a X-a și 45.3% dintre cei de la clasa a XII-a.

În ceea ce privește cel de-a treilea obiectiv al cercetării mi-am propus să identific relațiile dintre factorii de personalitate (extraversie/introversie, nevrozitate, conștiinciozitate) și a celor două fațete (anxietate și depresie) și performanța școlară; la elevii de clasa a X-a și a XII-a. Totodată am avut în vedere și ipotezele cercetării în explicarea rezultatelor.

- Extraversia prezintă o corelație pozitivă semnificativă (0.248 la 0.01) cu performanța școlară, indicând că elevii sociabili și adaptați au rezultate mai bune decât cei mai retrași.
- Conștiinciozitatea este puternic corelată (0.783 la 0.01) cu performanța școlară, arătând că elevii responsabili și implicați în educație obțin rezultate academice mai bune.
- Nevrotismul prezintă o corelație negativă, indicând că un nivel mai scăzut al acestei trăsături emoționale este asociat cu o performanță școlară mai înaltă.
- Depresia are o corelație negativă (slabă, sub 0.01) cu performanța școlară, sugerând că un nivel scăzut al depresiei este asociat cu o performanță mai ridicată.
- Anxietatea prezintă o corelație semnificativă (0.506 la 0.01) cu performanța școlară, indicând că elevii anxioși, care depun efort pentru a-și controla temerile, obțin de obicei rezultate academice mai bune.

Cu toate că ipotezele cercetării au fost atinse per total, această cercetare are și câteva limite

importante.

O primă limitare o reprezintă generalizarea rezultatului care nu este posibilă datorită faptului că lotul inclus în cercetare nu a fost selectat conform unor proceduri de eşantionare standardizate, dar și datorită faptului că toți participanții au fost dintr-un singur liceu, acesta fiind unul dintre primele trei pe orașul Brașov ceea ce ne indică din start un nivel de performanță școlară înaltă. Este posibil ca pe parcursul aplicării chestionarelor să fi apărut contaminarea rezultatelor, elevii fiind așezați în bănci câte doi, aveau adesea tentative de a discuta variantele de răspuns alese de colegul de bancă, astfel răspunsurile nefiind în concordanță cu nevoile sale personale. O altă limită o reprezintă profilul la care se află participanții. Marea majoritate dintre aceștia fiind la un profil uman, au dezvoltate capacități de comunicare prin care este posibil ca participanții să își fi dat seama de scopul și motivele cercetării și să răspundă la întrebări cu răspunsuri dezirabile și nu cu ceea ce îi definește.

O altă limitare este dată de existența altor variabile care pot influența semnificativ relațiile dintre variabilele măsurate în cadrul cercetării și asupra cărora nu am avut control: mediul familial, mediul cultural, mediul religios, modul în care s-au preluat datele.

Această cercetare indică direcții viitoare în includerea interviurilor cu participanții, atât din clasa a X-a cât și din clasa a XII-a, pentru a oferi feedback individualizat și pentru a dezvolta programe de formare adaptate la nevoile individuale, în vederea îmbunătățirii performanței școlare. De asemenea, extinderea eşantionului pentru a include elevi dintr-un liceu cu performanțe mai scăzute ar permite o comparație mai precisă între grupuri, conducând la concluzii mai robuste și relevante. Implicațiile practice ale acestei cercetări vizează facilitarea dezvoltării și implementării unui program de intervenție timpurie care să ajute elevii să atingă performanțe școlare ridicate, prin adaptarea stilului de învățare la particularitățile individuale și reducerea semnificativă a cazurilor de eșec și abandon școlar.

Bibliografie

1. Barrick, R. M., & Mount, K. M. (1991). *The Big Five Personality Dimensions and Job Criteria Performance: a Meta-analysis*. *Personal Psychology*, pag 1-26.
2. J.W.Lounsbury, & al., J. L. (2003). *An Investigation of Personality Traits in Relation to Career Satisfaction*. *Journal of Career Assessment*, 287-307.
3. Schmutte, P., & Ryff, C. (1997). *Personality and Well-Being: Reexamining Methods and Meanings*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 549-559.

4. Ticu Constantin, A. M. (2008). *Chestionarul Big Five- Rezultate preliminare*. (E. Universitară, Ed.) *Cercetarea Psihologică Modernă: Direcții și perspective*, 1-12.
5. McCarthy, J., J. Downes, E., & Sherman, C. (2008). *Looking back at adolescent depression: A qualitative study*. *Journal of Mental Health Counseling*, 49-68.
6. Tobias, S. (1979). *Anxiety research in educational psychology*. *Journal of Education Psychology*, 573-582.
7. D.F. Halpern, C. B. (2007). *The science of sex differences in science and mathematics*. *Psychological Science in Public Interest*, 1-51.

ADOLESCENTA MAMĂ. STUDIU DE CAZ

Profesor consilier școlar, Aurora SIMIGIU, PHD, CJRAE BRAȘOV

C.N. Andrei Bârseanu

Rezumat

Prezentul studiu de caz are ca obiect decizia unei adolescente de-a păstra copilul, în ciuda faptului că este elevă la un prestigios Colegiu Național, iar apariția acestuia îi modifică serios planurile de viitor în ceea ce privește studiile. Decizia elevei este cu atât mai surprinzătoare cu cât aceasta păstrează secretul sarcinii de propria ei mama, iar tatăl copilului ei este un coleg deliceu. Studiul de caz cuprinde un interviu semistructurat, un fragment din jurnalul adolescentei, caracterizarea dirigintei, intervenția acesteia la clasă și un profil psihologic al acesteia. Interviul are următoarea structură: Date despre nașterea proprie și familia de origine, tradiții și context cultural, factori sociali, educația, iubirea și sarcina, viața după naștere, viziunea asupra viitorului și ce ar schimba dacă ar lua-o de la capăt.

Scopul acestui demers calitativ de cercetare se înscrie în dorința de-a afla răspunsuri la următoarele întrebări: De ce rămân gravide adolescentele? De ce aleg să nască? Cum se simt gravidele adolescente în rolul de eleve? Cum rezistă presiunilor familiale și sociale adolescentele care aleg să nască? În ce măsură influențele din copilărie au contribuit la starea de graviditate în adolescență? Ce se poate face pentru prevenirea sarcinilor accidentale la vârsta adolescenței? Nu avem pretenția că studiul elucidează aceste legitime întrebări, dar cu siguranță surprinde aspecte relevante.

Cuvinte cheie: *adolescentă; mama; decizie; păstrarea sarcinii.*

Abstract

The present case study focuses on the decision of a teenager to keep her child, despite being a student at a prestigious National High School, which significantly alters her future plans regarding education. The decision of the student is all the more surprising as she keeps the pregnancy a secret from her own mother, and the father of the child is a high school classmate. The case study includes a semi-structured interview, a fragment from the adolescent's journal, characterization of the class teacher (form tutor), her intervention in the classroom, and a psychological profile of the student. The interview is structured as follows: Birth history and family background, traditions and cultural context, social factors, education, love and pregnancy, life after birth, vision of the future, and what would change if given a chance to start over.

The purpose of this qualitative research endeavor is to seek answers to the following questions: Why do adolescents become pregnant? Why do they choose to give birth? How do pregnant adolescents feel in the role of students? How do adolescents who choose to give birth resist family and social pressures? To what extent have childhood influences contributed to adolescent pregnancy? What can be done to prevent accidental pregnancies during adolescence? We do not claim that the study elucidates these legitimate questions, but it certainly captures relevant aspects.

Keywords: *teenager; mother; decision; keeping the pregnancy.*

INTRODUCERE

România se află în topul țărilor europene la indicatorul nașteri minore, cu un trend ascendent mai ales la adolescentele până în 15 ani. *Sursa:* (Eurostat / database)

De ce se întâmplă acest lucru? Ce profil psihologic au aceste adolescente? Educația sexuală a tinerei generații este atât de lacunară încât chiar și o elevă care provine de la un liceu de top este surprinsă de această realitate? Politica educațională e vinovată de sarcinile surpriză sau e vorba despre caracteristici de personalitate și contexte familiale ce duc la sarcinile accidentale?

Studiul de față reprezintă un demers calitativ de investigare a acestei triste realități pe care o experimentează România postdecembristă în ciuda faptului că informațional țara noastră s-a deschis iar tehnologia comunicațiilor a atins cote înalte (Yin, 2005).

Ipoteza de la care plecăm în acest studiu de caz este că decizia elevei de a păstra sarcina se datorează combinării ignoranței în educația sexuală cu probleme emoționale generate de disfuncționalități ale familiei în care a crescut aceasta.

STUDIUL DE CAZ

Interviu semistrukturat.

A.V., 17 ani, elevă la un colegiu național, mediul de proveniență urban, prima sarcină, fără avorturi în antecedente, viața sexuală începută la 15 ani, naștere în clasa a XII-a.

Date despre nașterea proprie și familia de origine

A.V. provine dintr-o familie disfuncțională cu două fete la diferență de vârstă de 2 ani. Familia este disfuncțională deoarece tatăl este alcoolic și A. a asistat la numeroase acte de agresiune până la 6 ani când tatăl ei a dispărut de acasă.

Acesta a plecat de acasă spre serviciu și nu s-a mai întors niciodată. A plecat cu actele casei în buzunar iar restul familiei a trăit ani de zile cu teama că cineva le va reclama apartamentul deoarece nu puteau face dovada că este al lor. Poliția a găsit un cadavru în 2001 aproape de locul de baștină al bărbatului (undeva în Moldova) deși el e dispărut din 1999. Această întâmplare nu a traumatizat-o, spune ea, deoarece nu are amintiri plăcute despre el.

Tradiții și context cultural

A. s-a născut într-o familie cu reguli morale clare. Mama este profund religioasă iar ea a internalizat ideea că avortul este păcat.

Factori sociali

Mama lui A. făcea mari eforturi pentru ca ea și sora ei să aibă un sentiment de siguranță din punct de vedere financiar. A știut însă mereu că nu-și pot permite multe și a avut cereri rezonabile acasă, având mereu grijă să nu-și împovăreze mama.

În colectivitate este neutră. Nu își dorea să se implice dar nu resimțea asta ca pe o frustrare sau marginalizare. Se simțea bine mai retrasă.

Acasă atmosfera nu era tocmai bună. Multe certuri, tensiuni între fete și mamă care părea să nu fie mulțumită niciodată.

Iubirea și sarcina

Tatăl copilului este un coleg de liceu, dintr-o clasă paralelă. Adolescența nu s-a protejat corespunzător și a rămas gravidă. Susține că educația ei sexuală a fost precară deși era eleva unui colegiu prestigios. A fost indusă în eroare de faptul că a avut două luni ciclu peste sarcină. Testele de sarcină pe care le-a făcut au indus-o mai mult în eroare, deoarece jumătate din ele indicau că nu este gravidă.

Adolescența și-a dat seama ca este gravidă abia când a perceput mișcări fetale. Atunci a avut un sentiment ciudat. Tatăl copilului a întrerupt orice legătură cu ea. S-a simțit dezamăgită de reacția lui și s-a izolat mai mult de toată lumea.

Timpul trecea cu repeziciune iar adolescența amâna momentul să-i spună mamei că încă o gură de hrănit așteaptă să vină pe lume...Considera că are timp suficient să o pregătească pe mama ei dar nu a fost așa. Într-o dimineață când să meargă la școală a început travaliul. Abia atunci s-a trezit la realitate ca dintr-un coșmar. Abia atunci a înțeles că inevitabilul s-a produs.

Adolescenta spune că a avut un șoc în acea dimineață, în ziua nașterii copilului ei. Nu știa pe cine să sune. Avea nevoie de sprijin. După ce a născut, primul mesaj l-a dat tatălui copilului cu următorul text: „Avem un băiețel, trebuie să vorbim”.

Mama a acceptat această situație, pe de o parte pentru că nu avea ce face, pe de altă parte pentru că a privit acest băiat ca pe un dar de la Dumnezeu și o recompensă pentru un avort pe care ea l-a făcut obligată fiind de soț. Fire foarte religioasă, a muștrătat-o mereu conștiința pentru acel avort iar copilul acesta îi alina durerea acelei pierderi, compensând-o.

Viața după naștere

Un mare șoc a fost pentru mama adolescentă să-și găsească o slujbă. Faptul că era doar absolventă de liceu fără bacalaureat i-a îngreunat mult acest proces. A constatat cu stupeoare că existau standarde și pentru a distribui pliante. După 6-7 încercări ratate de angajare a avut șansa unei angajări prin cineva care o cunoștea.

Cunoștințele de programare și limba engleză au salvat-o. Lucrează într-o echipă tânără de software exclusiv schimbul trei, oferind consultanță și soluții pentru clienții americani ai firmei. Iubește ceea ce face deși este plătită modest, dar știe că nu are altă soluție deoarece a devenit capul familiei, mama ei pensionându-se și având o pensie mică.

Se confruntă în această perioadă cu temerea că băiețelul ei se va atașa mai mult de mama ei decât de ea, deoarece aceasta îl îngrijește cât este ea plecată. Și-a dat seama în timp că nu a fost așa.

Sora ei, cu doi ani mai mică s-a jenat multă vreme cu această situație creată mai ales în fața colegilor și prietenilor ei. Nu dorea să fie întrebată de această situație și era mereu iritată. În mod paradoxal cei de la care a avut de suferit cel mai mult au fost rudele ei, care au învinovățit-o constant că și-a dezamăgit mama și că a adus ocară asupra familiei lor.

Colegii de școală s-au purtat normal cu ea și este conștientă că acest lucru se datorează în special dirigintei ei care a știut să gestioneze această situație și a mediat cu succes relația ei cu profesorii, mai ales că ea s-a întors la școală imediat după externare deși mai lipsea să alăpteze.

Relația cu tatăl copilului există, dar acesta nu a făcut demersuri să-și treacă copilul pe nume. A vrut să facă o expertiză de stabilire a paternității (mai mult pentru a le dovedi părinților lui că e fiul său) dar părinții lui sunt ostili acestei idei. Ei nu vor să știe de acest copil.

Viziunea asupra viitorului

Viitorul pare tot mai luminos dar adolescenta declară că se simte obosită cronic. Spune că a îmbătrânit. Are tulburări de somn dar știe că acest job așa cum e el, e cel mai bun loc pentru ea în acest moment.

Cea mai mare dorință a ei legată de viitor este să-și reia studiile. Bacalaureatul nu se pune problema să nu-l treacă, acum că își plătește meditații la matematică, dar vrea neapărat să meargă la facultate. Crede de asemenea, că în viitor își va reface viața alături de băiatul ei și un alt bărbat. Nu se vede alături de tatăl copilului deoarece a durut-o foarte tare modul în care el a gestionat situația lor.

Ce ar schimba dacă ar lua-o de la capăt?

Adolescenta spune că ar amâna momentul nașterii după finalizarea studiilor deoarece acum îi este foarte greu. De asemenea ar opta pentru a-i spune mamei deoarece s-a dovedit că aceasta i-a fost alături. Astfel că nu ar mai duce singură greutatea acestui secret.

Educația sexuală, spune A. ar trebui începută în clasa a V-a și desfășurată într-un ritm susținut. Informațiile lacunare au adus-o în situația de a-și da seama că este gravidă mult prea târziu. Nu a avut informația că poate apare sângerarea la data menstriei fiind gravidă și nici că poate accesa servicii medicale gratuite.

Din jurnalul lui A.

„Chiar mi se întâmplă asta și încă nu îmi vine să cred. Stau cu testele de sarcină în mână și jumătate din ele îmi creează iluzia ca aș putea scăpa din situația asta dar în subconștient realizez: sunt însărcinată și nu pot da înapoi.

Trec lunile și îmi crește burtica, și toată teama strânsă undeva adânc am pus-o deoparte; nu îmi mai e greață, nu mă mai comport ca o lunatică, îmi păstrez calmul și încerc să duc situația până la capăt, orice ar însemna asta. Dă din piciorușe voios, uneori mă face să uit de toate din jur, dar e greu. Situația e destul de dificilă și-așa și nu mă pot încălța și timpul tot trece. Îi bate inima, mișcă, dar oare cât timp va trebui să mai treacă până „vedem lumina zilei”?

28 februarie, ora 10:50, Am născut un băiețel. În jurul meu totul pare haotic, dar am decis să- l numesc Tudor, asta pentru că el e minunea mea. De acum o să începă marea bătălie.

Prima oară la pieptul meu... E atât de micuț și de drăgălaș, îi aud inima și-l văd că respiră și parcă tot nu-mi vine să cred că l-am adăpostit în interior atâtea săptămâni. Prima oară când încerc să îl țin, nici nu știu cum se face asta, dar de îndată ce îl alăptez, deja ne cunoaștem. De aici, împreună pentru totdeauna, cel puțin cu gândul...

Trec lunile fără să ne dăm seama, nu mai apuc să mă mai odihnesc, mă gândesc la faptul că cheltuielile o să depășească iar bugetul pe care îl aveam alocat. Și asta e momentul în care îi împărtășesc mamei că trebuie să-mi găsesc un job. Căutatul e oarecum dificil, lumea se uită ciudat la tine atunci când aud că sunt mamă, dar cumva reușesc să obțin un job bun și încerc să mă țin de el.

Lucrez și câte 12 ore pe zi ca să pot reuși să îmi permit de toate, cu somnul nu prea m-am mai împăcat așa de bine în ultimul timp. Am și uitat când am ieșit cu prietenii mei la o plimbare, iar timpul cu Tudor s-a redus enorm. Să fii mamă și să ai un job solicitant nu e așa de ușor, deși la început am crezut că se poate. Desigur, nici nu mă mai gândesc la faptul că iar o să dorm 5 ore pe săptămână, important e ca noi să fim sănătoși și să ne putem duce traiul decent. Mamele care își cresc copiii singure ar trebui premiate pentru rezistență și pentru curaj, sau poate că așa cred doar eu."

Caracterizarea dirigintei

"Am aflat de faptul ca A.V. a născut abia după trei zile de la eveniment. Nu am bănuțit că este însărcinată și probabil din acest motiv am fost șocată de această veste. Am fost atât diriginta ei, cât și consilierul său psihopedagogic în anumite momente în care ea mi-a solicitat ajutorul.

Din clasa a noua A. a avut un comportament contradictoriu: foarte cuminte și conștiincioasă la școală, ambițioasă și plăcută, a candidat pentru funcția de președinte al clasei și a câștigat votul colegilor. Pe de altă parte, ea mi-a făcut câteva surprize: se machia excesiv, cu mult negru în jurul ochilor, și la prima excursie cu clasa s-a îmbătat foarte tare, încât a fost necesară solicitarea ambulanței și intervenția paramedicilor ca să își revină.

De la începutul liceului am aflat că nu are tată, care este declarat dispărut. După toate căutările la spitale, morgă și la punctele de trecere a frontierei, timp de 2 ani după dispariție, mama a mers să vadă toate cadavrele neidentificate găsite în zona orașului. Traumatizant. Din lipsa banilor nu au putut declanșa demersurile în instanță pentru declararea decesului bărbatului, motiv pentru care fetele nu au beneficiat nici de drepturile de copii orfani.

Încă din clasa a IX-a, A. a început să lipsească destul de mult, de fiecare dată cu scutire medicală. Mama ei mi-a confirmat de fiecare dată că a fost bolnavă și a insistat că A. este un copil foarte bolnăvicios, are o grămadă de alergii și probleme cu stomacul, pentru că nu mănâncă bine.

La începutul clasei a X-a am schimbat-o din funcția de președinte al clasei, pentru că nu puteam colabora cu ea atâta timp cât ea lipsea de la școală 3 zile din 5. Tot în clasa a X-a s-a împrietenit cu B., un băiat dintr-o clasă paralelă, cu care a început o relație foarte frumoasă. Din nefericire, obiceiul A. de a lipsi s-a permanentizat.

La sfârșitul clasei a XI-a a rămas corigentă matematică și a avut situația neîncheiată la

limba română și la limba germană. În clasa a XII-a nu a mai lipsit, iar profesoara de matematică m-a ținut tot timpul la curent cu progresele lui A., spunea că muncește serios și că există șanse să recupereze materia, deși nu era foarte optimistă.

La începutul anului școlar am aflat că A. s-a despărțit de B., fără să știu de ce. Am aflat doar că băiatul era foarte supărat pe ea și că nu mai voia să aibă niciun fel de relație cu ea.

În clasa a XII-a, în luna martie, mama lui A. m-a sunat într-o dimineață și mi-a spus că A. a născut. Am fost șocată și bulversată, pentru că o văzusem la școală câteva zile mai devreme și nu observasem sarcina. Atunci am aflat că nici mama ei nu a aflat decât în ziua în care a născut; la fel și B., care este tatăl copilului; singura persoană care știa de sarcină a fost sora lui A., căreia A. i s-a confesat cu mai multe luni în urmă.

Colegii A. au avut o reacție foarte interesantă: fetele au fost șocate și s-au întrebat ce ar fi făcut în locul ei, în timp ce băieții au fost foarte furioși, din pricină că A. nu l-a anunțat pe tatăl copilului decât atunci când a născut și că a luat de una singură decizia de a păstra copilul. După o săptămână de la aflarea veștii, când elevii au început să o viziteze pe rând pe A., opiniile s-au schimbat: băieții s-au relaxat, deși au rămas consecvenți ideii că A. ar fi trebuit să îl consulte pe partener în decizia păstrării copilului, iar fetele au devenit entuziaste la ideea de a avea un bebeluș.

De teamă să nu se extindă fenomenul, am făcut de urgență un parteneriat cu o grădiniță unde i-am dus pe elevii mei, cu scopul de a face toate muncile necesare îngrijirii unui copil, timp de câteva ore (dus la baie, dat de mâncare, șters nasul, asistat la câteva activități didactice simple). După această experiență, fetele au realizat că a avea un copil nu e o joacă și și-au reconsiderat poziția.

În ceea ce îi privește pe colegii profesori, am convocat în regim de urgență consiliul profesoral al clasei, pentru că deja începuseră zvonurile și bârfele în cancelarie despre faptul că „graviditatea va deveni un fenomen în școală”, că „fata asta ne-a făcut de rușine”, „să o exmatriculăm” etc. În cadrul consiliului le-am explicat colegilor profesori că nu există nicio restricție pentru mamele eleve. Am precizat că fata dorește să revină repede la școală și că va trebui ajutată să meargă acasă în pauza mare să îl alăpteze pe bebeluș.

A. a revenit la școală după două săptămâni de la naștere, afișând un comportament absolut normal. B. a vrut inițial să recunoască băiatul nou-născut, dar la insistențele familiei sale nu a mai făcut-o. Îi vizitează, însă, constant pe A. și pe bebeluș.

Familia lui A. a fost împărțită între a o condamna și a o sprijini. Cei apropiați, în primul rând mama și sora, au susținut păstrarea copilului și au ajutat-o în creșterea sa. Mama lui A. s-a pensionat anticipat pentru a o putea sprijini când ea era ocupată. Alte rude, însă, au întrerupt relațiile cu A. și mama ei, considerând că fata a făcut un act necugetat păstrând copilul, în condițiile istoriei sale familiale și faptul că la rândul ei a crescut fără tata și în sărăcie.

Din păcate, A. nu a reușit să promoveze examenul de bacalaureat nici în sesiunea din iunie, nici în cea din august, dar acum se pregătește serios să nu mai rateze promovarea în sesiunea următoare. În prezent este angajată la o companie în care se ocupă cu asigurarea asistenței telefonice a clienților și dorește ca după promovarea examenului de bacalaureat să se înscrie la Facultatea de Litere. Visul ei este să devină profesoară.”

Caracterizare psihologică

S-a procedat la o evaluare psihologică a personalității lui A., pentru identificarea mecanismelor ei de adaptare (coping), identificarea nivelului de relaționare interpersonală și nivelului comportamental al acesteia. (Adams, G., R. & Berzonsky, M., D., 2009).

S-au administrat două probe de personalitate, unul verbal (NEO FFI) și unul nonverbal (FF NPQ). Ambele au la bază cei cinci mari factori de personalitate postulați în cadrul modelului BIG FIVE (Nevrotism, Extraversie, Deschidere, Agreabilitate și Conștiinciozitate). (Costa, T., Paul, McRae, R., Robert, 2020).

Sumarizând, A. poate fi descrisă drept o persoană sensibilă, emotivă și calmă. Înclinată spre emoții negative, A. resimte uneori sentimente precum mânia, vinovăția sau tristețea deși are resurse să facă față stresului. Tăcută, timidă, retrasă, pasivă și rezervată, A. este mai degrabă distantă și introvertită. Acordă ajutor și sprijin celor din jur, își asumă deseori rolul de sprijin la nevoie, evită confruntările cu ceilalți și nu își exprimă agresivitatea, nici fizic și nici verbal. A. este organizată, disciplinată, muncitoare, serioasă și axată pe scop, ceea ce o face o bună angajată.

În ceea ce privește flexibilitatea mentală, A. este tentată să analizeze regulile dintr-o perspectivă personală. Stilul de interacțiune al lui A. este unul participativ, stilul ei de învățare este unul silitor, este orientată spre sarcină în mod metodic, mai degrabă pesimistă, cu un foarte bun control al impulsurilor.

Stilul ei de apărare este mai degrabă dezadaptativ, utilizând frecvent mecanisme de apărare disfuncționale, cum ar fi: reprimarea, și negarea. De multe ori fuge de realitate, refuzând să analizeze sau să se gândească asupra propriilor probleme, având dificultăți în a-și verbaliza stările emoționale, chiar și atunci când acestea sunt de intensitate ridicată.

În ceea ce privește managementul furiei, A. este mai degrabă timidă, având probleme în a-și gestiona propriile emoții. Furia ei se îndreaptă mai degrabă spre interior decât spre alții.

CONCLUZII

Studiul de caz prezentat, cel al unei minore care decide să păstreze sarcina este atipic deoarece adolescența a fost eleva unei școli extrem de prestigioase unde elevii sunt selectați în funcție de performanțele lor cognitive.

Incidența sarcinii soluționate cu naștere este rară în acest context deoarece aceste adolescente sunt mai instruite, iar dacă ajung în situația de a fi gravide apelează la avort pentru a nu le fi prejudiciată cariera pentru care trudesec încă din liceu.

Cazul lui A. analizat din mai multe puncte de vedere (al cercetătorului, al ei personal și al dirigintei ei) confirmă ipoteza studiului nostru. Cu o personalitate introvertă, cu conflicte intrapsihice generate de dificila situație familială în care a trăit toată copilăria în care nu a știut dacă tatăl ei trăiește sau este mort, dar cu siguranță a abandonat-o, A. s-a victimizat, debutul adolescenței fiind rebel, așa cum sublinia diriginta, cu absențe, beții și machiaj strident de atragere a atenției asupra sa.

La acest tablou psihic se suprapune lipsa de informații în domeniul sexual care au pus-o în fața evidenței sarcinii abia când a perceput mișcări fetale.

Studiul este un semnal de alarmă în ceea ce privește adolescentele cu risc maternal, chiar și pentru adolescentele provenite din zona sigură a școlilor elitiste.

Bibliografie

1. Adams, G. R., & Berzonsky, M. D. (coord.). (2009). *Psihologia adolescenței*. Iași: Editura Polirom.
2. Costa, T., & McCrae, R. R. (2020). *NEO Five-Factor Inventory* (<https://openpsychometrics.org/tests/characters/stats/M/1/>).
3. Uniunea Europeană. (n.d.). Eurostat: Date. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
4. Yin, R. K. (2005). *Studiul de caz*. Iași: Editura Polirom.

EPECTELE POVEȘTILOR TERAPEUTICE ÎN CONSILIEREA COPIILOR

**Profesor consilier școlar dr. Tatiana-Gabriela MARINESCU,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Prahova, Ploiești**

Rezumat

Prin intermediul poveștilor terapeutice, consilierul școlar reușește să pătrundă cu delicatețe în mintea și în sufletul copilului pentru a-l determina să conștientizeze anumite probleme și să găsească cele mai bune soluții de rezolvare a lor. Acest studiu calitativ examinează efectele poveștilor terapeutice (citite și analizate în cadrul activităților de consiliere individuală, activităților desfășurate la clasă și acasă) asupra comportamentului elevilor din ciclul primar care se confruntă cu probleme de gestionare a furiei.

În vederea atingerii obiectivului stabilit am decis să folosim ca metodă studiul de caz. În acest sens am prezentat trei studii de caz reprezentative. Toți subiecții sunt de sex masculin, au vârstele cuprinse între 8-10 ani și sunt din clasele I, a II-a și a III-a. Evaluarea comportamentului manifestat de către elevi, după parcurgerea mai multor activități de acest fel, s-a realizat pe baza unui interviu la care au participat învățătorii și părinții elevilor.

În urma acestor intervenții s-a constatat că elevii au devenit mult mai deschiși, au dobândit abilități de gestionare a furiei pe care le folosesc în diverse situații, stabilesc relații mai bune cu cei din jur, sunt mai calmi și mai empatici. Desigur, o cercetare cantitativă pe un eșantion mai mare era mult mai riguroasă. Chiar și așa, studiile de caz ne-au ajutat să înțelegem problemele cu care se confruntă elevii din clasele mici și să admitem că este necesară o abordare colaborativă care să vină în sprijinul lor. Cu cât se va realiza o intervenție mai timpurie, cu atât beneficiile pe termen lung vor fi mai mari.

Cuvinte cheie: *elevi din ciclul primar; povești terapeutice; consilier școlar.*

Abstract

Through therapeutic storytelling, the school counselor manages to delicately penetrate the mind and soul of the child to help them recognize certain issues and find the best solutions for resolving them. This qualitative study examines the effects of therapeutic stories (read and analyzed during individual counseling sessions, classroom activities, and at home) on the behavior of primary school students who face anger management issues.

To achieve the set objective, we decided to use the case study method. In this regard, we presented

three representative case studies. All subjects are male, aged between 8-10 years, and are from the 1st, 2nd, and 3rd grades. The assessment of the behavior exhibited by the students after participating in several such activities was based on an interview involving the teachers and the parents of the students.

Following these interventions, it was noted that the students became much more open, acquired anger management skills which they use in various situations, established better relationships with those around them, and became calmer and more empathetic. Of course, a quantitative study on a larger sample would have been much more rigorous. Even so, the case studies helped us understand the problems faced by younger students and acknowledge that a collaborative approach is necessary to support them. The earlier an intervention is implemented, the greater the long-term benefits will be.

Keywords: *primary school students; therapeutic stories; school counselor.*

Introducere

Deși, consilierea copiilor este la prima vedere un proces foarte simplu de realizat, uneori, acesta se dovedește a fi un proces foarte dificil, care necesită multă măiestrie din partea consilierului școlar. Fiecare caz în parte este o nouă provocare. Cu toate că are cunoștințele și experiența necesară, consilierul școlar poate fi pus în situații în care i se pare că tot ce știe este insuficient sau că nu se potrivește. Există și cazuri în care consilierul oricât ar încerca, întâmpină o anumită rezistență din partea copilului și nu reușește să-l provoace să se deschidă, să se „dezvăluie”. Tocmai de aceea, este nevoit să caute mereu cele mai potrivite mijloace cu ajutorul cărora să pătrundă cu delicatețe în universul lui pentru a-l ajuta să conștientizeze și să depășească problemele cu care se confruntă la un moment dat. Una dintre acestea este și „povestea terapeutică”.

Studiile de specialitate arată că, poveștile sunt folosite în psihoterapia copilului sub diverse forme care includ: basmele, tehnica povestirii reciproce, tehnica personajelor creative, etc. Mai mult, acestea pot fi combinate cu jocuri, cu forme de expresie artistică, sau cu alte activități pentru a facilita povestirea generată de copii (Painter, 1997).

Poveștile terapeutice sunt direcționate către o anumită situație problematică pe care o experimentează copilul și poate include elemente din viața acestuia. Toate acestea fac povestea să devină mai interesantă și mai familiară. Se presupune că această familiaritate facilitează procesul de interiorizare a poveștii și de recunoaștere a paralelelor cu viața copilului. Astfel, posibilitățile de identificare și proiecție sunt mai clare pentru copil (Early, 1993).

Poveștile terapeutice personalizate pot fi folosite în două moduri. Pe de-o parte, copiii pot spune o poveste pentru a transmite consilierului școlar informații relevante despre ei înșiși, mai

precis despre nevoile, temerile, dorințele și sentimentele lor (Brems, 1993), iar pe de altă parte, consilierul școlar poate spune o poveste pentru a facilita dezvoltarea alianței terapeutice, pentru a aborda problemele și pentru a găsi soluțiile viabile (Snyder și colab., 1997).

Povestirea terapeutică are rolul de a identifica dificultățile psihologice experimentate de un copil, de a deprinde și de a folosi abilitățile de rezolvare a problemelor, de a oferi alternative. În loc să se concentreze direct pe propria poveste de viață a „clientului”, consilierul utilizează poveștile terapeutice pentru a-l activa și pentru a obține diferite puncte de vedere.

În opinia cercetătorilor din domeniu, poveștile terapeutice au o mulțime de beneficii. Astfel, Bergner (2007), menționa câteva dintre acestea: organizarea cognitivă, rezistența, puterea de susținere și de vindecare. În opinia sa, o secvență recomandată pentru utilizarea poveștilor este una în care consilierul prezintă povestea, o detaliază dacă este necesar pentru a se asigura că cel din fața sa, clientul, o înțelege și discută aplicarea ei la situația acestuia cu scopul de a-l transforma.

Deși beneficiile povestirii terapeutice au fost descrise în literatura existentă, au fost efectuate puține cercetări pentru a evalua eficacitatea acestei tehnici la copii. În acest sens, pentru a aduce un plus literaturii de specialitate, prin prezentul studiu ne propunem să examinăm efectele poveștilor terapeutice asupra comportamentului elevilor din ciclul primar care se confruntă cu probleme de gestionare a furiei. Nimănui nu-i place să fie furios, dar cu toate acestea toți trăim din când în când această emoție.

În prezent, mai mult ca oricând, tot mai mulți copii devin furioși foarte repede, din orice, exprimându-și această emoție într-un mod inadecvat, nesănătos. În momentele în care apar crizele de furie la copil, adulții din preajma lui se văd parcă depășiți de situație și nu mai știu cum să acționeze. Copiii mici își manifestă furia cu o frecvență destul de ridicată prin lovire cu picioarele și mâinile, împingere, prin episoade de plâns. Denis Sukhodolsky, dr., psiholog clinician la Yale Medicine Child Study Center este de părere că, dacă acest comportament nu dispare până ce copilul merge la grădiniță și chiar persistă sau se accentuează, atunci este necesar ajutorul profesional.

Metode

În acest studiu calitativ am folosit studiul de caz și interviul. Participanții sunt trei elevi din ciclul primar, din clase diferite, cu vârsta cuprinsă între 8-10 ani, ai căror părinți au fost de acord să fie incluși într-un program de consiliere individuală. Toți se confruntă cu probleme de gestionare a furiei.

Studiul de caz nr. 1

D. S. are 8 ani și este elev în clasa I. Provine dintr-o familie monoparentală și are doi frați mai mari. Îi place foarte mult sportul, în special fotbalul. Este un copil energic, aflat într-o agitație permanentă. Încă de la mijlocul clasei pregătitoare, doamna învățătoare a observat că elevul se

înfurie foarte repede dacă nu înțelege sau îl deranjează ceva, dacă cineva nu-i face pe plac. Ca urmare a declanșării furiei începe să-și lovească colegii de clasă cu palmele și cu picioarele, să-i împingă, să-și arunce obiectele personale prin clasă, să tragă de păr fetele, să țipe și să mintă. La debutul clasei I, elevul a început să aibă un comportament inadecvat și față de profesorii care desfășoară ore la această clasă. Toate metodele folosite de către cadrele didactice pentru corectarea comportamentului copilului s-au dovedit eficiente doar pe moment. Mama afirmă că acasă copilul este cuminte și rar se întâmplă ca el să devină furios. În acele momente, mama „îi oferă o îmbrățișare și copilul se liniștește”. Mai mult, mama crede că toate aceste manifestări sunt o „consecință a traumelor suferite la grădiniță, când era pedepsit pentru comportamentul său”.

Studiul de caz nr. 2

R. C. este elev în clasa a II-a și are 9 ani. Acesta provine dintr-o familie legal constituită, cu posibilități materiale. Fiind unicul copil, i s-a permis aproape orice și i s-a oferit tot ce și-a dorit. În timpul liber se joacă pe telefon sau pe tabletă jocuri cu tentă agresivă. Dacă nu trece de o anumită secvență a jocului, devine furios și începe să trântescă ușile, să țipe, să înjure sau să arunce cu obiecte prin casă. Mama evită să intervină și-i pasează întreaga responsabilitate și autoritate tatălui, care este extrem de permisiv.

La școală, în relația cu cadrele didactice are un comportament normal, dar în relația cu colegii este total diferit. Doamna învățătoare l-a surprins de nenumărate ori în timpul pauzelor când agresa pe ascuns pe unii dintre colegi, de regulă pe cei care „nu-i plăceau lui sau îl enervau din diverse motive”, îi înghesuia în perete și le adresa cuvinte urâte, jignitoare. Aceștia nu aveau curaj să spună ce se întâmplă pentru că le era teamă de el.

Studiul de caz nr. 3

C. M. are 10 ani și este elev în clasa a III-a. În urmă cu cinci luni mama l-a surprins cum lovea plin de furie un copil în fața blocului. Acesta se alăturase grupului fără să fie invitat. Lucrurile nu mai stau atât de bine nici cu fratele lui mai mic, cu care avea o relație frumoasă și se înțelegeau de minune. Se înfurie dacă acesta vine să se joace când el nu are chef, dacă îi spune să facă ceva și acesta nu vrea să facă. Începe „să țipe la el și-i spune că el e șeful în casă”. Drept pedeapsă „i-a luat definitiv telefonul și i-a interzis să se mai întâlnească cu copiii din fața blocului”. Mama elevului a rugat-o pe doamna învățătoare să o informeze dacă observă un comportament neadecvat din partea copilului și în relația cu colegii lui sau cu alți profesori.

Așezându-se în postura de observator, doamna învățătoare a constatat că acesta se uită amenințător spre colegii lui fără niciun motiv, că vrea să inducă teama printre ei. În momentul în care este atenționat, obișnuiește să ridice vocea pentru a fi credibil, se folosește de minciună ca să se apere sau se victimizează.

Rezultate și discuții

În cadrul activităților de consiliere individuală a fost implementat un program care a avut la bază dobândirea de către elevi a unor abilități de gestionare a furiei. Terapia cognitiv-comportamentală ne-a permis o abordare în trei direcții. Copiii au fost ajutați să dobândească strategii eficiente pentru reglarea emoțiilor, gândurilor și comportamentelor agresive manifestate în momente de furie.

Astfel, copiii au învățat să identifice declanșatorii furiei (care sunt primele semne când încep să se enerveze, care sunt semnele care indică faptul că iritarea crește, cum arată furia), să descopere modificările care se produc în corp atunci când devin furioși (înroșirea feței, tremuratul mâinilor/picioarelor, strângerea pumnilor, scrâșnirea dinților, etc.), să-și analizeze gândurile care le trec prin minte, să enumere și lucrurile pe care le fac când sunt furioși, să examineze consecințele furiei, să exerseze empatia și să folosească diferite strategii de calmare, liniștire (număr până la 20, respir adânc de câteva ori, mă plimb, fac sport, ascult muzică, vorbesc cu un prieten, etc.). Învățarea unor noi modalități de a aborda și de a-și exprima frustrarea va ajuta copilul și părintele să cântărească potențialele consecințe ale fiecărei alegeri și să minimizeze conflictele. De asemenea, dezvoltarea de noi strategii de comunicare ajută la prevenirea și rezolvarea situațiilor care provoacă furie.

Chiar dacă terapia cognitiv-comportamentală s-a desfășurat cu copilul, părinții și cadrele didactice au participat activ și au sprijinit copiii pentru a dobândi abilitățile de gestionare a furiei. Accentul s-a pus mai degrabă pe disciplinarea pozitivă, încurajarea comportamentelor dezirabile, pe interacțiunea pozitivă dintre membrii familiei/dintre colegi decât pe administrarea pedepselor pentru comportamentele indezirabile. Toate acestea devin cea mai mare motivație a copilului pentru a reduce izbucnirile de furie.

În tot acest demers au fost folosite diverse metode și tehnici de intervenție dintre care amintim: exerciții de spargere a gheții, ascultarea activă, artterapia, jocul de rol, povestea terapeutică, analizarea situației, stimularea, tehnica „Broscuței țestoase”, tehnica „Semaforul” etc.

Dintre toate acestea, povestea terapeutică s-a dovedit a fi cea mai eficientă dintre toate metodele aplicate. Acest lucru poate fi pus pe seama faptului că nu se atribuie importanța cuvenită poveștilor pentru dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului din diferite motive (lipsa timpului, alte preocupări considerate mai importante, etc.). Poveștile sunt o modalitate de a te conecta și comunica cu un copil. Ele conțin sentimente, speranțe, vise, dorințe, temeri, griji și multe altele. Prin intermediul lor copiii învață să se cunoască mai bine, să se identifice cu personajele și cu problemele lor, să-și gestioneze emoțiile, să ia decizii, să găsească rezolvare la problemele lor, să integreze valori și modele de comportament.

Evaluarea comportamentului manifestat de către elevi după parcurgerea mai multor

activități în care s-au citit și s-au analizat povești terapeutice arată o diminuare semnificativă a frecvenței de apariție a furiei și a intensității ei. Părinții, cadrele didactice au constatat că elevii au devenit mult mai deschiși, mai comunicativi, au dobândit abilități de gestionare a furiei pe care le folosesc în diverse situații, stabilesc relații mai bune cu cei din jur, sunt mai calmi și mai empatici.

Concluzii

Există o serie de factori care pot contribui la declanșarea furiei la copii cum ar fi: factorii biologici, dinamica familiei, stilurile parentale, experiențele traumatice, stresul de acasă și din mediul școlar, influențele sociale, influențele mass-media. Un declanșator comun este frustrarea atunci când un copil nu poate obține ceea ce își dorește, îl deranjează un anumit lucru sau i se cere să facă ceva ce nu vrea să facă.

Poveștile sunt instrumente eficiente care ajută copiii să-și organizeze gândirea, să-și exprime emoțiile, să comunice în mod adecvat, să construiască relații, să producă schimbări comportamentale dezirabile. Este necesar să se ofere copiilor un mediu sigur și suportiv pentru a-și exprima furia, în timp ce sunt învățați modalități adecvate de a-și gestiona și regla emoțiile. Consilierul școlar joacă un rol cheie în organizarea unor astfel de intervenții și oferă sprijin tuturor persoanelor implicate. Acest studiu poate fi de folos atât părinților ai căror copii „se luptă cu furia”, cât și cadrelor didactice care doresc să-și îmbunătățească cunoștințele.

O cercetare cantitativă aprofundată, pe un eșantion mai mare de elevi considerăm că ar fi fost mult mai relevantă.

Bibliografie

1. Bergner, R. (2007). Therapeutic storytelling revisited. *American Journal of Psychotherapy*, 61, 149-162.
2. Early, B. (1993). The healing magic of myth: Allegorical tales and the treatment of children of divorce. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 97-106.
3. Painter, L. T. (1997). Effects of therapeutic storytelling and behavioral parent training on the problem behaviors of children and on parental stress. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers.
<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6745&context=etd>.
4. Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. A. (1997). *Hope for the Journey: Helping Children Through Good Times and Bad*. United States: Westview Press.
5. <https://www.yalemedicine.org/conditions/anger-issues-in-children-and-teens>.

PERCEPȚIA PĂRINȚILOR ASUPRA AGRESIVITĂȚII COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Profesor consilier școlar, Iulia GHERASIM, CJRAE Brașov

Rezumat

Lucrarea de față este un studiu psiho-sociologic realizat în anul școlar 2022-2023 în cadrul a două grădinițe de stat din județul Brașov și a vizat copiii de vârstă preșcolară (3-6 ani) și care are ca scop principal cunoașterea modalităților prin care părinții gestionează agresivitatea la copii și să ofere suport viitor părinților pentru o educație adecvată a copiilor cu tendințe de agresivitate. Printre obiectivele studiului s-a aflat percepția și comportamentele părinților față de impulsurile copiilor și influența stilului parental asupra comportamentelor agresive ale copiilor. Ca materiale și metode, părinții au completat un chestionar online care conținea 14 itemi, durata chestionarului a durat în jur de 10 minute. Chestionarul și datele au fost colectate prin intermediul Google Forms. Rezultatele așteptate au fost legate de atragerea atenției asupra fenomenului de violență școlară, curiozitatea și interesul părinților manifestat în privința educației propriilor copii. La chestionar au participat din ambele grădinițe un total de 80 de părinți, ulterior părinții au fost invitați să participe la un program de educație parentală „Parenting de succes într-o societate modernă”. Printre concluzii s-a constatat că este necesar ca părinții să primească susținere din partea cadrelor didactice și consilierilor școlari, în special în situațiile în care copiii nu reacționează adecvat. Perioada preșcolară este o perioadă propice pentru gestionarea și corectarea anumitor comportamente care se pot agrava mai târziu.

Cuvinte cheie: *agresivitate; preșcolari; părinți; parenting; educație parentală.*

Summary

The present study is psycho-sociological research conducted during the 2022-2023 school year within two public kindergartens in Brașov county. It aimed at preschool-aged children (3-6 years old) and its main objective was to understand the ways in which parents manage aggression in children and to provide future parents with support for proper education of children exhibiting aggressive tendencies. Among the study objectives was the perception and behaviors of parents towards children's impulses and the influence of parenting style on children's aggressive behaviors. As for materials and methods, parents completed an online questionnaire consisting of 14 items, with a duration of about 10 minutes. The questionnaire and data were collected through

Google Forms.

The expected results were related to raising awareness about the phenomenon of school violence, parents' curiosity, and interest in the education of their own children. A total of 80 parents from both kindergartens participated in the questionnaire, and subsequently, parents were invited to participate in a parental education program called "Successful Parenting in a Modern Society." Among the conclusions, it was found that parents need support from teachers and school counselors, especially in situations where children do not react appropriately. The preschool period is favourable to managing and correcting certain behaviors that may worsen later on.

Keywords: *aggression; preschoolers; parents; parenting; parental education.*

CONTEXT

Se observă o tendință a creșterii cazurilor de agresivitate la copiii de vârstă preșcolară. Cauzele pot fi multiple, stilul parental permisiv sau neglijent, petrecerea unui timp neadecvat în fața tehnologiei sau toleranța scăzută la frustrare a copiilor. De asemenea este important de menționat faptul că în perioada preșcolară, datorită specificității dezvoltării psihice, emoționale și biologice ale copiilor, aceștia pot dezvolta un anumit tip de agresivitate (Enea, 2019; Golu 2015). De aceea, este importantă reacția adulților cu care copilul interacționează (Reischer, 2018). Totodată este important să cunoaștem consecințele necorectării comportamentelor agresive ale copiilor. Studiul s-a desfășurat cu ocazia desfășurării programului de educație parentală „Parenting de succes într-o societate modernă”, desfășurat în cadrul a două grădinițe din județul Brașov, denumite grădinița A și grădinița B, pentru păstrarea confidențialității.

SCOP

Studiul de față își propune să cunoască modalitățile prin care părinții gestionează agresivitatea la copii și să ofere suport viitor părinților pentru o educație adecvată a copiilor cu tendințe de agresivitate.

OBIECTIVE

- Identificarea strategiilor de parenting față de agresivitatea copiilor;
- Evaluarea opiniilor părinților cu privire la comportamentele abordate în cazul agresivității copiilor;
- Îndrumarea părinților către educația parentală pozitivă;
- Identificarea cauzelor pentru care copiii manifestă agresivitate;
- Analizarea unor modalități de prevenire și combatere a agresivității între copii.

METODE ȘI INSTRUMENTE

Studiul s-a realizat pe perioada lunii noiembrie 2022, online, părinții completând un chestionar elaborat în Google Forms. Participanții la studiu au copiii înscriși în anul 2022-2023 la Grădinița cu Program Prelungit A și Grădinița cu Program Prelungit B. Unitățile de învățământ sunt protejate pentru confidențialitate. Chestionarul a fost trimis pe baza unui link pe care doamnele educatoare l-au transmis părinților prin intermediul Whats App. Chestionarul a cuprins 14 întrebări și un mesaj introductiv, iar completarea lui a avut o durată între 5 și 10 minute. Chestionarul a cuprins atât întrebări închise, cât și deschise.

Chestionarele se pot regăsi la următoarele link-uri:

Pentru Grădinița A:

<https://forms.gle/3nnTbhJYvGAKYqXB6>

Pentru Grădinița B: <https://forms.gle/vKJGU9gedcpNALrPA>

REZULTATE AȘTEPTATE

Atragerea atenției asupra fenomenului de violență școlară, curiozitatea și interesul părinților manifestat în privința educației propriilor copii.

INTERPRETARE REZULTATE ȘI CONCLUZII

În cele două unități de învățământ se remarcă opinii relativ asemănătoare față de agreivitatea la copii. Metodele prin care părinții acționează în momentele în care copiii nu reacționează adecvat reflectă stilul parental permisiv sau chiar disonanța cognitivă cu care aceștia se confruntă. Parentingul modern și accesul la informații a dus la o confuzie a părinților în ceea ce privește gestionarea agresivității la copii.

Ce este de apreciat la răspunsurile părinților este dorința de comunicare deschisă cu propriul copil. Răspunsul cu agresivitate față de comportamentele negative ale copiilor sunt cu precădere mai rare, cel puțin la nivel declarativ.

În concluzie, este necesar ca părinții să primească susținere din partea cadrelor didactice și consilierilor școlari, în special în situațiile în care copiii nu reacționează adecvat. Perioada preșcolară este o perioadă propice pentru gestionarea și corectarea anumitor comportamente care se pot agrava mai târziu.

Psihologia dezvoltării menționează că în perioada preșcolară apare opoziția față de adult, însă imitația adultului este semnificativă pentru copil, acesta imitând inclusiv reacțiile adultului la

anumite emoții și comportamente. Formarea personalității copilului este un proces complex și este nevoie de timp pentru adoptarea și autocontrolul comportamental (Golu, 2015).

Programele de educație parentală sunt importante pentru părinți și pentru copii deopotrivă, fiindcă s-a constatat în studiile de specialitate că există o corelație între stilul parental, emoțiile copiilor și comunitate (Enea, 2019), iar programele de educație parentală sunt un bun prilej pentru prevenirea și combaterea violenței școlare și totodată o oportunitate pentru părinți de a-și dezvolta abilitățile parentale (Reischer, 2018).

Ca direcții viitoare de studiu se pot pune în practică cercetări calitative, cu subiecți direct implicați în diade părinte-copil. De asemenea, implementarea unor programe de consiliere parentală care să includă ateliere desfășurate în grupuri mici pe teme diverse și acordarea unui feedback direct părinților asupra cărora să se îndeplinească nevoile specifice copiilor și părinților.

BIBLIOGRAFIE

1. Enea, V. (coord.) (2019). *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom.
2. Golu, F. (2015). *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom.
3. Reischer, E. (2018). *Ce face un părinte grozav*. București: Editura Trei.

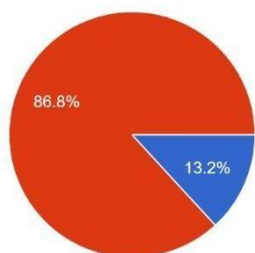
ANEXĂ – REZULTATE

Pentru Grădinița A au răspuns un număr de 38 de părinți, iar pentru Grădinița B au răspuns un număr de 42 de părinți.

Rezultate cantitative ale studiului

Consider că am un copil agresiv:

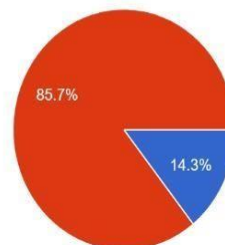
38 responses



● Da
● Nu

Consider că am un copil agresiv:

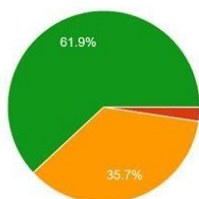
42 responses



● Da
● Nu

Dacă ați răspuns cu „da” la întrebarea anterioară, cum apreciați frecvența comportamentelor agresive:

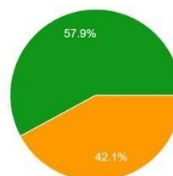
42 responses



● Tot timpul;
● Deseori;
● Uneori;
● Niciodată

Dacă ați răspuns cu „da” la întrebarea anterioară, cum apreciați frecvența comportamentelor agresive:

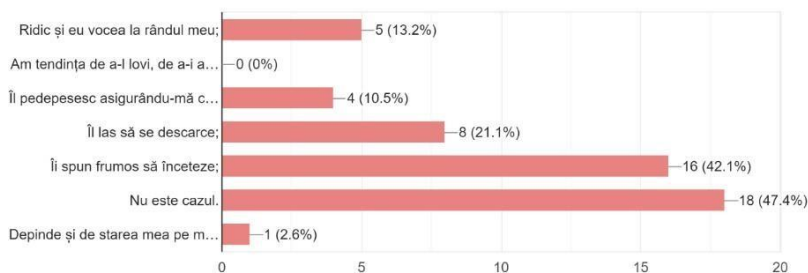
38 responses



● Tot timpul;
● Deseori;
● Uneori;
● Niciodată

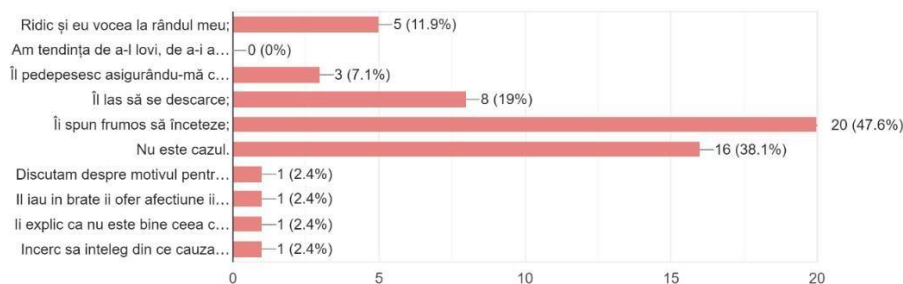
Care este primul meu impuls atunci când copilul meu devine agresiv (se poate răspunde cu mai multe variante):

38 responses



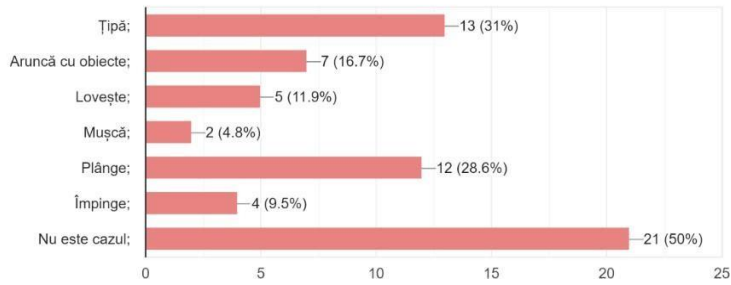
Care este primul meu impuls atunci când copilul meu devine agresiv (se poate răspunde cu mai multe variante):

42 responses



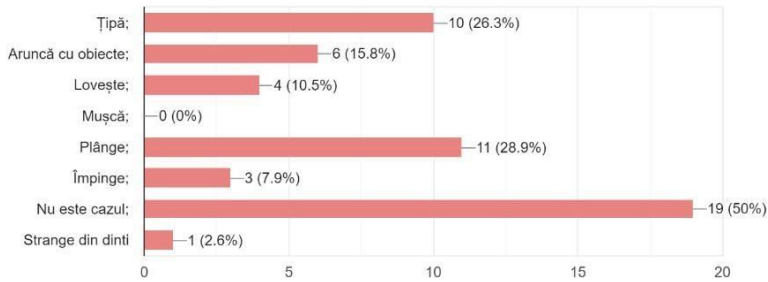
Cum se manifestă copilul când devine agresiv (se pot alege mai multe variante):

42 responses



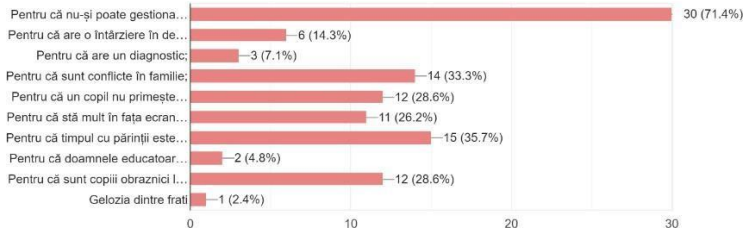
Cum se manifestă copilul când devine agresiv (se pot alege mai multe variante):

38 responses



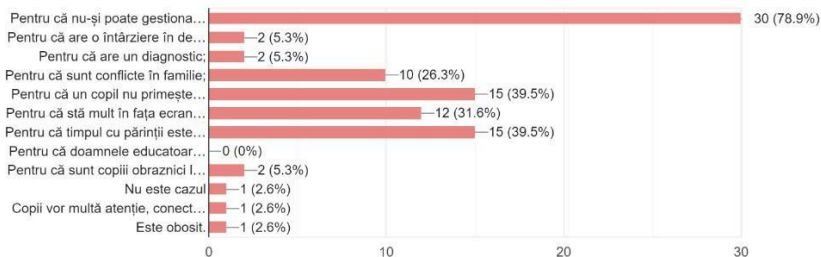
Care credeți că sunt cauzele pentru care un copil devine agresiv:

42 responses



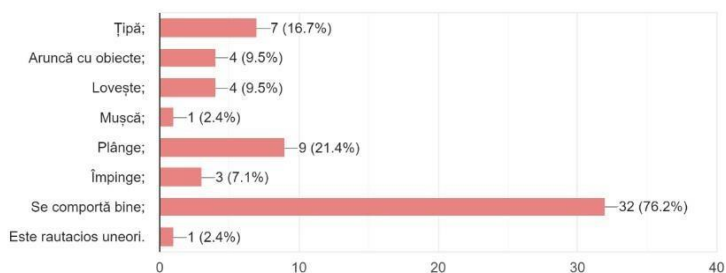
Care credeți că sunt cauzele pentru care un copil devine agresiv:

38 responses



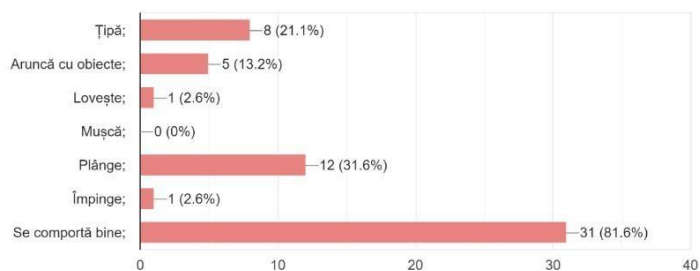
Acasă, copilul meu (se pot alege mai multe variante):

42 responses



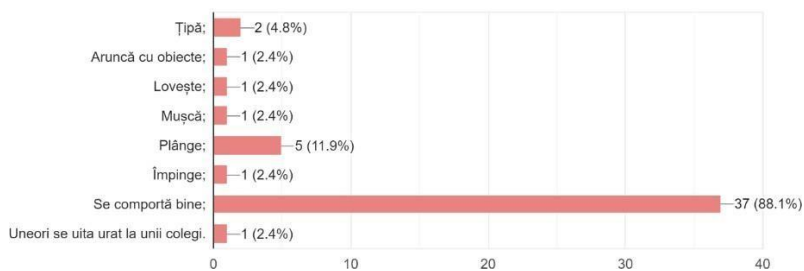
Acasă, copilul meu (se pot alege mai multe variante):

38 responses



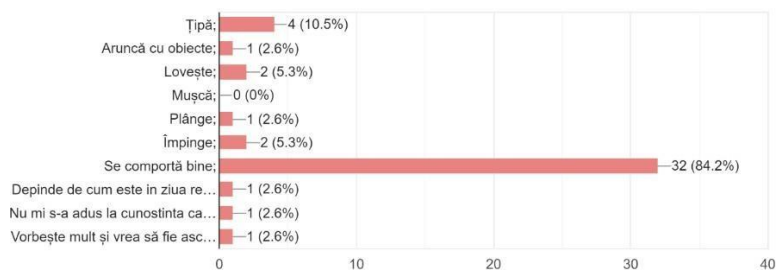
La grădiniță, copilul meu (se pot alege mai multe variante):

42 responses



La grădiniță, copilul meu (se pot alege mai multe variante):

38 responses



REAȚIA MAMELOR LA EMOȚIILE NEGATIVE ALE COPIILOR: RELAȚIA CU STILUL PARENTAL ȘI ANXIETATEA COPILULUI PREȘCOLAR

Profesor consilier școlar, Ana Maria LEABU
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Brașov

Rezumat

Obiectivul general al acestei lucrări a fost de a evidenția relația dintre reacția mamelor la emoțiile negative ale copiilor, stilul parental și anxietatea celor mici, având în vedere perioada preșcolară (3-6 ani). Numeroase studii au relevat faptul că dezvoltarea competențelor emoționale este într-un raport invers proporțional cu sănătatea mintală precară a indivizilor. Ipotezele au fost construite în raport cu obiectivele propuse, analizându-se dacă asocierea dintre cele trei variabile ale cercetării este una semnificativă și pozitivă. Design-ul de cercetare a fost unul corelațional, studiul fiind cantitativ. În cadrul cercetării au fost chestionate 102 mame și analizați tot atâția preșcolari, cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani ($M = 4,61$; $SD = 1,08$). Metodele statistice utilizate pentru testarea ipotezelor au fost corelația Pearson - când distribuția variabilelor a fost identificată ca fiind normală (între -1 și 1) și Spearman - când variabilele nu au fost normal distribuite. În urma testării ipotezelor și a rezultatelor obținute s-au confirmat aspecte precum: mamele care manifestă un control parental ferm, bazat pe blândețe și afecțiune au tendința de a acționa mai puțin dur atunci când copiii lor exprimă emoții negative; mamele care au un stil parental permisiv nu prezintă în mod frecvent reacții de stres; stilul permisiv al mamelor se corelează pozitiv și semnificativ cu anxietatea ridicată a copiilor; reacțiile de pedeapsă și cele de stres nu se asociază semnificativ cu un nivel ridicat al anxietății, deși literatura de specialitate studiată, arată contrariul.

Această cercetare are anumite limite care ar fi putut biasa rezultatele, una dintre acestea este faptul că studiul s-a bazat doar pe evaluarea mamei, nefiind inclusă nicio formă de observare comportamentală directă. Sunt necesare cercetări viitoare care să delimiteze influența mamei de cea a tatălui cu privire la funcționarea emoțiilor copiilor, în special în contextul tulburărilor de anxietate.

Cuvinte cheie: vârsta preșcolară; emoții negative; stil parental; anxietate.

Summary

The general objective of this paper was to highlight the relationship between mothers' reaction to children's negative emotions, parenting style and children's anxiety, considering the preschool period (3-6 years). Numerous studies have revealed that the development of emotional skills is inversely proportional to the poor mental health of individuals. The hypotheses were built in relation to the proposed objectives, analyzing whether the association between the three research variables is significant and positive. The research design was correlational, the study being quantitative. In the research, 102 mothers were questioned and the same number of preschoolers, aged between 3 and 6 years old, were analyzed ($M = 4.61$; $SD = 1.08$). The statistical methods used to test the hypotheses were Pearson's correlation - when the distribution of the variables was identified as normal (between

-1 and 1) and Spearman - when the variables were not normally distributed. Following the testing of the hypotheses and the obtained results, aspects such as: mothers who show firm parental control, based on gentleness and affection, tend to act less harshly when their children express negative emotions; mothers who have a permissive parenting style do not frequently show distress reactions; mothers' permissive style correlates positively and significantly with children's high anxiety; punishment and distress reactions are not significantly associated with a high level of anxiety, although the specialized literature studied shows the opposite.

This research has certain limitations that could have biased the results, one of which is that the study was based only on the mother's assessment, not including any form of direct behavioral observation. Future research delineating maternal versus paternal influence on children's emotion functioning is needed, particularly in the context of anxiety disorders.

Keywords: *preschool age; negative emotions; parenting style; anxiety.*

INTRODUCERE

Uşinski (1974 cit. în Braslavschi, 2017) relatează că emoțiile reflectate în mimica adulților, inițial influențează starea psihică a copilului, apoi se transpun în spiritualitatea lui. Este importantă starea emoțională a mamei în special, cât de mult este copilul privat de prezența acesteia și cât de mult îi este ignorat plânsul. Aceste aspecte conduc la dezvoltarea stărilor negative ale copilului, care necontrolate se transformă în tulburări psihice ce îl influențează pe tot parcursul vieții.

Copiii au nevoie de părinți suportivi, care dau dovadă de sensibilitate, suport emoțional, receptivitate, optimism. Ei creează o atmosferă securizantă, care să nu le erodeze copiilor încrederea

în sine, să nu le dezvolte teama de eșec și lipsa controlului. Părinții au nevoie ei înșiși de sprijin în a adopta un stil parental rațional și de a gestiona în mod corect propriile emoții negative, dar și pe cele ale copiilor, echilibrând această balanță emoțională (Stănculescu, 2011).

CONCEPT TEORETIC

Copilul de vârstă preșcolară are trăiri afective foarte intense și bogate. El este puternic influențat de stările emoționale ale celor din jur, reacționând de cele mai multe ori energic la situațiile vesele sau triste. Limbajul nonverbal însoțește în mod activ emoțiile, acestea manifestându-se spontan (Sacaliuc, 2019).

Psihologii Malatesta și Haviland (1982 cit. în Stănculescu, 2011) consideră că foarte devreme copiii învață că în diverse situații sociale apare tendința de a exprima emoțiile pozitive și mai puțin pe cele negative. În același timp, copiii descoperă că exprimarea emoțiilor negative poate avea și beneficii, nu numai consecințe nedorite. Ei observă că pentru a obține atenția celor din jur, este necesar doar să manifeste durere și tristețe.

Anxietatea la copil are un caracter episodic și uneori se manifestă sub forma unor explozii emoționale. Debutul anxietății este brusc, crizele pot dura câteva minute, eventual repetându-se în aceeași zi și sunt însoțite de manifestări negative. În urma analizei istoriilor din copilărie ale unui număr considerabil de nevrotici, s-a ajuns la concluzia că mediul este un factor determinant (Neagoe & Iordan, 2002 cit. în Dița & Matran 2020). Frica poate să fie produsă de amenințări, accese de mânie sau scene de violență la care copilul asistă, pedepse, de o teamă indusă a faptului că se confruntă cu pericolele vieții (Racu, 2011 cit. în Dița & Matran 2020). Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate provin din familii în care anxietatea este trăită de către părinți. Este consemnat faptul că anxietatea este contagioasă: preșcolarul resimte anxietatea experimentată de părinți. O preșcolară trăită alături de o mamă (sau un tată) îngrijorată permanent îl predispune pe copil să se comporte la fel (Racu, 2019).

Dereglarea emoțională dintre mamă și copil afectează direct sistemul emoțional al copilului, fiind cea mai frecventă. Incapacitatea mamei de a-și stăpâni emoțiile și reacțiile afective îi creează copilului un disconfort intern, provocându-i frică și anxietate (Perjan, 2018). În plus, mamele hiperprotectoare au tendința de a-i feri de situații frustrante, care creează teamă, accentuând fără să-și dea seama nesiguranța copiilor, pierzându-se astfel ocazii prețioase de învățare emoțională (Stănculescu, 2011). Capacitatea de a gestiona emoțiile se bazează pe dezvoltarea aptitudinilor de autoreglare din perioada primilor ani, dar este de asemenea afectată de cerințele situaționale, influențele celor din jur și obiectivele copilului (Thompson & Calkins, 1996).

Într-o recenzie a peste 500 de studii cu privire la interacțiunea dintre părinți și copii,

Maccoby & Martin (1983), rezumă cercetarea la patru stiluri de paternitate: autoritar-autocratic, indulgent- permisiv, autoritar-reciproc și indiferent-neimplicat. Pentru că stilurile și practicile parentale prezic atât de multe despre dezvoltarea ulterioară a copilului, are sens să credem că acestea pot prezice, de asemenea, și dezvoltarea emoțională a copiilor (Alegre, 2011).

METODOLOGIA CERCETĂRII

Scopul acestui studiu a fost stabilirea relației dintre reacția mamelor la emoțiile negative ale copiilor, stilul parental și anxietatea preșcolariilor, iar ca obiective: 1. analiza relației dintre stilurile parentale (autoritar, democratic, permisiv) și reacția mamei la emoțiile negative ale copiilor; 2. analiza relației dintre stilurile parentale și anxietatea preșcolarului; 3. analiza relației dintre reacția mamei la emoțiilor negative ale copilului și anxietatea acestuia. De asemenea, menționez și ipotezele: 1. stilul parental autoritar se asociază semnificativ statistic cu un nivel ridicat al reacțiilor de pedeapsă; 2a. stilul parental democratic se asociază pozitiv și semnificativ cu un nivel ridicat al reacțiilor de încurajare a exprimării emoțiilor; 2b. stilul parental democratic se asociază pozitiv și semnificativ cu un nivel ridicat al reacțiilor centrate pe problemă; 3. stilul parental permisiv se asociază semnificativ statistic cu un nivel ridicat al reacțiilor de stres; 4a. stilul parental autoritar se asociază pozitiv și semnificativ cu un nivel ridicat al anxietății copiilor; 4b. stilul parental permisiv se asociază pozitiv și semnificativ cu un nivel ridicat al anxietății copiilor; 5. stilul parental democratic se asociază semnificativ statistic cu un nivel scăzut al anxietății copiilor; 6a. reacția de pedeapsă se asociază semnificativ statistic cu un nivel ridicat al anxietății copiilor; 6b. reacția de stres se asociază semnificativ statistic cu un nivel ridicat al anxietății copiilor; 7a. reacția centrată pe problemă se asociază semnificativ statistic cu un nivel scăzut al anxietății copiilor; 7b. reacția centrată pe încurajarea emoțiilor se asociază semnificativ statistic cu un nivel scăzut al anxietății copiilor.

În ceea ce privește design-ul de cercetare a fost unul corelațional, studiul fiind unul cantitativ. Una dintre variabile este reacția mamelor la emoțiile negative ale copiilor, prin intermediul căreia se dorește identificarea relației dintre modul în care gestionează mamele emoțiile negative ale copiilor și dezvoltarea anxietății acestora (a doua variabilă), precum și influența pe care stilul parental (a treia variabilă studiată) o are asupra acestor reacții maternale, dar și asupra problemelor de anxietate la vârste timpurii. Pentru a analiza cât mai multe date și pentru a obține rezultate ample, am inclus în corelațiile statistice, factorii și subscalele fiecărui instrument utilizat. Variabilele demografice (genul preșcolarului și nivelul de educație al mamei) au făcut obiectul unor analize suplimentare care să scoată în evidență posibile diferențe în legătură cu anxietatea copiilor și potențiale deosebiri în modul în care mama gestionează emoțiile negative ale copilului.

Toți participanții (102 mame - 39 mame de băieți, 63 mame de fete, 102 preșcolari cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani), au parcurs aceleași chestionare o singură dată, neaplicându-se o probă de retest sau un tratament și niciun instructaj diferit anumitor participanți.

Instrumentele utilizate în cadrul acestui studiu au fost: *Chestionarul privind Stilul Parental* (Parenting Practices Questionnaire-mothers' form) (Robinson et al., 1995), *Chestionarul privind Capacitatea de Gestionare a Emoțiilor Negative ale Copiilor* (Coping with Children's Negative Emotions Scale - CCNES) (Fabes et al., 2002), *Scala Anxietății pentru Preșcolari* (Spence Preschool Anxiety Scale - SPAS) (Spence, Rapee, McDonald & Ingram, 2001). Aceste chestionare au fost introduse într-un software de administrare a sondajelor - Google Forms, care a permis culegerea datelor și distribuirea în mediul online, fiind completate în această ordine, fără pauze de timp între ele.

REZULTATE

Metodele statistice utilizate pentru testarea ipotezelor au fost corelația Pearson - când distribuția variabilelor a fost identificată ca fiind normală (între -1 și 1) și Spearman - când variabilele nu au fost normal distribuite. De asemenea, au mai fost utilizate metoda parametrică de comparație - Testul t pentru eșantioane independente (variabilele normal distribuite), pentru a afla dacă există deosebiri semnificative de gen referitoare la variabilele studiate și testul nonparametric Kruskal - Wallis pentru a identifica diferențe în funcție de nivelul de educație al mamei.

În urma analizei statistice s-au constatat următoarele date: mamele care au un stil parental autoritar manifestă frecvent reacții de pedeapsă, în special, mamele care aplică strategii punitive fără argumente au mai des aceste reacții. Corelația dintre stilul parental autoritar și reacțiile de pedeapsă a fost una pozitivă, mare și semnificativă statistic ($r=0,53$, $p<.01$) (ipoteza 1-confirmată); mamele care manifestă un controlul parental ferm, bazat pe blândețe și afecțiune au tendința de a acționa mai puțin dur atunci când copiii lor exprimă emoții negative. Mama încearcă să dirijeze activitățile copilului într-un mod rațional, orientat spre problemă, împărtășește cu copilul raționamentul din spatele politicii sale. Corelația dintre stilul parental democratic și reacțiile de încurajare a exprimării emoțiilor a fost una pozitivă, moderată și semnificativă statistic ($r=0,391$, $p<.01$), iar în ceea ce privește corelația dintre stilul parental democratic și reacțiile centrate pe problemă, a reieșit o asociere pozitivă mică, dar semnificativă statistic ($r=0,288$, $p<.01$) (ipotezele 2a, 2b-confirmate); mamele care au un stil parental permisiv nu prezintă în mod frecvent reacții de stres, ipoteza a treia neconfirmându-se - corelația dintre stilul parental permisiv și reacțiile de stres fost una nesemnificativă statistic ($r=0,10$, $p=0,30$); nu s-a distins o asociere semnificativă între stilul autoritar și anxietatea ridicată - corelația dintre stilul

parental autoritar și anxietatea totală a fost una ne semnificativă statistic ($r=0,14$, $p=.14$) (ipoteza 4a-neconfirmată). Un motiv ar putea fi acela că autoraportarea mamei în ceea ce privește stilul lor parental și subiectivitatea în legătură cu anxietatea propriului copil au condus la infirmarea acestei ipoteze; mamele care sunt permissive au în general copii cu anxietate mai ridicată - corelația dintre stilul parental permisiv și anxietatea totală a fost una semnificativă statistic ($r=0,26$, $p<.01$) (ipoteza 4b-confirmată); mamele care manifestă un stil parental democratic au copii cu niveluri mai scăzute de anxietate- coeficientul de corelație dintre stilul democratic și anxietatea totală este de $-0,26$, acest lucru indicând o corelație negativă între cele două variabile (ipoteza 5-confirmată); reacțiile de pedeapsă și cele de stres nu se asociază semnificativ cu un nivel ridicat al anxietății, deși literatura de specialitate studiată, arată contrariul (ipotezele 6a,6b- neconfirmate); cu toate că stilul democratic se asociază semnificativ cu un nivel scăzut de anxietate și cu un nivel ridicat al reacțiilor de încurajare a emoțiilor și centrare pe problemă, totuși aceste două reacții ale mamei nu se asociază semnificativ cu un nivel scăzut de anxietate (ipotezele 7a,7b- neconfirmate).

Cu toate că, cercetarea s-a bazat doar pe completarea online a unor instrumente de evaluare a stilului parental, a reacțiilor la emoțiile negative ale copilului și anxietății acestuia, scopul nu a fost doar acela de răspunde sincer și obiectiv la întrebări, ci și la o introspecție a mamei asupra modului în care reacționează și acționează în legătură cu trăirile emoționale ale copilului, conștientizarea nivelului de anxietate al copilului chiar și la nivel superficial. Toate aceste semne de întrebare ar putea conduce la dorința de informare pentru o mai bună înțelegere a acestor comportamente și acceptarea unui posibil program de intervenție care ar putea ajuta părinții să-și înțeleagă propriul stil parental și să-l eficientizeze, să-și controleze reacțiile impulsive și pe cele de stres legate de emoțiile negative ale copiilor. Grupurile de suport moderate de specialiști, din care să facă parte părinții dornici de dezvoltare în acest domeniu și conștienți de limitele pe care le au în educația parentală, dar și emoțională a copiilor, ar fi o soluție utilă, care să contribuie la dezvoltarea unor relații valoroase și armonioase între părinți și copii. Prin intermediul acestor posibile programe de intervenție și grupuri de suport, părinții vor înțelege că dacă își liniștesc copiii atunci când au emoții negative, dacă se bazează pe rezolvarea de probleme, îi ajută să-și exprime adecvat astfel de trăiri, le oferă șansa de a dezvolta abilități sociale și autocontrol emoțional, spre deosebire de utilizarea într-un mod nefavorabil a strategiilor de control atunci când copiii exprimă emoții demobilizatoare, fapt ce contribuie la mărirea emoționalului negativ și anxietății.

Rezultatele cercetărilor anterioare precum și cele de față, întăresc ideea că alfabetizarea emoțională a copiilor nu trebuie să fie un aspect ignorat, întrucât succesul la școală și în viață depinde nu doar de abilitățile cognitive, ci și de gestionarea inteligentă a emoțiilor.

LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE

Această cercetare are anumite limite care ar fi putut biasa rezultatele. Una dintre limite este că studiul s-a bazat doar pe evaluarea părinților, indexuri de autoraportare obținute de la un singur părinte - mama, pentru toate cele trei chestionare, nefiind inclusă nicio formă de observare comportamentală directă. Acest fapt ridică probleme cu privire la gradul dezirabilității sociale, care nu a fost măsurat de nicio subscală a vreunui instrument utilizat. Un eșantion mai numeros ar fi fost mai eficient pentru o generalizare mai sigură a rezultatelor. O altă limită ar fi aceea că, pentru obținerea informațiilor nu au fost accesate și alte surse (de exemplu, măsuri directe de observare comportamentală și metode experimentale de analiză științifică, informații de la tați despre copii și despre mame - și reciproc, raportarea cadrelor didactice sau a altor persoane implicate în creșterea și educarea copiilor). Cercetările privind creșterea copilului continuă să fie dominate de studii care implică mame, de aceea sunt necesare cercetări viitoare care să delimiteze influența mamei de cea a tatălui cu privire la funcționarea emoțiilor copiilor, în special în contextul tulburărilor de anxietate.

O cercetare longitudinală bazată atât pe răspunsurile mamelor cât și pe cele ale taților, completate și de alte tipuri de metode de cercetare, este necesară pentru examinarea pertinentă a influenței parentale asupra comportamentului copiilor preșcolari și a efectelor pe termen lung.

În cele din urmă, constatările bazate pe rezultatele acestui eșantion este posibil să nu se generalizeze la eșantioane cu un alt statut socio-economic sau în familiile din alte culturi sau minorități etnice/rasiale sau familii monoparentale. În ciuda limitărilor, datele prezentate în acest document confirmă faptul că trebuie acordată o mare atenție rolului pe care îl au stilurile parentale și reacțiile părinților la manifestarea emoțională a copiilor, acestea influențând fără dubiu calitatea funcționării emoționale și sociale, precum și dezvoltarea sau blocarea potențialelor tulburări anxioase.

BIBLIOGRAFIE:

Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 19(1), 56-62.

<https://doi.org/10.1177/1066480710387486>

Braslavski, Z. (2007). Impactul carenței afective la vârsta preșcolară și școlară mică asupra dezvoltării personalității. *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, 42(1-2), 72-74.

Dița, M., & Matran, T. (2020). Anxietatea la copii. *Vector European*, (1), 139-142.

- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 285-310.
https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. În P. H. Mussen, E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development* (vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Perjan, C. (2018). Psihogeneza afectivității la diferită vârstă. În *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova* (pp. 40-47). Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chișinău. Citit la: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/63551
- Racu, I. (2019). Anxietatea la preșcolari: caracteristici și determinante. *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 56(3), 39-53. Citit la:
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/85328
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological reports*, 77(3), 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Sacaliuc, N. (2019). *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor: suport de curs pentru studenții ciclului II - studii superioare de masterat*. Universitatea de Stat „Alec Russo”, Facultatea de Științe ale Educației, Bălți. Citit la:
http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4483/1/dezv_socio_emot.pdf
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Stănculescu, E. (2011). Stimularea inteligenței emoționale a copiilor. În G. Pânișoară (coord), *Psihologia copilului modern*. Iași: Editura Polirom.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.

MENTALITATEA FIXĂ VS. DE CREȘTERE PENTRU STAREA DE BINE, LA ADOLESCENȚI

Profesor consilier școlar, Nadia Cristina GRIGORESCU, CJRAE Brașov

Rezumat:

Obiectivul principal a fost verificarea dominanței tipului de mentalitate în rândul adolescenților.

Materiale și metode: am aplicat Mindset Quiz (<https://advising.unc.edu/wp-content/uploads/sites/341/2020/07/MINDSET-Quiz.pdf>), metoda chestionarului: copiii au fost rugați să completeze chestionarul și să-și determine scorul.

Rezultatele au demonstrat, la nivelul unității de învățământ, că adolescenții au un balans între cele două tipuri de mentalitate-fixă, respectiv de creștere

Concluzia poate fi rezumată în faptul că un accent mai conștient și mai prezent, pus pe formarea și manifestarea mentalității, ar ajuta adolescenții pe parcursul acestei etape importante din formarea și viața lor.

Cuvinte cheie: mentalitate fixă; de creștere; mindset.

Summary

Investigating the Prevalence of Growth and Fixed Mindsets among Adolescents

Objective: to examine the predominant mindset type among adolescents.

Materials and Methods: The Mindset Quiz (<https://advising.unc.edu/wp-content/uploads/sites/341/2020/07/MINDSET-Quiz.pdf>) was administered to a group of adolescents. Participants completed the questionnaire and determined their mindset scores.

Results: Findings indicated that the adolescent population exhibited a balance between fixed and growth mindsets.

Conclusion: Emphasizing the development and cultivation of a growth mindset can significantly benefit adolescents during this crucial stage of their lives.

Keywords: fixed mindset; growth mindset.

Teoria mentalității a lui Carol Dweck

Carol Dweck este un psiholog renumit, cunoscut pentru munca ei asupra conceptului de „mentalitate de creștere”. Teoria ei a mentalității de creștere a avut un impact semnificativ asupra domeniilor educației, dezvoltării personale și motivației.

Teoria mentalității flexibile vs mentalitatea fixă a fost propusă pentru prima dată în 1998 de psihologul american Carol Dweck și de chirurgul pediatru Claudia Mueller, rezultând din studiile pe care aceștia le-au derulat, în care copiii de școală primară au fost angajați într-o sarcină și apoi au fost lăudați fie pentru capacitățile lor existente, cum ar fi inteligența, fie pentru efortul pe care l-au investit în efectuarea sarcinii. Cercetătorii au monitorizat modul în care elevii s-au simțit, au gândit și s-au comportat în sarcini ulterioare mai dificile. Elevii care au fost lăudați pentru efortul lor au avut mai multe șanse să continue cu găsirea unei soluții pentru sarcina cerută, iar cei lăudați pentru inteligența lor au avut dificultăți în a îndeplini sarcina și în a căuta informații cu privire la modul în care colegii lor au făcut-o. Aceste constatări au condus la deducerea faptului că o mentalitate fixă era mai puțin favorabilă învățării decât o mentalitate flexibilă.

Teoria lui Carol Dweck privind mentalitatea de creștere:

- **Tipuri de mentalitate:** Dweck distinge între două mentalități primare pe care oamenii le pot avea: o „mentalitate fixă” și o „mentalitate de creștere”.
- **Mentalitate fixă:** Persoanele cu o mentalitate fixă cred că abilitățile, inteligența și talentele lor sunt trăsături înnăscute care nu pot fi schimbate semnificativ. Ei tind să evite provocările, să renunțe cu ușurință în fața eșecurilor, să vadă efortul ca fiind inutil, să ignore feedbackul util și să se simtă amenințați de succesul celorlalți, se compară cu alții într-un mod negativ
- **Mentalitate de creștere:** În schimb, persoanele cu o mentalitate de creștere cred că abilitățile și inteligența lor pot fi dezvoltate prin dăruire, muncă asiduă, învățare și perseverență. Aceștia acceptă provocările, văd efortul ca pe o cale către stăpânire, învață din eșecuri, prețuiesc criticile constructive și găsesc inspirație în succesul celorlalți, acceptă provocările, învață din greșeli, învață lucruri noi, acceptă critica, o consideră constructivă, nu renunță, este orientată către rezolvarea de probleme (Dweck, 2017).

Dezvoltare: cercetările lui Dweck sugerează că oamenii își pot dezvolta o mentalitate de creștere prin efort și conștientizare deliberate. Nu este o trăsătură fixă; indivizii își pot schimba mentalitatea de la fixă la de creștere și invers.

Implicații: Conceptul de mentalitate de creștere are implicații profunde, în special în contextul educației și dezvoltării personale:

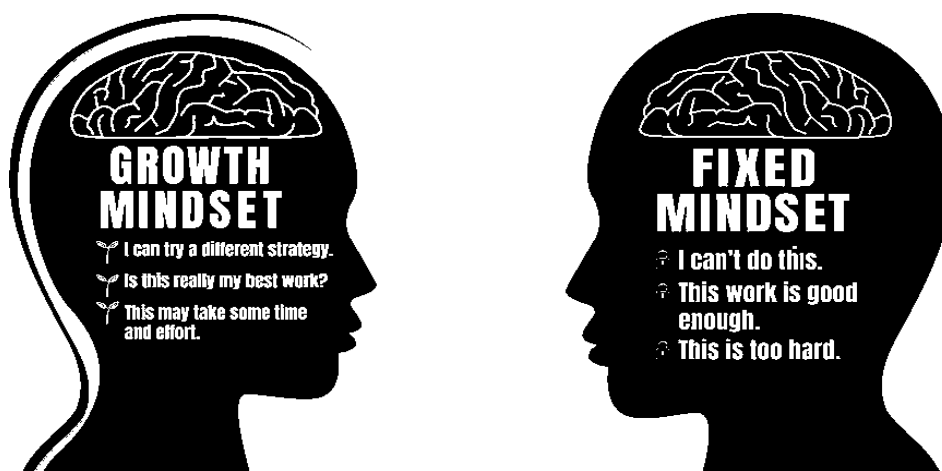
- **Învățare și realizări:** Adolescenții cu o mentalitate de creștere au tendința de a performa

mai bine din punct de vedere academic și în diferite domenii ale vieții, deoarece sunt mai predispuși să accepte provocările, să persiste în dificultăți și să vadă eșecurile ca oportunități de creștere.

- **Reziliență:** cei cu o mentalitate de creștere sunt, în general, mai rezilienți în fața eșecurilor, deoarece văd aceste experiențe ca parte a procesului de învățare, mai degrabă decât ca reflectări ale abilităților lor inerente.
- **Efort și practică:** Subliniind importanța efortului și a muncii asidue, teoria lui Dweck încurajează indivizii să vadă valoarea în a depune timp și efort pentru a-și îmbunătăți abilitățile.
- **Predarea și educația parentală:** munca lui Dweck a influențat abordările de predare și parenting. Educatorii și părinții sunt încurajați să laude efortul, perseverența și procesul de învățare, mai degrabă decât să se concentreze doar pe talentul sau inteligența înnăscută.

Acest concept al mentalității de creștere a fost aplicat pe scară largă în educație, afaceri, sport și dezvoltare personală pentru a promova o abordare mai pozitivă și mai productivă a învățării și realizării. A dus la dezvoltarea de programe și intervenții menite să cultive o mentalitate de creștere la indivizi.

În general, teoria lui Carol Dweck a mentalității de creștere evidențiază puterea credințelor și atitudinilor cuiva față de învățare și dezvoltare personală. Prin adoptarea unei mentalități de creștere, indivizii își pot debloca potențialul, pot accepta provocările și pot obține un succes mai mare în diferite aspecte ale vieții lor.



Impactul asupra stării de bine la adolescenți

O generalizare bazată pe rezultatele diferitelor cercetări sugerează că cei înzestrați cu o mentalitate de creștere tind să aibă scoruri mai mici la scalele care măsoară problemele de sănătate mintală. Se pare că perspectiva lor optimistă și reziliența servesc drept scut împotriva pericolelor unei stări de bine psihice. Ei abordează provocările ca oportunități de învățare și au o atitudine pozitivă față de propriile abilități. Acest lucru le permite să facă față mai bine stresului și eșecurilor, ducând la niveluri mai scăzute de simptome de stres post-traumatic, depresie, consum de substanțe și autovătămare non-suicidară.

Pe de altă parte, cei încâtușați de o mentalitate fixă tind să aibă scoruri mai mari, apăsați de strategii de coping negative și de teama de eșec, tind să privească greșelile ca pe o lipsă de competență și pot experimenta o presiune mai mare și emoții negative atunci când se confruntă cu dificultăți.

O mentalitate de creștere poate duce la o perspectivă mai pozitivă asupra vieții, la strategii de adaptare mai bune și la o reziliență sporită.

Unul dintre cele mai influente fenomene în educație din ultimele două decenii a fost cel al mentalității de creștere sau dezvoltare. Aceasta se referă la convingerile pe care un elev le are despre diverse capacități, cum ar fi inteligența, capacitatea sa în domenii precum matematica, personalitatea și creativitatea sa (Dweck, 2017).

Sușinătorii mentalității de creștere cred că aceste capacități pot fi dezvoltate sau „crescute” prin învățare și efort. Perspectiva alternativă este „mentalitatea fixă”. Aceasta presupune că aceste capacități sunt fixe și nu pot fi modificate.

Care este dovada?

Psihologii cercetează noțiunea de mentalitate - un set de presupuneri sau metode pe care oamenii le au și cum influențează acestea motivațiile sau comportamentul - de peste un secol.

Mentalitatea de creștere își are rădăcinile în anii 70, în teoria psihologului Alan Bandura de la Universitatea Stanford, despre teoria autoeficienței pozitive. Aceasta este credința unei persoane în capacitatea sa de a reuși în situații specifice sau de a îndeplini o sarcină. Mentalitatea de creștere este, de asemenea, o reproducere a studiului din anii 1980-90 privind orientarea spre realizare. Aici, oamenii pot adopta fie o „orientare spre perfecțiune” (cu scopul de a învăța mai mult), fie o „orientare spre performanță” (cu scopul de a arăta ceea ce știu) pentru a obține un rezultat.

Ce anume influențează mentalitatea de creștere?

Teoria a fost evaluată într-o serie de programe de predare. Un studiu din 2018 a analizat dacă intervențiile care au îmbunătățit mentalitățile de creștere ale elevilor le-au influențat rezultatele școlare. S-a constatat că dezvoltarea unei mentalități de creștere a avut o influență minimă asupra rezultatelor elevilor. Dar în unele cazuri, dezvoltarea unei mentalități de creștere a fost eficientă pentru studenții din medii socioeconomice sărace sau pentru cei cu risc academic.

Un studiu din 2017 a descoperit că dezvoltarea unei mentalități de creștere nu a avut efect asupra rezultatelor studenților. De fapt, studiul a descoperit că studenții cu o mentalitate fixă au prezentat rezultate mai mari. Având în vedere complexitatea proceselor de înțelegere și învățare umană, descoperirile negative nu sunt surprinzătoare.

Studiile arată că mentalitățile profesorilor și ale părinților influențează rezultatele elevilor. Elevii de gimnaziu ai căror profesori au avut o mentalitate de creștere au arătat rezultate mai mari decât cei ai căror profesori au avut o mentalitate fixă.

Un studiu din 2010 a arătat că percepțiile elevilor de clasă primară despre potențialul lor de îmbunătățire erau asociate cu ceea ce gândeau profesorii lor despre capacitatea academică a copiilor. Într-un alt studiu, copiii ai căror părinți au fost încurajați să aibă o mentalitate de creștere cu privire la competențele de educare ale copiilor lor și să acționeze în consecință, au avut rezultate bune.

Teoria mentalității pare să creeze două fenomene separate, ambele care trebuie luate în considerare în predare: capacitatea reală a unei persoane, cum ar fi inteligența și modul în care aceasta este percepută. Elevii ar trebui să fie conștienți de cunoștințele lor și să le aprecieze. De asemenea, trebuie să știe că acestea ar putea fi insuficiente, că pot fi extinse și modul în care ar putea face asta. Profesorii și părinții trebuie să se asigure că dialogul cu copiii nu implică doar capacitățile lor. Discuția ar trebui să se axeze pe întrebarea: ce vei ști în plus peste cinci minute?

Bibliografie

1. Carol S. Dweck (2017). *Mindset: The New Psychology of Success*.
2. Daniel J. Siegel (2022). *Mintea și creierul adolescentului*. București: Editura Herald.
3. Persons, J.B. (2008). *The Case Formulation Approach to Cognitive-Behavior Therapy*.

The Guildford Press, New York.

4. Yoman, J. (2008) *A Primer on Functional Analysis. Cognitive and Behavioural Practice*
5. Kuyken, W., Padesky, C.A., Dudley, R. (2009) *Collaborative Case Conceptualization: Working Effectively with Clients in Cognitive-Behavioral Therapy*. The Guildford Press
6. Windy Dryden, Raymond DiGiuseppe (2003). *Ghid de terapie rațional-emotivă și comportamentală*
7. https://youtu.be/KUWn_TJTrnU?si=NSVzD-KbS83JvOPA
8. <https://theconversation.com/you-can-do-it-a-growth-mindset-helps-us-learn-127710>
9. <https://youtu.be/-71zdXCMU6A?si=6EiRR546nXKQ0esI>
10. <https://youtu.be/hiiEeMN7vbQ?si=raZD82pOBtMEqHwF>
11. <https://youtu.be/ch9Bc1S0Iyo?si=sphjk66WGKr9Zj3Q>
12. <https://youtu.be/KE2XMuDV634?si=JKuOxslqveQxMB1e>
13. <https://www.claudiabrighidovici.ro/>

CUM PUTEM DEMISTIFICA FOCUSING-UL PENTRU ADOLESCENȚI? UTILIZAREA METODEI FOCUSING ÎN CONSILIEREA CU ELEVII DE LICEU

Profesor consilier școlar, Anitha-Teodora TAȚA, CJRAE BRAȘOV

Rezumat

Lucrarea de față își propune să exploreze metoda Focusing în gestionarea emoțiilor în activitatea de consiliere psihopedagogică a adolescenților în context școlar, evidențiind fundamentele teoretice din domeniul neuroștiințelor ce stau la baza beneficiilor în utilizarea sa. Ca metode, s-a utilizat Focusing-ul în cadrul a două ședințe de consiliere psihopedagogică, iar rezultatele au fost evidențiate prin metoda observației și al interviului nestructurat ca urmare a prelucrării conținutului adus. Se poate concluziona că metoda Focusing poate fi de real folos și în ședințele de consiliere psihopedagogică atunci când elevii se află într-un blocaj emoțional, sau în incapacitatea de a da un sens trăirilor emoționale.

Cuvinte cheie: *focusing; adolescenți; consiliere psihopedagogică; reglare emoțională.*

Summary

The present work aims to explore the Focusing method in managing emotions in school counseling with adolescents, highlighting the theoretical foundations in the field of neuroscience that underlie the benefits of its use. As methods, Focusing was used in two school counseling sessions, and the results were highlighted through the observation method and the unstructured interview as a result of the processing of the content brought. It can be concluded that the Focusing method can be of real use in school counseling sessions when students are in an emotional block, or in the inability to give meaning to their emotional experiences.

Keywords: *focusing; adolescents; school counseling; emotional regulation.*

Context

Prin specificul etapei de dezvoltare, vârsta adolescenței aduce cu sine schimbări semnificative la nivel fizic, psihic și social, iar navigarea acestor modificări poate deveni dificilă, resimțită ca un tumult sau vâltoare de emoții. Este o perioadă a vieții în care comportamentele de risc și tendința de a experimenta un periplu de stări emoționale negative prezintă un nivel mai crescut decât perioada copilăriei, respectiv cea a maturității (Somerville, Jones & Casey, 2010 cit.

în Kara & Yuksel, 2022).

Studiile arată că simptomele depresive, anxietatea și acuzele de ordin somatic observate în perioada adolescenței sunt legate de o conștientizare deficitară a emoțiilor (Kara & Yuksel, 2022). Așadar, utilizarea Focusing-ului în lucrul cu adolescenții ar putea oferi mai multă conectare, claritate și eliberare în recunoașterea și integrarea acestor schimbări.

Focusing-ul este o metodă experiențială ce permite o mai bună conectare cu propriile trăiri interioare și care au ecou la nivel corporal. În esență, pașii propuși de Gendlin (1978) reformulați pentru mai multă claritate, sunt:

1. Crearea cadrului: Asigurarea unui spațiu sigur, ferit de sunete puternice sau alte elemente disruptive, în care clientul să își găsească un loc confortabil, așezat.

2. Conștientizarea corpului: Realizarea unei scanări corporale scurte, în care să se acorde atenție corpului. Se lansează invitația de a conștientiza senzații precum tensiuni sau disconfort în vreo parte a corpului, și a se acorda atenție respirației.

3. Alegerea unei senzații: Clientul este ghidat să aleagă o senzație corporală vagă, nedefinită, legată de problema sau situația cu care se confruntă, fără a o analiza sau interpreta, lăsând-o pur și simplu să fie și observând-o cu deschidere și curiozitate.

4. Focalizarea pe senzație: În acest pas, clientul își va muta atenția către senzația aleasă, lăsând-o să se desfășoare și să se exprime liber, să observe cum se schimbă și cum se transformă. Pot apărea asocieri, gânduri sau emoții care se observă cu blândețe și acceptare, fără a le respinge. În această etapă apare o sintagmă care descrie senzația (de exemplu „se simte ca și cum aș fi cufundat până-n gât în mocirlă și nu mă pot mișca”).

5. A rămâne cu senzația și a-i pune întrebări: Clientul este însoțit în a aprofunda această senzație, fără a se grăbi sau a găsi răspunsuri sau soluții și este invitat să rămână în continuare prezent cu ea, observând-o. Acest lucru îi permite să descopere o înțelegere mai profundă a problemei sau situației.

6. Conștientizarea: Pe măsură ce clientul se focalizează pe senzație, pot apărea noi perspective, înțelegeri sau soluții. Este important să nu fie forțate, ci primite cu deschidere și curiozitate, iar clientului i se amintește că poate mereu reveni la acea senzație, pentru explorări ulterioare.

7. Integrarea sau primirea: La finalul sesiunii de Focusing, clientul este însoțit să își ia câteva momente pentru a reflecta la experiență și să discute ce a observat, ce anume a învățat din această experiență și care sunt emoțiile pe care le resimte.

Chiar și după ilustrarea acestor pași, explicarea acestei metode poate părea, mai ales pentru liceenii cu profil real, ca fiind de domeniul ezotericului, abstractizat și vag. Poate fi ușor confundat cu hipnoza sau meditația. De aceea, prezentarea studiilor științifice și a bazelor neurobiologice din

domeniul neuroștiințelor anterior utilizării acestei metode poate oferi o perspectivă mai concretă și verosimilă asupra eficacității Focusing-ului. Prezentarea beneficiilor ar putea în egală măsură crească nivelul de receptivitate la această metodă.

1. Fundamentare teoretică

Există o legătură puternică între minte și corp, cele două dimensiuni făcând parte dintr-un întreg. Mai exact, atât fenomenele psihice, cât și cele somatice (fizice) au loc în cadrul aceluiași organism și constituie două aspecte ale unuia și aceluiași proces (Alexander, 2008), asemenea simbolului Yin și Yang sau a unei monede cu două fețe.

Anumite procese fiziologice sunt percepute în mod subiectiv ca fiind emoții, idei și aspirații și putem să le înțelegem și să le dăm un sens prin utilizarea metodelor psihologice care se ocupă cu comunicarea prin limbaj a proceselor fiziologice percepute subiectiv (Alexander, 2008). Gendlin (1978) denumește acest fenomen „felt sense” (în traducere „sens simțit”), unde nu este vorba doar de senzații fizice sau doar despre emoții, ci o trăire difuză în care cele două se împletesc.

S-au făcut studii atât în sfera medicinei psihosomatice, cât și în neuroștiințe pentru a determina corelațiile dintre trăiri și corp. În neuroștiințe, există până în prezent patru modele care explică felul în care sunt înregistrate modificări la nivelul sistemului nervos central atunci când un individ simte (experiențiază) o emoție și au fost identificate anumite zone din creier precum: sistemul limbic, insula, etc.

- Modelul semnalelor corporale: Această teorie sugerează că emoțiile provin din senzații din corpul nostru. Zone ale creierului precum insula interpretează aceste semnale și creează emoțiile noastre.
- Modelul somatotropic: Această teorie susține că anumite regiuni ale creierului care primesc informații din corp sunt esențiale pentru emoții. Aceste zone includ trunchiul cerebral, talamusul și insula.
- Modelul creierului tripartit: Această teorie împarte creierul în trei părți, partea cea mai primitivă gestionând emoțiile. Părțile mai noi sunt responsabile pentru gândire și raționament.
- Modelul categoriilor conceptuale: Această teorie sugerează că emoțiile sunt create prin combinarea senzațiilor din corp, lumea exterioară și amintiri. Creierul etichetează apoi această experiență cu o categorie de emoții precum „bucuros” sau „trist” (Satpute și alții, 2015).

Cu alte cuvinte, trăirile emoționale ale unei persoane sunt resimțite, chiar stocate la nivel corporal (de exemplu în tulburarea de stres posttraumatic și felul în care trauma este retrăită la nivel corporal) iar atunci când ele ating o complexitate ridicată, există un blocaj sau limbajul nu ne

permite să descriem ceea ce simțim, Focusing-ul devine o modalitate de a face o punte între corp și minte, facilitând accesarea și integrarea trăirilor, ducând astfel la un sentiment de eliberare.

În sfera Focusing-ului în lucrul cu copii și adolescenți s-au făcut destul de puține cercetări și sunt limitate publicațiile ce tratează acest subiect, însă amintim lucrările lui Neagu (1986), precum și referiri la Focusing în lucrările despre terapia prin joc, precum Axline (1981), Landreth (1982).

2. Prezentarea beneficiilor

Printre principalele beneficii ale focusing-ului în lucrul cu adolescenții se numără o abilitate crescută de a face spațiu pentru emoțiile resimțite și a deveni mai buni ascultători ai procesului interior, de a conecta trăiri, gânduri, cu senzații corporale și cum se simte ca întreg, formându-se această experiență ca un tot unitar, ca fiind completă. Acest lucru le permite adolescenților să își accepte cu mai multă ușurință experiențele și emoțiile aferente.

În plus, focusing-ul le poate oferi oportunitatea de a-și crește nivelul empatiei, deoarece ajung să își cunoască mai bine emoțiile la nivel personal și ca atare, să le recunoască mai ușor și la ceilalți. Mai mult decât atât, adolescenți pot descoperi noi modalități de a-și gestiona problemele în detrimentul negării acestora sau a deveni copleșiți de acestea, prin intermediul Focusing-ului.

De asemenea, adolescenții pot deveni mai conștienți de propriul corp, ceea ce le poate permite o mai mare ușurință în acceptarea imaginii de sine corporale într-o perioadă critică de schimbări fizice semnificative, în care există un risc crescut de a-și percepe în mod distorsionat corpul și schimbările care se petrec (prea gras, prea slab, prea scund, prea înalt, picioare prea butucănoase, piept prea costeliv, etc), iar criticul interior judecă cel mai aspru (Schleinich, 2019).

3. Posibile adaptări pentru facilitarea focusing-ului la adolescenți

Pentru a asigura un grad mai mare de deschidere cu privire la utilizarea Focusing-ului cu adolescenții, am sintetizat câteva aspecte esențiale ce pot înlesni eficacitatea acestei metode în lucrul cu adolescenții, în acord cu recomandările lui Neagu (1986) și Schleinich (2019).

În primul rând, este necesar ca instrucțiunile să fie succinte, iar explicațiile legate de pașii din focusing să fie cât mai scurte și la obiect, precum „fă un loc prietenos pentru asta în fața ta”, deoarece nivelul de atenție la adolescenți este unul mai scăzut.

Apoi, utilizarea unui limbaj care să le fie accesibil adolescenților; astfel se pot utiliza termeni precum: „senzații, ce se simte în interior”, „ce imagine îți apare în minte”, „de ce îți amintește”, „este ca un... / ca o...?” Sau pentru identificarea unei senzații se poate utiliza invitația de a spune: „Mă simt grozav!” Iar toate lucrurile care „tulbură” acel „grozav” să le așeze într-o cutie (poate fi chiar la propriu) sau să le scrie pe o hârtie/ post-it, urmând ca adolescentul să fie

ghidat în a sta cu acea problemă, persoană sau situație și să lase să vină orice imagine, descriere sau ilustrație.

Utilizarea metaforelor este o altă adaptare ce poate fi utilizată în explicarea sau facilitarea procesului în Focusing cu adolescenți. De exemplu, explicarea unei senzații vagi (sens simțit) poate fi realizată prin metafora dezvoltării unei fotografii care la început pe hârtia fotografică este difuză, neclară dar care încet, încet, începe să se contureze și să se creeze o imagine. Așa poate fi și imaginea, poza din interiorul nostru atunci când ne gândim la o problemă sau situație identificată (Neagu, 1986). Alternativ, se pot utiliza carduri metaforice pentru a identifica starea interioară ce provoacă o anumită emoție, sau o stare disruptivă ce poate fi conectată la o senzație corporală și reprezintă un punct de plecare pentru explorare prin limbaj.

Obiective

Lucrarea de față își propune să facă cunoscută metoda Focusing prin fundamentarea teoretică a acestei metode și să evidențieze beneficiile utilizării sale în activitatea de consiliere cu adolescenți în context școlar, precum și să ilustreze prin exemple din cadrul ședințelor de consiliere psihopedagogică modalități prin care Focusing-ul poate fi adoptat în cabinetul școlar.

Materiale și metode

În continuare, vor fi prezentate două sesiuni de Focusing în cadrul a două ședințe de consiliere, în cadrul unui proces mai îndelungat (început de an școlar 2023-prezent) cu o elevă în vârstă de 17 ani.

Într-una din ședințe la cererea elevei, am inclus și un exercițiu de Focusing. În cadrul acestuia, beneficiara a relatat că s-a conectat cu o senzație în zona pieptului, pe care a resimțit-o ca pe o „rană deschisă, care tot încearcă să se vindece pe margini, dar rămâne deschisă”, ceea ce i-a adus claritate de cât de adâncă este, mai adâncă decât își imaginase și faptul că există elemente care o țin deschisă - în cazul său, emoțiile de furie, tristețe și abandon încă neacceptate.

Într-o altă ședință de consiliere, după ce eleva a integrat parțial trăirile de furie și tristețe cu privire la relația cu mama ei, i-am reflectat că lucrurile pare că s-au așezat însă parcă mai este ceva acolo, ceea ce a dus la conectarea ei la un alt strat de durere resimțită. Pornind de la acea trăire, printr-o sesiune de focusing, clienta a dezvăluit că se simte „legată la picior cu o bilă de pușcăriași și este în apă, bila o trage în jos și se afundă, iar cheia este la mama ei”, conectându-se cu sentimentul de frustrare și neputință cu privire la această rană, la care a făcut referire anterior.

Rezultate

În urma acestor exerciții de Focusing integrate în ședințele de consiliere, eleva a declarat în discuțiile legate de cum a trăit aceste experiențe faptul că *„mă simt eliberată”*, că *„am conștientizat că este acolo o rană pe care am putut să o văd mai clar, și faptul că este mai adâncădecât credeam”*,

„mi-am dat seama de ce mă simt așa în relația cu mama mea”, *„mi-am dat seama că nu țin doar de mine, ci și de ea”* ceea ce evidențiază beneficiile utilizării acestei metode în consiliere psihopedagogică în contextul unui mai bun management al emoțiilor, o mai bună cunoaștere de sine.

Concluzii

Focusing-ul este o metodă promițătoare pentru a ajuta adolescenții să navigheze prin provocările specifice etapei lor de dezvoltare, dacă este adaptată la nevoile și preferințele adolescenților. Astfel, poate facilita obținerea unor rezultate semnificative, așa cum a fost descris în ședințele de consiliere unde s-au utilizat sesiuni de Focusing.

Focusing-ul în lucrul cu adolescenții poate aduce o sumedenie de beneficii precum o mai bună conectare a trăirilor, gândurilor și senzațiilor corporale, acceptarea experiențelor și emoțiilor, acceptarea imaginii de sine corporale și în general descoperirea de sine, iar prin succinta descriere a sesiunilor de Focusing sperăm să fi evidențiat potențialul acestei metode, ce rămâne încă o tematică prea puțin explorată în domeniul cercetării, cu precădere în consilierea copiilor și a adolescenților.

Precizări

Utilizarea acestei metode s-a realizat în urma parcurgerii unui program de formare continuă în Focusing, avizat de Colegiul Psihologilor din România. Acest program este coordonat de psihoterapeuți din cadrul Asociației Române de Psihoterapie Centrată pe Persoană, certificați și coordonați de Institutul Internațional de Focusing. Pentru mai multe detalii despre această metodă, accesați <https://focusing.org/>.

Bibliografie

1. Burns, R. D., Pfladderer, C. D., & Fu, Y. (2019). *Adolescent Health Behaviors and Difficulty Concentrating, Remembering, and Making Decisions*. NCBI. Retrieved March 29, 2024, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8669897/>
2. Gendlin, E. T. (1978). *Focusing*. New York: Hawthorn Press.
3. Kara, F. İ., & Yüksel, G. (2022). Focusing on Adolescents' Emotional Awareness: Instrument Validation and Evaluation of a Training Program. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(4), 289-306. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.91.9.4>
4. Satpute, A.B., Wilson-Mendenhall, C.D., Kleckner, I.R., & Barrett, L.F. (2015). Emotional Experience. *Academic Press, Brain Mapping*, 65-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780123970251001561>
5. Schleinich, M. A. (2019). *Focusing For Teens: A focusing-oriented therapist's perspective*. The International Focusing Institute. Retrieved March 29, 2024, from https://focusing.org/sites/default/files/2021-08/Focusing-for-Teens-in-ABSC_Spr2019.pdf
6. *THE FOCUSING TECHNIQUE WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS* / *International Focusing Institute*. (n.d.). The Focusing Institute. Retrieved March 29, 2024, from <https://focusing.org/articles/focusing-technique-children-and-adolescents>

AcCES LA sucCES – PROIECT EDUCAȚIONAL PENTRU ELEVI CU CES

Profesor consilier școlar, Mihaela-Laura CAZACU, CJRAE Suceava

Rezumat

Elevii cu CES prezintă dificultăți de învățare, înțelegând mai greu sarcinile de lucru. Au capacitate redusă de automobilizare în activitate, dificultăți în înțelegerea conceptelor și respect de sine scăzut, fiindu-le afectată capacitatea de se autoorganiza și de a lucra eficient fără supraveghere și indicații. Participă cu greu la activitățile în grup și răspund favorabil când au de desfășurat o activitate independentă, mai ușoară, cu explicații prealabile și ritm propriu de execuție; formarea atitudinii de independență (răspundere, proprie inițiativă).

În ideea egalității de șanse, a incluziunii și nondiscriminării, acest proiect vine în întâmpinarea realelor probleme adaptative ale elevilor cu CES, ajutându-i să-și ridice stima de sine, să capete încredere în forțele proprii și să-și creeze propriile scheme cognitiv/emoționale funcționale reziliente.

Dintre obiective, se pot enumera : să manifeste cooperare în diferite situații de comunicare ; să prezinte opinii referitor la diferite tipuri de comportamente ; să prezinte modalități de integrare în grup ; să fie disponibili de orientare profesională ; să aibă o atitudine pozitivă/stimă de sine ridicată ; să comunice empatic ; să rezolve posibile conflicte ; să cunoască ce înseamnă „nutriție ” corectă ; să își organizeze corect timpul ; să își dezvolte spiritul de autonomie și independență

Rezultate/concluzii : elevii își vor forma un traseu personal, pe următoarele dimensiuni : – educațional (activități școlare și extrașcolare), social (interrelaționare, hobby-uri, sport, relaxare ș.a.), emoțional (rezolvarea conflictelor intra- și interpersonale/management emoțional), nutrițional corespunzător vârstei, profesional (participarea la activități specifice).

Cuvinte cheie: CES; incluziune; nondiscriminare; stimă de sine ridicată; reziliență.

Summary

Students with CES have learning difficulties, having a harder time understanding work tasks. They have reduced ability to drive in activity, difficulties in understanding concepts and low self-esteem,

their ability to self-organize and work efficiently without supervision and instructions being affected. They hardly participate in group activities and respond favorably when they have to carry out an independent, easier activity, with prior explanations and their own pace of execution; forming the attitude of independence (responsibility, own initiative).

In the idea of equal opportunities, inclusion and non-discrimination, this project meets the real adaptive problems of students with CES, helping them to raise their self-esteem, gain confidence in their own strengths and create their own cognitive schemes/ functional emotional resilient. Objectives : to show cooperation in different communication situations; to present opinions regarding different types of behavior; to present methods of integration in the group; to be available for professional guidance; to have a positive attitude/high self-esteem; to communicate empathetically; to resolve possible conflicts; to know what "correct nutrition" means; to organize his time correctly; to develop the spirit of autonomy and independence

Results/conclusions: students will form a personal path, along the following dimensions: -educational (school and extracurricular activities), social (interrelationships, hobbies, sports, relaxation, etc.), emotional (resolving intra- and interpersonal conflicts/emotional management), nutritionally appropriate for age, professional (participation in specific activities.

Keywords: *CES; inclusion; non-discrimination; high self-esteem; resilience.*

Obiective pe TERMEN SCURT:

- O1: să manifeste cooperare în diferite situații de comunicare;
- O2: să prezinte opinii referitor la diferite tipuri de comportamente;
- O3: să prezinte modalități de integrare în grup;
- O4: să fie disponibili de orientare profesională;
- O5: să aibă o atitudine pozitivă/stimă de sine ridicată;
- O6: să comunice empatic;
- O7: să rezolve posibile conflicte;
- O8: să cunoască ce înseamnă „nutriție” corectă;
- O9: să își organizeze corect timpul;
- O10: să își dezvolte spiritul de autonomie și independență.

Obiective pe TERMEN MEDIU și LUNG:

- O1: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral;

O2: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea);

O3: dezvoltarea capacității de exprimare scrisă;

O4: elevul va coopera cu colegii în realizarea unor sarcini, portofolii, proiecte;

O5: dezvoltarea unor atitudini responsabile privind starea de sănătate (sport, nutriție, program de studiu/relaxare, relații sociale etc.);

O6: elevii își vor forma un traseu personal, pe următoarele dimensiuni: educațional (activități școlare și extrașcolare), social (interrelaționare, hobby-uri, sport, relaxare ș.a.), emoțional (rezolvarea conflictelor intra- și interpersonale/management emoțional), nutrițional corespunzător vârstei, profesional (participarea la activități specifice, exerciții/forme de evaluare potrivite), transpus în obiective precise, realiste și realizabile (program săptămânal/orar).

Domeniul de intervenție: educațional/cognitiv/socio-emoțional

CONSILIERE și ORIENTARE

A. Domeniul educațional

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1.	Să se prezinte pe sine	Consilierul se prezintă și stabilește relația consilier-client; Se va prezenta și	sept-dec 2023	<u>identificarea</u> unor concepte, date personale	

		elevul, fiind sprijinit și încurajat de către consilier.			fișe
2.	Dezvoltarea cooperării cu ceilalți, favorizată de identificarea/enumerarea unor bariere în comunicare	Se va prezenta o situație referitoare la comportamentul unui personaj într-o zi cotidiană, pe care elevul o va analiza împreună cu consilierul; Se vor sublinia acele bariere în comunicare.	ianuarie-aprilie 2024	identificarea resurselor/ experiența proprie pentru îmbunătățirea calității comunicării	comunicare în imagini - diferite situații fișe
3.	Autocunoaștere : -calități și valori personale -reușita personală	Exerciții pentru stabilirea criteriilor de autoevaluare a calităților personale Exerciții de clarificare a valorilor: „Ecuția personală”, „Harta valorilor”	mai-iunie 2024	enumerarea de „+” și „-” evaluarea corectă a activității desfășurate; stabilirea de măsuri și acțiuni	carduri proiective

				realiste pentru îmbunătățirea activității	
--	--	--	--	---	--

B. Domeniul cognitiv

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1.	Să se prezinte pe sine, colegii, membrii familiei în diferite situații de viață (la alegere)	Se va purta un dialog, prin care elevul va fi încurajat și sprijinit să vorbească despre familie, colegi, prieteni	sept-dec 2023	Compararea și clasificarea unor date caracteristice și definitorii ale persoanelor	poze cu prieteni, colegi fișe
2.	Dezvoltarea cooperării cu ceilalți, favorizată de rezolvarea conflictelor	Se face apel la fondul apercptiv al elevului, sugerându-i să descrie o situație conflictuală și să relateze cum a rezolvat-o și dacă a apelat la cineva ; Se poartă un dialog despre situațiile conflictuale și se completează un chestionar; Se subliniază necesitatea rezolvării conflictului win-win; Se discută posibilități de rezolvare.	ianuarie-aprilie 2024	Compararea și clasificarea unor situații problematice; Construirea unor strategii de soluționare	chestionar

3.	<p>Managementul învățării :</p> <p>-succesul școlar/performața școlară ;</p> <p>-rolul stilurilor de învățare în optimizarea învățării</p>	<p>Discuții cu elevul pe tema: „Stiluri de învățare, performanță și succes”</p> <p>Elaborarea unui program eficient de studiu/relaxare</p>	mai-iunie 2024	<p>Compararea și clasificarea „+” și „-”</p>	<p>autoevaluare; fișe</p>
----	--	--	-------------------	--	---------------------------

C. Domeniul socio-emoțional

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1.	Să recunoască diferite situații și stări emoționale în diferite forme de comunicare din spațiul social	<p>Va defini/diferenția tipurile de comunicare</p> <p>Va distinge/compara comunicarea verbală și nonverbală, sugerând emoțiile personajelor</p>	an școlar 2023-2024	<p>Compararea și discutarea unor situații, stări, purtarea unui dialog</p>	<p>imagini diverse</p>
2.	Dezvoltarea disponibilității și a abilităților de a-și cunoaște starea emoțională proprie, dar și a celor din jur	<p>Se aduc în discuție mai multe situații problematice;</p> <p>De fiecare dată, elevul trebuie să spună cum s-ar fi simțit în locul personajelor, luate pe rând, și ce ar fi trebuit să facă pt reabilitarea situației.</p>	an școlar 2023-2024	<p>Utilizarea/aplicarea cunoștințelor din situațiile conflictuale și modalitățile de rezolvare a unor situații problematice</p>	<p>joc de rol fișe</p>

Activitățile specifice cabinetului școlar de consiliere și asistență psihopedagogică - consilierea individuală și de grup, intervențiile din cadrul orelor de dirigenție, proiectele educaționale propuse instituțiilor școlare în care se află cabinetul - toate acestea vin cu un plus de valoare pentru actul educational, având ca și obiectiv prioritar reducerea abandonului școlar, eliminarea discriminării, oferirea posibilității fiecărui elev șansa găsirii propriului SINE, autocunoașterii și dezvoltării personale pentru a deveni o parte componentă a dinamicii procesului de integrare, reușită școlară și o inserție cu succes pe piața muncii.

Bibliografie

- Boici, G., & Stănică, I. (1998). *Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării*. Reșița: Editura Timpul.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Cozma, A. (2008). *Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilități mintale*. București: Editura RAR.
- Crețu, C. (1998). *Curriculum individualizat și personalizat*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2000). *Pedagogie generală*. Iași: Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Editura Polirom.
- Mitrofan, I. (coord) (2001). *Psihopatologia, Psihoterapia și Consilierea Copilului*. București: Editura SPER.

GHID PRIVIND PREGĂTIREA EMOȚIONALĂ A PĂRINȚILOR ÎNAINTE DE INTRAREA COPIILOR ÎN GRĂDINIȚĂ

Profesor consilier școlar, Simona CÎDĂ, CJRAE Brașov

Motto

“Copiii sunt asemenea unui burete. Absorb totul: stările de nervozitate, ideile greșite, și fricile altor oameni. Ei par că le uită, dar, mai apoi, toate răsar din ghiozdan sau dintr-un teanc de foi ori de sub coperta vreunei cărți. Copiii își doresc să fie ascultați cu ochii larg deschiși.”

Beatrice Alemagna (2021)

ARGUMENT

Scopul acestui ghid pornește de la intenția de a fi alături în calitate de consilier școlar, de părinții care au preșcolari, de a-i pune în legătură cu programul de educație preșcolară și de a contribui la adaptarea copiilor la un nou regim de viață, grădinița.

Am decis să concep un astfel de ghid din dorința de a reduce suferința provocată de primele zile de grădiniță. E mult plânset, zbatere, durere și tristețe a celor mici care nu înțeleg ce se întâmplă cu ei și de ce a fost nevoie să fie lăsați cu persoane străine.

Pe de altă parte, părinții își imaginează tot felul de situații, fac tot felul de scenarii referitoare la copiii lor, cum sunt tratați, cum li se vorbește sau cum sunt abordați de cadrele didactice sau de către doamnele îngrijitoare. Multe dintre scenarii au la bază experiențele proprii copilării sau ale unor situații prezentate de către mass-media.

Din experiența de peste 18 ani am înțeles că de cele mai multe ori anxietatea adulților este amplificată din lipsa de informații concrete și care la rândul ei generează anxietatea copiilor. Am decis să prezint informații care ar putea fi utile părinților, să reduc sursa aceasta de stres atât a copiilor cât și a părinților. Drept urmare, am ales ca acest ghid să conțină următoarele secțiuni:

I. Cine este copilul dumneavoastră?

II. Ce înseamnă să fi părinte “cu inima deschisă”

III. Antrenament pentru părinți

IV. Cum gestionăm un proiect emoțional – Adaptarea fără lacrimi la grădiniță

Cuvinte cheie: *părinți; preșcolari; adaptare la grădiniță; anxietate.*

ARGUMENT

The aim of this guide is to support, as a school counsellor, parents who have pre-school children, to put them in touch with the pre-school education programme and to help children adapt to a new way of life, which is kindergarten.

I decided to develop this guide out of a desire to reduce the suffering caused by the first days of kindergarten. There is a lot of crying, squirming, pain and sadness from little ones who don't understand what is happening to them and why they had to be left with strangers.

On the other hand, parents imagine all sorts of situations, make up all sorts of scenarios about their children, worry about how they are treated, how they are spoken to or how they are approached by teachers or caregivers. Many of the scenarios are based on their own childhood experiences or on situations presented by the media.

From over 18 years of experience, I have understood that often adult anxiety is amplified by a lack of factual information, which in turn generates anxiety in children. I decided to present information that could be useful for parents, to reduce this source of stress for both children and parents.

As a result, I have chosen to include the following sections in this guide:

I. Who is your child?

II. What does it mean to be an "open-hearted" parent?

III. Training for parents.

IV. How to manage an emotional project - Adapting to kindergarten without tears

Keywords: *parents; preschoolers; adapting to kindergarten; anxiety.*

Scrisoare către părinți

Dragi părinți, este important să știți cât de mult însemnați pentru copiii voștri, ei vă privesc ca niște zei. Au nevoie de tot ceea ce reprezentați, adică: protecție, ocrotire și siguranță. Lor le e bine atât timp când au locul asigurat în sufletul dumneavoastră. Sunteți indicatorii sufletești ai viitoarelor iubiri și a modului în care se iubesc pe sine. Aceștia au nevoie să știe că orice interacțiune pozitivă pe care o aveți cu ei, îi ajută să se deschidă spre dumneavoastră, au încredere deplină și atunci pot învăța, coopera, relaționa. Înainte de a cere ceva de la ei, asigurați-vă că au nevoie de un profund sentiment de conectare emoțională. În procesul de „învățare a vieții”, copilul îi are încă de la primele clipe de viață pe proprii părinți, care devin un model primar de comportament inter- și intrarelațional. În acest proces, drumul e plin de provocări care mai de care mai dificile și interesante al căror scop nu este acela de a-i valida pe părinți cu calitățile lor și eforturile lor, ci de a contribui la creșterea copilului și la diferențierea de aceștia, de a revela unicitatea sa, îndepărtându-l de ceea ce este comun, punându-i în întâmpinarea vieții cu toate miracolele și neclaritățile sale.

Jacques Salomé observa că „lucrurile esențiale dintr-o viață sunt hotărâte în primii ei ani” respectiv sistemele noastre relaționale, scenariile după care ni se desfășoară viața. Același autor menționa că noi ne simțim în legătură doar când ne vedem identificați alături dar și recunoscuți ca diferiți de ceilalți. Deci dacă ar fi să concluzionăm suntem originali, nicidecum copii deoarece avem ceva specific nouă ce se relevă doar în contrastul cu ceilalți (Salomé, 2007).

Cei care îi ajută pe copiii să facă aceste diferențieri sunt părinții, ei își ajută copiii să se diferențieze, să existe pe deplin. Se spune că atunci când copilul se simte simțit de părinte, văzut și auzit, creierul lui formează căi neuronale în care învățarea este mai rapidă.

Autoarea Patty Wipfler arăta că un copil nu are nevoie doar de hrană pentru a crește ci și de cineva care să-i răspundă cu interes tuturor întrebărilor, pentru a-i hrăni mintea. Copilul are nevoie de cineva care să-l valideze, care să-i transmită indirect că e în siguranță doar că este acolo. Un copil nu este un proiect de viață ci un proiect de creare a unei ființe deși asemănătoare părinților, mult mai bună și mult mai reușită (Wipfler & Shore, 2018).

SECȚIUNI

SECȚIUNEA I

Cine este copilul dumneavoastră în această etapă de vârstă (3-6 ani)? E bine de știut că intervalul cuprins între 3- 6 ani apare cu denumirea de preșcolaritate. În această etapă copiii sunt disciplinați în familie, fiind pregătiți pentru intrarea în colectivitate, pentru intrarea într-un

sistem organizat. El se desparte de mica sa copilărie pentru a deveni mare. Încă în această etapă mediul are o mare pondere în dezvoltarea lui. Un rol în această „civilizare” îl au în afară de părinți celelalte persoane semnificative cum ar fi îngrijitori, educatori, antrenori, membrii ai familiei extinse, vecini. E semnificativ faptul că învață unele valori cum ar fi empatia, răbdarea, autocontrolul, responsabilitatea, respectul, cooperarea, curajul, politețea, cinstea. De aceea e de la sine înțeles că educatorii au rostul de amplifica aceste valori și chiar de a adăuga altele noi.

Caracteristicile psihoemoționale ale copilul de 3-4 ani pe domenii de activitate

1. Domeniul fizic

- aleargă, sare și se cațără
- mănâncă singur
- se îmbracă și se dezbracă singur cu puțin ajutor

2. Domeniul afectiv

În grădiniță, copilul dumneavoastră învață să recunoască caracteristicile și nevoile, să-și exprime și să-și regleze emoțiile, să experimenteze autonomia.

3. Domeniul social

În grădiniță copilul dumneavoastră își va crea propriile legături, va colabora cu alți copii și cu adulți, va adopta un anumit comportament cerut, va învăța de asemeni să-și rezolve pașnic certurile.

4. Domeniul limbaj

În grădinița, va învăța să -și exprime dorințele, dar și să facă dovada înțelegerii cerințelor.

5. Domeniul cognitiv

Copilul dumneavoastră își va activa imaginația, se va angaja în acțiune. În tot acest răstimp însă familia are un rol primordial deoarece părinții încă îi susțin acțiunile și îl încurajează. I se amplifică autocontrolul și independența.

Copilul învață prin joacă cum să se raporteze la viață , este sensibil față de adulți, încă are nevoie de validarea lor, simte când este dezaprobat. Este în faza „Și eu”, își dorește să fie integrat, este curios.

Este firesc să aibă un prieten imaginar. Defulează insecuritate emoțională prin scâncete, plânsset, solicitarea dovezilor de iubire.

SECȚIUNEA II

Ce înseamnă să fii părinte cu „inima deschisă?” A fi părinte este poate cea mai nobilă misiune pe care Dumnezeu a lăsat-o oamenilor. E bine de știut că nu te naști părinte ci devii în fiecare clipă a vieții tale, iar misiunea se oprește doar atunci când dispari fizic. A fi părinte cu inima deschisă așa cum a considerat Gaspar György, înseamnă să practici iubirea de sine, respectul de sine, să-ți recunoști vulnerabilitățile, să accepți toate emoțiile pe care le trăiești, să-ți recunoști fricile, neputințele, îngrijorările. Autorul cărții „Copilulul invizibil” încurajează părinții să-și recunoască limitele iar atunci când se simt depășiți de situație să se autoîncurajeze spunându-și mantra: „Mă iubesc și mă accept exact așa cum sunt”. El recomandă părinților o trusă emoțională de prim ajutor.

În momente dificile reamintește-ți:

- Să te oprești!
- Să respiri abdominal!
- Să te privești cu atenție!

Părintele se află într-un angajament cu sine de a deveni mai conștient de propria persoană și de persoana copilului, precum și de relația dintre ei. Conexiunea dintre părinte și copil este considerate o aventură interpersonală care are rol transformator pentru ambele persoane. Părintele devine un fel de manager de familie. El nu trebuie să-i garanteze copilului succesul, ci este de a-l susține în rezolvarea dificultăților. Așa cum se spune în filosofia anticilor că „Nu pregătim drumul pentru copil, ci pregătim copilul pentru drum”. Iubindu-se pe sine, părintele cu inima deschisă, neuitând de propriile nevoi emoționale, nu-i va uita nici pe cele ale celor din jur (György, 2017).

Emma Jenner, o cunoscută expertă în creșterea copiilor din Londra atrage atenția asupra oboselei care poate să apară în urma solicitărilor intense a parentajului. În acest sens a propus un tabel de control cu întrebări ce privesc starea psihoemoțională a părinților:

- Dormi suficient?
- Îți faci timp să ai grijă de tine?
- Îți faci timp pentru relația cu partenerul tău?
- Dați un exemplu bun de relaționare în fașa copiilor?
- Îți place să fii părinte?
- Simți că poți gestiona comportamentul copilului tău?
- Ești o persoană calma?

- Te ierți când lucrurile nu merg bine?
- Ești dispus să ceri ajutor? (Jenner, 2017).

SECȚIUNEA III

ANTRENAMENTUL PĂRINȚILOR

Prezența părinților este esențială în adaptarea copiilor unor noi cicluri de viață. Însoțirea copiilor în acest demers evolutiv, buna stare, cooperarea acestora e posibilă prin intermediul acestui ghid care conține un antrenament cu sugestii pentru deplina reușită a integrării copiilor. Cum ei învață prin imitație, asigurați-vă că sunteți modele care inspiră pozitiv. Aveți în atenție cum vă raportați la grădiniță, la doamnele educatoare, cum vorbiți despre tot ce se află în câmpul copiilor dumneavoastră. Părerea dumneavoastră se reflectă în comportamentul opozant sau deschis spre colaborare al copilului dumneavoastră. În sprijinul dumneavoastră vă propun un program care conține sarcini pentru acasă pe cele cinci domenii de dezvoltare:

1. Domeniul fizic

Încurajez copilul:

- să experimenteze gusturi noi, mâncăruri noi
- să folosească plastilină
- să mergi alături de mine în excursii, în călătorii
- să picteze, să decupeze

2. Domeniul afectiv

Iată ce puteți face acasă pentru a vă ajuta copilul:

- Uneori e util să-l lăsați să se joace singur
- Îl încurajați să participe la activitățile din casă (aranjarea hainelor, strângerea jucăriilor, așezarea mesei, făcutul patului)
- Îl susțineți să-și facă singur bagajul
- Manifestați atenție atunci când povestește
- Îl susțineți să pună în cuvinte emoțiile pe care învață să le identifice

3. Domeniul social

Iată ce puteți face acasă:

- Jucați-vă cu el jocuri de societate „Nu te supăra frate”
- Lăudați-l când se comportă frumos în societate
- Îl încurajați să aibă prieteni care vin în vizită dar mă asigur că vă jucați frumos
- Îl încurajați să se comporte civilizată la masa să mănânci cu gura închisă, să stai așezat pe scaun
- Asigurați-vă ca respectă consemnele adultului, atunci când e avertizat asupra consecințelor

4. Domeniul limbaj

Cum să lucrezi cu copilul tău acasă, pentru a-și dezvolta limbajul:

- Citiți povești înainte de somn și oricând e posibil
- Cântați împreună cu el
- Îl încurajați să participe la discuții în familie în timp ce mergi cu mașina
- Îl întrebați dacă v-a înțeles
- Îl priviți în ochi în timp ce vorbiți

5. Domeniul cognitiv

Acasă puteți face următoarele activități:

- Mă joc cu el cu marionete, construim din carton diferite obiecte
- Ne facem program de vizite la zoo, biblioteci, acvarii, planetarium, ieșiri în pădure
- Îi exersează memoria învățându-l diferite poezii, cântece
- Facem experimente științifice împreună
- Construim lego împreună
- Îl învăț să așeze în calendar evenimente importante
- Îl încurajez să termine ceea ce a început colorat, decupat, aranjat

E important în pregătirea copilului pentru intrarea într-o nouă etapă preșcolară să fie evaluate anumite trăsături de caracter care ar urma să fie cultivate în familie.

Vă propun un tabel de control sugerat de Emma Jenner (2017), în cartea sa „Parenting cu calm”, care are rolul de a vă susține în educarea copilului dumneavoastră.

Vă rog să răspundeți la următoarele întrebări:

- Copilul tău se abține de la a-i întrerupe pe adulți?
- Îi educi copilului tău răbdarea?

- Îi educi copilului tău generozitatea?
- Copilul tău știe să ceară ceva într-un mod cuviincios?
- Copilul tău are grijă de propriile lucruri?
- Copilul tău se poartă frumos cu cei de o vârstă cu el?
- Copilul tău se poartă frumos cu frații săi?
- Copilul tău te respectă?
- Este clar cine e părintele?
- Copilul tău se poartă bine în public?
- Copilul tău respectă bunele maniere la masă?
- Îl educi pe copilul tău să fie înțelegător față de ceilalți?
- Copilul tău înțelege și își cere iertare când e cazul?
- Îi impui celui mic respectarea bunelor maniere?
- Copilul tău știe să-și exprime recunoștința? Copilul tău îi salute civilizat pe ceilalți?
- Ești un exemplu bun pentru cel mic?
- Ești politicos cu copiii tăi?
- Le vorbești cu respect?
- Limbajul tău este unul potrivit?

Știți că pentru a avea succes în stabilirea unei ordini în viață, copilul dumneavoastră are nevoie să respecte rutine.

Vă propun un model de program pentru copilul dumneavoastră:

7:00 - se trezește, se îmbracă

7:30 - ia micul dejun

7:45 - se spală pe dinți, se încălță

8:00 - pleacă la grădiniță

8:30- 17:00 - grădiniță cu 1,5 ore de somn sau liniște, plus exerciții fizice, ore de concentrare și două gustări.

17:00- 18:00 - o ajută pe mama să pregătească cina - timp prețios petrecut împreună, strânge masa

18:00- 18:45 - joacă liber

18:45- 19:00 - strânge jucăriile, dușul de seară, pregătirea de somn

SECȚIUNEA IV

Cum gestionăm un proiect emoțional ? - Adaptarea fără lacrimi la grădiniță. Fiecare transformare majoră în viață vine cu provocări, obstacole, dar și soluții și reușite. Intrarea copiilor într-o nouă etapă de viață- preșcolăritatea vine cu emoții puternice. Apar stări confuze percepute de copil ca amenințări, care îi subminează siguranța. Apar întrebări nerostite dacă este iubit de ce trebuie alungat din cuibul părintesc și dus între străini, oare de ce nu vin mama și tata cu el, ce vor de la el toți, de ce apar atâtea figuri noi, el a fost cuminte, de ce apar oamenii noi, figurile noi, situațiile noi și mai ales ce vor toți de la el?

Oare vede cineva printre lacrimile lui că îi e frică și cui nu i-ar fi de o sala nouă, copii noi, niște doamne care îi șterg lacrimile și multe jucării care sincer nu-l interesează deloc pentru că el are multe jucării frumoase acasă la el.

Mami, tati, unde sunteți?

Deși pare insuportabil plânsetul, tantrumurile ele sunt descărcări emoționale necesare sunt căi de ieșire din tiparul comportamental.

Conceptul de proiect emoțional creat de Patty Wipfler este important deoarece încurajează să ai încredere în rațiunea copilului în situații care altfel ar produce frustrare. Aceste proiecte emoționale necesită răbdare, devotament și multă ascultare și depind de forma emoțională în care te afli .Timpul de ascultare și atenția pe care o oferi copilului sunt răsplătite înzecit când copilul începe să aibă o viață echilibrată. E important să te verifici ca părinte în legătură cu ceea ce simți în legătură cu asumarea proiectului emoțional. Ai temeri legate de a nu fi rănit de copil atunci când își pierde firea, te îngrijorezi că nu va depăși niciodată acest comportament, îți e rușine că se comportă astfel. Cum gestionezi un proiect emoțional?

Pasul 1. Liniștește-ți copilul și redu-i nivelul de stres

În acest caz e nevoie de timp special alături de copil. Acesta are nevoie de jocuri amuzante cu tine și de alinarea pe care o aduce râsul. Timp special dimineața și apoi seara. Îmbrățișarea înainte de somn, hârjoneala ,toate aceste activități nevinovate îi transmit mesajul Ești în siguranță. Sunt alături de tine! Dă-i un nume timpului special - de exemplu „Timpul lui tati cu Noah”, este în fapt un timp al copilului care comandă, un timp în care i se acordă toată atenția părintelui.

- Se stabilește o dată și o oră.
- Este anunțat de la bun început.
- „Este timpul tău special. Facem ce vrei tu”
- Se pune o alarmă care să anunțe acest timp.
- Timpul special are un început și un sfârșit se începe cu 3 minute nu mai mult de o oră.
- Timpul poate fi petrecut cu jocuri de masă gen „Comoara lui Piticot”

Scopul acestui timp special este acela de a-i reda capacitatea copilului de a coopera cu părintele său, de a se aprecia pe sine și pe ceilalți.

Cum se realizează?

- Se rezervă un interval de timp în care lași copilului calea să ajungă la tine.

Când se întâmplă poate fi înainte de cină, înainte de culcare, înainte de a merge la bunica, înainte de a merge la magazin. În loc de a-l întreba „Ce a făcut la grădiniță ?” e mai util să aflăm cum s-a simțit. Frecvent e important să le arătați că sunteți alături de el. Intrând în lumea lui e posibil să vă jucați cu Barbie, să îngropați insecte sau să vă bateți cu săbiile sau cu mașinuțele. Timpul special e un moment în care se recâștigă încrederea. E nevoie de multă răbdare și atenție timpul special se încheie cu o mare îmbrățișare. E important pentru părinți ca în timpul special să nu:

- îl cerți pe copil
- să faci alte lucruri
- să vorbești la telefon

Cele 5 minute dese pot lua în fiecare dimineață, sâmbăta și duminica, în drumul spre grădiniță. Când copilul se desparte cu greu la grădiniță, poți reduce timp de o lună sau două, numărul de zile pe săptămână când merge la grădiniță.

Pasul 2. Include parteneriatul de ascultare activă în rutina ta

Fă-ți timp de ascultare înainte de somn și în orice situație e posibilă. Ascultarea profundă înseamnă să ascuți atâta timp cât copilul este supărat. Primești plânsul copilului cu inima deschisă și îi rămâi alături până își revine. Faptul că îl ascuți îi va da puterea de a se reface după ce a suferit o lovitură grea, când prietenul cel mai bun nu a vrut să se joace cu el, când cade de pe bicicletă. Ascultarea profundă îți oferă ocazia „să navighezi pe marea tulbure a emoțiilor sale”. Momentul e important deoarece contribuie la întărirea alianței copil-părinte, stimularea încrederii reciproce. Când e nervos, copilul se simte pierdut, dar tu, ca părinte îi pui la dispoziție toată afecțiunea și atenția ta. Momentul când e folosită ascultarea activă e mai ales atunci când

plânge pentru că s-a lovit sau s-a zgâriat sau atunci când s-a despărțit de părinte. Atenția și afecțiunea reprezintă un val protector de iubire atunci când copilul e în suferință. În acest mod copilul își va recăpăta capacitatea de a gândi. Mîntea lui a început să lucreze din nou., vede mai clar anumite situații. Vocea calmă și caldă a părintelui care îi șoptește că îi e alături e foarte încurajatoare. E o modalitate de conectare excelentă. În momentul în care copilul se simte susținut de părinte începe să doarmă mai bine, devine mai răbdător. Emoțiile eliberate se transformă în diamantul conectării parentale. Există și situații în care depășește linia normalității, atunci când își face rău lui însuși și celorlalți, atunci e nevoie să fie oprit.

Pasul 3. Anticipează dificultățile și pregătește-te pentru ele

Dacă fiica ta face o scenă înainte de plecarea la grădiniță trezește-o mai devreme pentru a-și face rutina din timp. Copiii care sunt dependenți de părinți pot fi obișnuiți treptat cu ideea că nu vor fi totdeauna în preajma lor. E indicat ca din când în când să plece să stea la un prieten sau chiar la bunici. E important să li se vorbească copiilor despre ce vor face atât ei cât și dumneavoastră când veti fi plecați.

„Tu vei sta azi cu Laura va pregăti cina, îți va citi o poveste. Eu și tata mergem la cină și ne vom întoarce la ora 23”.

De multe ori copiii care nu acceptă schimbările au nevoie de mult sprijin pentru a scăpa de anxietate. Pentru a-l susține să depășească acest inconvenient nu are nevoie să îl numești „încăpățânat”, „enervant” sau „plângăcios”. Îi veți multiplica sentimentele de neajutorare. E important să-i validezi emoțiile spunându-i „Știu că e greu pentru tine să mergi la grădiniță, dar te vei descurca foarte bine” Copilul are nevoie de conținere în orice situație și mai ales atunci când suferă.

Pasul 4. Pune limite și ascultă profund

După ce ai consolidat sentimentul de siguranță cu pașii de mai sus, pune-i limite. Copiii de toate vârstele ne transmit că emoțiile lor puternice i-au prins în cămașa de forță a frustrării, fricii și durerii. Copilul învață prin joacă să se raporteze la sine și la ceilalți, să-și exprime liber opiniile, are nevoie să învețe să fie el însuși. În această aventură a cunoașterii de sine și a celorlalți, părintele îi este un ghid care îi arată că are voie să facă orice atât timp cât nu își face rău lui însuși și celorlalți, nu distruge lucrurile. Să nu-și facă rău înseamnă să-și poartă de grijă să nu se pună într-o situație dificilă. Să nu facă rău celor din jur înseamnă să nu lovească, să nu îmbrâncească, rănească, împingă, scuipe, muște, insulte E nevoie să învețe să aibă grijă față de animale, plante sau de propriile lucruri (Wipfler & Shore, 2018).

O poveste cu tâlc scrisă de Jacques Salomé, în cartea „Mami, tati, mă auziți?” , ne indică în fapt cum ar trebui tratați copiii asemeni florilor cu grijă și afecțiune, fiecare dintre ele fiind diferite cu nevoi diferite de soare, apă și atenție.

Povestea florii necunoscute și a grădinarului ei

A fost odată o floare altfel decât toate celelalte, o floare dintr-un soi unic, o floare al cărei nume nici măcar nu-l cunoștea. El plantase sămânța din care a răsărit, sperând într-un rezultat cu totul special.

“O floare rară, așa cum n-ați mai văzut vreodată...” îi spusese negustorul străin care i-o vânduse.

La început, grădinarul și-a zis că aceasta ar fi o cale de a deveni celebru. Oamenii din lumea întreagă ar veni să-i vadă floarea! De cum a plantat sămânța, a și început să o ude. Zi de zi, cu grijă mare.

Pe măsură ce creștea, grădinarul simțea că nu va fi dezamăgit. Va fi o floare cu adevărat unică, extraordinară. Totuși el și-a dat repede seama că nu crește cum sperase.

- Avea prea multă apă?
- Ducea lipsă de îngrășămintă?
- Sau nu avea căldură cât îi trebuia?
- În ciuda îngrijirilor sale, floarea dădea semne care-l nelinișteau. Se subția, își pierdea culoarea.

Nu se mai hrănea cum trebuie nici măcar cu apa pe care o primea. Grădinarul consultă enciclopedia despre plante, sperând că va găsi un răspuns pentru suferința plantei. A chemat specialiști, care, luând o poziție gravă, dădeau impresia că înțeleg despre ce e vorba. Nimic nu a fost de folos.

A îngrijit-o și mai abitir. Floarea se împuțina, slăbea, nu-i mergea deloc bine. Floarea avea o viață plină de durere, căci se atașase de grădinar, dar fără să i-o spună. Mai târziu, mult mai târziu, când grădinarul renunțase demult la grădinărit, iar părul îi era alb și spatele împovărat de ani, i-a trecut prin minte să consulte iarăși enciclopediile. Și iată că-ntr-o zi a găsit floarea. Era o specie rară, de pe o planetă îndepărtată numită „TĂCERE”. Se numea Fiycamea și, printre îngrijirile speciale de care avea nevoie, se preciza că în fiecare seară trebuie să i se cânte și mai ales să i se vorbească (Salomé, 2007).

BIBLIOGRAFIE

1. Alemagna, B. (2021). *Ce este un copil?*. Cluj: Casa Editorială Signatura.
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere* (p. 38). Cluj-Napoca: Editura ASCR.
3. György, G. (2016). *Copilul invizibil* (pp. 22, 75). București: Editura Curtea Veche.
4. Hallowell, M. E. (2016). *Copil fericit-adult fericit. Cinci pași pentru a-i ajuta pe cei mici să-și conserve bucuria pe tot parcursul vieții* (p. 35). București: Editura Trei.
5. Jenner, E. (2017). *Parenting cu calm. Cere mai mult de la copii și mai puțin de la tine* (p. 255). București: Editura Niculescu.
6. Petrea, I. (2003). *Çi tu poți fi supernanny, cum să-ți crești bine copilul* (p. 15). București: Editura Trei.
7. Salomé, J. (2007). *Mami, tati, mă auziți?* (p. 241). București: Editura Curtea Veche.
8. Reichlin, G., & Winkler, C. (2011). *Ghid de buzunar pentru părinți* (p. 11). București: Editura Curtea Veche.
9. Wipfler, P., & Shore, T. (2018). *Ascultă-ți copilul. Cinci instrumente simple pentru provocările cotidiene ale părinților* (pp. 67, 86, 113). București: Editura Humanitas.
10. Wycoff, J. Dr., & Unell, C. B. (2008). *Disciplină fără țipete și palme. Soluții concrete pentru problemele de comportament ale preșcolarilor* (p.51). București: Editura Meteor Press, București.

VOCEA COPIILOR ÎN CERCETAREA CLIMATULUI ȘCOLII

Profesor consilier școlar, Dr. Ioana ORZEA, Colegiul Național „Radu Negru”, Făgăraș
Lector Universitar Dr. Sergiu RAIU, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava

Rezumat

Climatul școlar se referă la calitatea vieții școlare, reflectând normele, valorile, relațiile interpersonale, practicile de predare-învățare și de conducere a școlilor. Un mediu școlar sigur și suportiv, în care elevii au relații sociale pozitive și în care sunt respectați, implicați în munca școlară, unde li se cultivă sentimentul valorii personale, devine un climat care își pune favorabil amprenta asupra evoluției lor psihice, sociale și școlare. Cei 364 de elevi din ciclul primar au avut șansa să-și exprime opinia în legătură cu climatul școlar. Deși școala este atractivă pentru elevii din ciclul primar, procentul elevilor implicați în decizii este unul redus. Relațiile cu doamnele învățătoare, dar și cele cu colegii surprind aspecte care ar putea fi îmbunătățite, mai ales cele legate de bullying.

Cuvinte cheie: climat școlar; nivel primar; atractivitatea școlii; atașament față de școală bullying.

Având în vedere importanța climatului școlar pentru toate nivelurile sistemului preuniversitar, ne-am propus să cuprindem în cercetare inclusiv elevi din clasele a III-a și a IV-a din ciclul primar din școlile partenerie în proiect. Pornind de la caracteristicile lor de vârstă privind înțelegerea întrebărilor în prima etapă am recurs la verificarea chestionarelor recurgând la focus grupuri, prin cooptarea unor grupuri de elevi din astfel de clase.

În continuare voi prezenta câteva rezultate ale cercetării pentru nivelul primar.

Eșantionul

Lotul cercetării pentru nivelul primar cuprinde 364 de elevi, dintre care 173 de băieți, 179 de fete, iar 12 nu au declarat genul. Distribuția elevilor cuprinși în eșantion, din clasele a III-a și a IV-a, este echilibrată, 181 elevi fiind din clasele a III-a, iar 183 de elevi sunt din clasele a IV-a .

Culegerea de date a avut loc în perioada 1 decembrie 2020 – 15 februarie 2021, în timpul primului semestru al anului școlar 2020/2021, în perioada pandemiei de Coronavirus, când

învățământul se desfășura în format online. Chestionarele au fost completate și ele online, folosindu-se platforma *SurveyMonkey*, pe serverul securizat al organizației Terre des hommes.

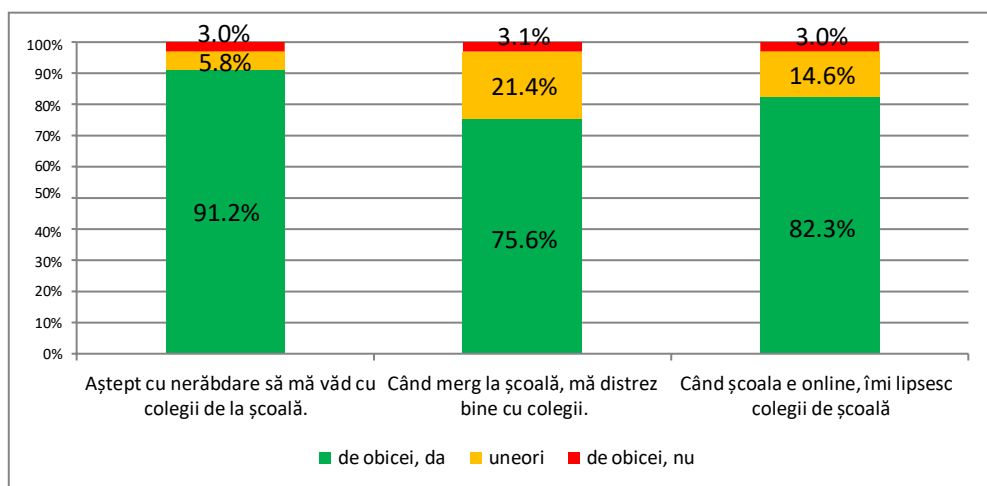
Rezultatele cercetării

Atractivitatea școlii și satisfacția cu școala. Un mediu școlar pozitiv favorizează încrederea elevilor în propriile capacități, sentimentul autoeficacității, aspirațiile ridicate, dar și puterea voinței, perseverența și implicarea în sarcini școlare, toate contribuind la obținerea succesului școlar. Pentru scala satisfacției cu școala, observăm procentele ridicate de elevi care își manifestă curiozitatea, plăcerea de a merge la școală și plăcerea învățării la școală. Pentru 16,7% dintre elevi, însă, nu este întotdeauna o plăcere să frecventeze școala, ceea ce ar putea fi un risc pentru această categorie. 11,2% dintre elevii întregului lot nu sunt întotdeauna curioși să descopere ceea ce vor învăța la școală. Aproximativ jumătate dintre elevi (54,9%) consideră școala ca fiind distractivă, pentru 37,3% este distractivă „uneori”, iar 7,8% dintre ei consideră că „de obicei, nu” este școala distractivă (Graficul 1.1).

Școlile care promovează implicarea școlară a elevilor, încearcă să le dezvolte sentimentul apartenenței prin personalizarea instruirii și crearea unui mediu social suportiv, în care adulții manifestă interes pentru elevi și experiențele lor din școală, dar și din afara școlii.

Sub aspectul **implicării elevilor în viața școlii**, din răspunsuri a reieșit că elevii se simt în mică măsură consultați în privința problemelor legate de viața lor școlară în întregul lot din ciclul primar. Jumătate dintre elevi (51,4%) afirmă că nu sunt consultați în privința temelor, 28,1% dintre ei nu participă „niciodată” la alegerea responsabilului clasei și numai 12,6% dintre elevi susțin că

„deseori” orele se desfășoară pe baza propunerilor elevilor. Participarea elevilor la deciziile de la nivelul clasei și al școlii, prin consultarea lor în privința aspectelor menționate din cadrul procesului educațional, sunt aspecte importante atât pentru responsabilizarea elevilor, cât și pentru dezvoltarea sentimentului apartenenței la comunitatea școlii, precum și al celui de a păstra controlul asupra situațiilor și evenimentelor care le afectează viața.

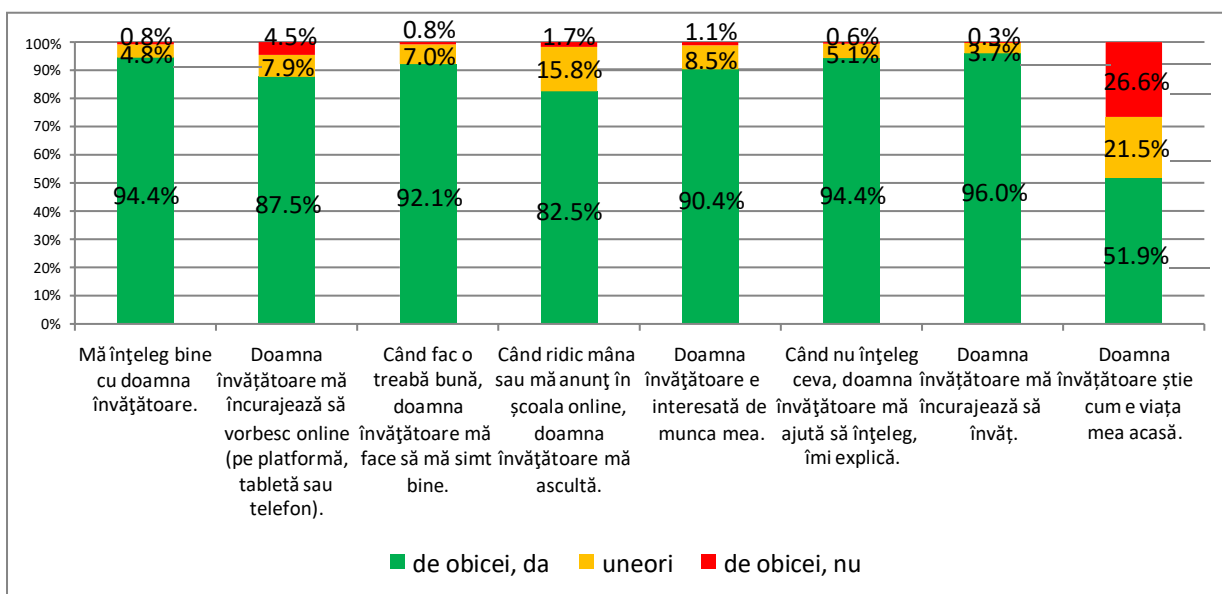


Graficul 1.1 Atașamentul față de școală la ciclul primar

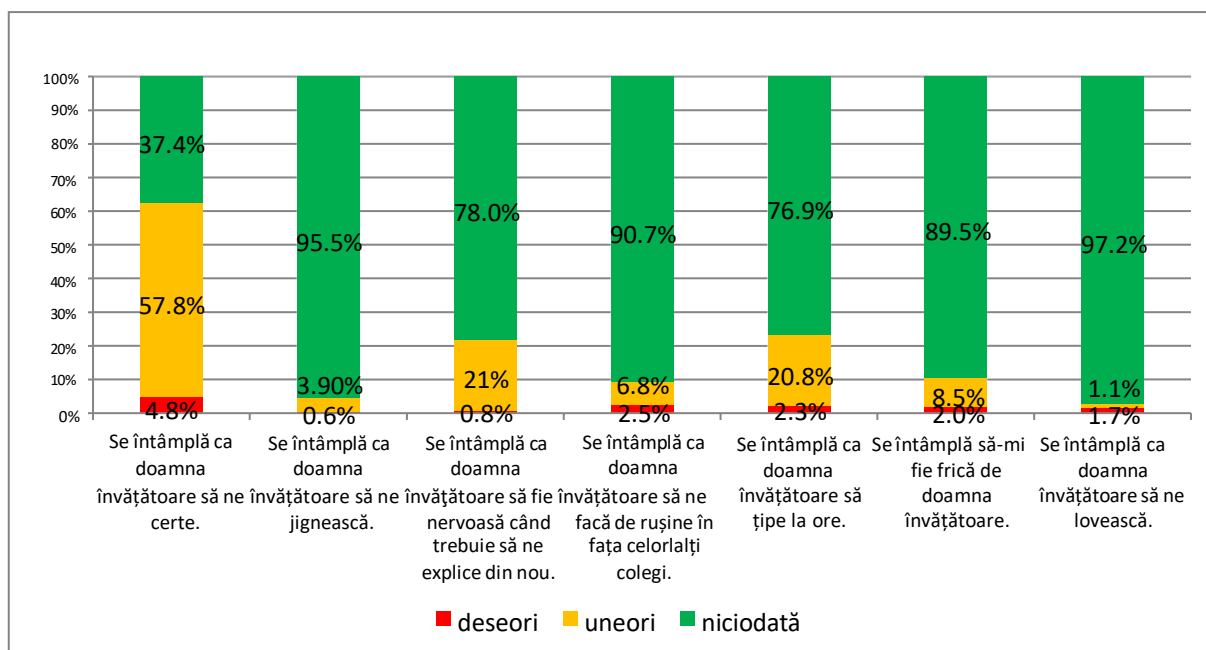
Pentru dimensiunea **atașament față de școală**, procentele elevilor care își manifestă dorința de a se revedea cu colegii de școală sunt ridicate la nivelul întregului lot (graficul 1.1). Totuși un sfert dintre elevi nu se distrează de obicei bine cu colegii lor (21,4% dintre ei uneori și 3,1% de obicei). 3% dintre elevi de obicei și 5,8% uneori nu sunt dornici să se revadă cu colegii și tot 3% aleg să răspundă că de obicei nu, iar 14,6% că uneori nu simt că le-ar lipsi colegii. Sunt procente care necesită atenție, acestea fiind, probabil, marja de procente pentru elevii care nu sunt integrați în colectivul claselor investigate (Graficul 1.1).

Chiar dacă învățarea implică procese cognitive și emoționale individuale, motivația elevilor de a învăța este semnificativ influențată de ajutorul oferit de ceilalți. Motivația elevilor și implicarea lor școlară cresc în măsura în care învățătoarea este văzută ca fiind suportivă. **Sprîjinul pe care elevii îl primesc din partea doamnei/doamnelor învățătoare** este în general ridicat, procentele celor care susțin acest lucru fiind între 82,5% și 96%, pentru diferitele afirmații, ceea ce constituie un avantaj (graficul 1.2). Riscul e vizibil pentru cei 5.6% dintre elevi care declară că nu se înțeleg cu doamna învățătoare „uneori” (4,8%) sau „de obicei” (0.8%), dar și cei care nu se simt de obicei apreciați de doamna învățătoare atunci când fac o treabă bună (7.8%) sau care simt că doamna învățătoare nu e interesată mereu de munca lor (9,6%). Încurajările, interesul manifestat față de munca elevilor, la această vârstă, sunt importante pentru implicarea elevilor în procesul de învățare. În plus, o mai mare implicare a învățătoarelor în aspectele legate de viața elevilor de acasă, ar fi binevenită, având în vedere că 26,6% dintre ei susțin că învățătoarea nu știe cum e viața lor acasă. Conectarea cu viața

elevilor în afara școlii, mai ales pentru grupurile dezavantajate, este importantă pentru aderarea copiilor la valorile școlii și pentru implicarea lor în învățare (Fig 1.2).



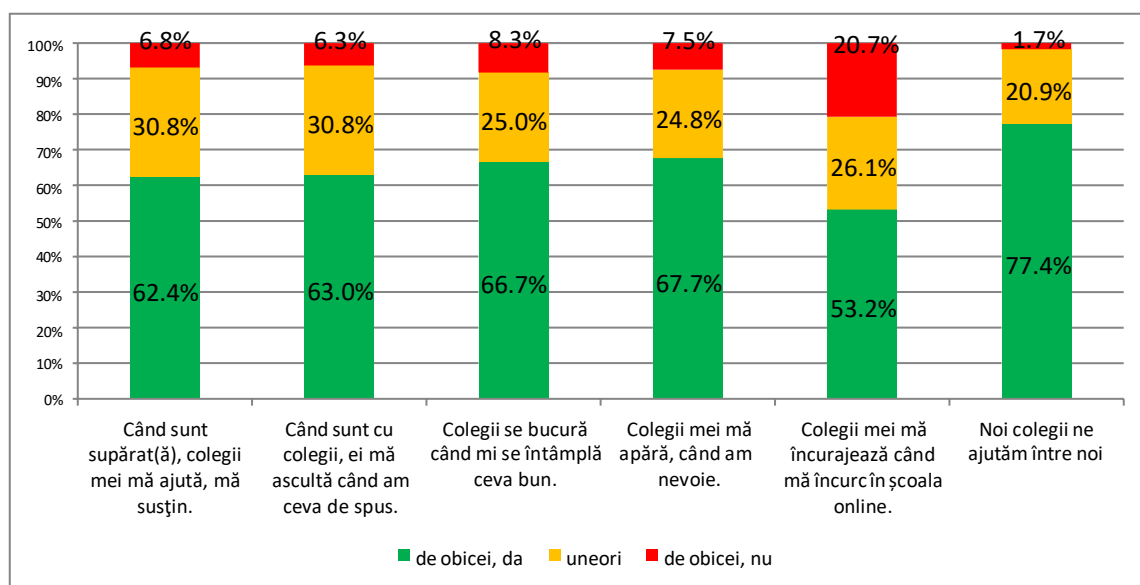
Graficul 1.2 Sprijinul din partea cadrelor didactice la ciclul primar



Graficul 1.3 Conflicte cu învățătoarea la ciclul primar

Procesul predării și învățării este, în mod fundamental, unul relațional. Relația profesor-elev nu se limitează numai la predarea și învățarea materiei studiate. Există în această relație o dimensiune

afectivă care se dovedește a fi importantă întrucât poate amorsa relația elevului cu cunoașterea. Altfel spus, atunci când elevul dezvoltă o relație de încredere cu profesorul său, învățarea va fi mai facilă decât în cazul unei relații conflictuale. **Relația (conflictele) cu doamna învățătoare** este marcată atât de aspecte pozitive, cât și de aspecte care necesită îmbunătățiri. Astfel, procentele elevilor care declară că nu sunt „niciodată” jigniți sau loviți de doamnele învățătoare sunt foarte mari, 95,5%, respectiv 97,2% (graficul 1.4). Totuși, 2,8% dintre elevi susțin că sunt cel puțin uneori loviți de către cadrul didactic, iar 10,5% dintre elevii ciclului primar declară că cel puțin uneori le este teamă de doamna învățătoare. 9,3% dintre ei au fost, cel puțin „uneori”, făcuți de rușine în fața celorlalți colegi, iar 4,5% dintre ei susțin că cel puțin uneori au fost jigniți de către cadrul didactic. Procentul celor care spun că doamna învățătoare țipă cel puțin uneori la ore, este și mai mare 23,1%, iar pentru cei care afirmă că se întâmplă cel puțin uneori să fie certați de învățătoare este de 62,6%. Toate aceste valori indică factori de risc, având în vedere că, la această vârstă, relația cu cadrul didactic este una semnificativă pentru copii, contribuind la formarea atitudinii față de școală și la conturarea relațiilor viitoare ale copiilor cu cadrele didactice. În același timp, învățătoarea constituie un model de autocontrol pentru copii, un model de gestionare a relațiilor cu ceilalți.

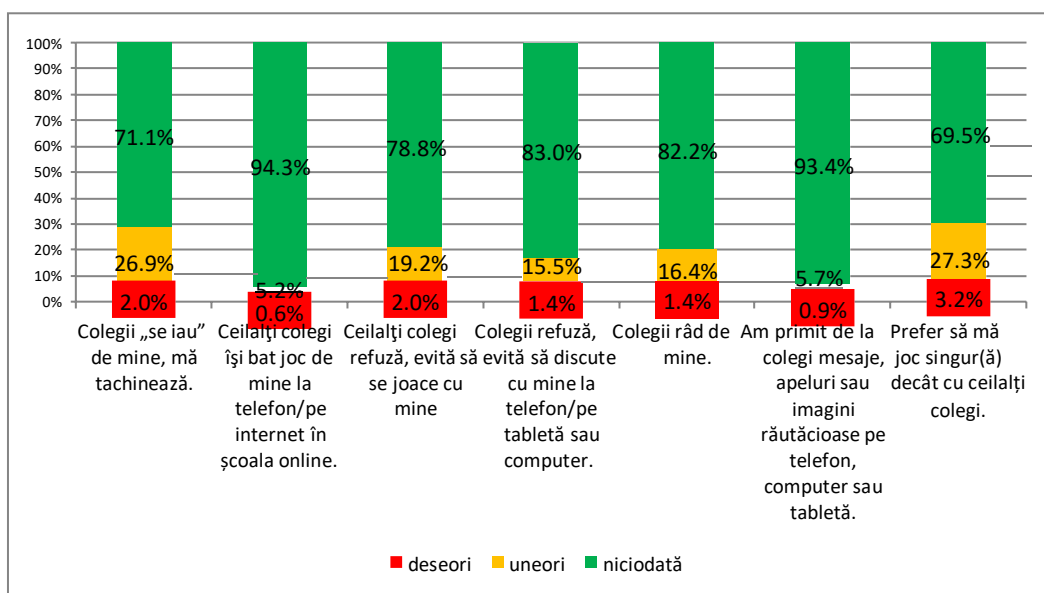


Graficul 1.4 Relațiile cu colegii. Sprijinul de la colegi, la ciclul primar

Copiii sunt interesați de egalii lor și sunt atașați emoțional de aceștia la toate vârstele. În general, atunci când copiii au prieteni, sunt implicați în interacțiuni pozitive, rezolvă mai multe conflicte și își îndeplinesc sarcinile cu mai mult succes decât atunci când nu au prieteni. Sub aspectul **sprijinului din partea colegilor** deși procentele celor care simt sprijinul din partea colegilor sunt

cuprinse între 53,2% și 77,4%, ele nu sunt foarte mari, pentru că în copilărie nu s-a produs încă orientarea accentuată către egali, specifică preadolescenței. Acceptarea în rândul colegilor, sprijinul oferit de aceștia, sentimentul de întraajutorare prezent între colegi influențează sentimentul de siguranță în mediul școlii cu impact direct asupra satisfacției față de școală și implicării în activitățile școlare. În acest context, 20,7% nu se simt încurajați de obicei de colegi, atunci când se *încurcă* la școala online, iar între 6,3% și 8,3% nu simt deloc sprijinul colegilor sub celelalte aspecte. Procentele elevilor care declară că simt doar „uneori” sprijinul colegilor este cuprins între 24,8% și 30,8% (Graficul 1.4).

Sentimentele de siguranță din punct de vedere fizic, emoțional, intelectual și social, reprezintă trebuințe fundamentale ale omului. Relațiile de înaltă calitate cu colegii au fost asociate cu agresivitate, victimizare și probleme de comportament reduse. Pentru dimensiunea bullying - victimizare, procentele celor care se simt victime în diferite situații sunt cuprinse între 0,6% și 3,2% (graficul 1.5). Dacă luăm în considerare și procentele celor care se simt uneori victime, în diferite contexte, atunci ajungem la aproximativ 30% pentru cei care susțin că sunt tachinați de colegi. 21,2% spun că, cel puțin „uneori”, colegii refuză sau evită să se joace cu ei, iar prin urmare, 30,5% dintre elevi susțin că preferă, cel puțin „uneori”, să se joace singuri.



Graficul 1.5 Bullying – victimizare la ciclul primar

Relațiile intercolegiale, atașamentul față de colegi sunt importante pentru climatul clasei, pentru starea de bine a elevilor la școală, în timp ce marginalizarea, tachinarea constituie factori de risc pentru sănătatea elevilor, implicarea în învățare și o atitudine pozitivă față de școală.

Bibliografie

- Cocoradă, E., Cazan, A.M., Orzea, I.E. (2018). School climate and school achievement în the Romanian secondary education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2018;36(5), 516-522. doi:[10.1177/0734282916683285](https://doi.org/10.1177/0734282916683285).
- Cocoradă, E. & Clinciu, A. I. (2009). Climate connected to assessment în secondary education. *Cognition, Brain, Behaviour. An Interdisciplinary Journal*, 13(3), 341-362.
- Cocoradă, E., & Orzea, I. (2017). Relationships between Wellbeing, Resilience and School Climate. *Bulletin of The Transilvania University of Brasov, Series VII, 2, Social Sciences • Law BDI: Ebsco, DOAJ*.
- Kacso-David, A. (2009). Rolul suportului social al familiei în rezultatele școlare ale elevilor, 2009, în *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*, M. Roth, D. Damean, M. Iovu, editori, Presa Universitară Clujeană, p. 125-136.
- Damean, D., Roth, D. (2009). „Dimensiuni sociale ale succesului școlar: rolul școlii și comunității în performanța școlară a elevilor” [*Dimensions of school success: the role of the school climate and the community în school success*]. In *Calitatea Vieții. Revistă de politici sociale* (indexată PAIS), [the quality of life], Nr. 1-2, Editura Academiei Române.

IMPORTANȚA COMUNICĂRII ADULT-COPIL

Profesor consilier școlar, Anca URDUZAN, CJRAE Brașov
Școala Gimnazială nr 4 "Frații Popea", Săcele

„...scopul comunicării nonviolente nu este să schimbe oamenii și comportamentul lor pentru a ne ușura nouă drumul, ci de a stabili relații bazate pe onestitate și empatie, care vor duce în cele din urmă la satisfacerea nevoilor tuturor”

Marshall B. Rosenberg

Rezumat

ținând cont de tendința lumii moderne, și anume aceea de transferare a comunicării în mediul virtual, consider necesar ca în activitatea de consiliere cu părinții să scot în evidență importanța comunicării reale dintre aceștia și copiii lor. Nu este vorba, în această lucrare, despre vreun studiu științific, ci despre o observare personală asupra acestui fenomen.

Cuvinte cheie: *comunicare; eficiență; respect; ascultare.*

Summary

Taking into consideration the modern world's tendency to shift communication to the virtual realm, I believe it's important to emphasize in the parent-teacher meetings the value of real communication between parents and their children. This isn't about a scientific study but rather my personal observation of this phenomenon.

Keywords: *communication; efficiency; respect; obedience.*

Pentru a iniția și a menține o bună relație cu copilul este important să comunicați eficient cu el. Scopul acestui material este acela de a vă prezenta câteva modalități eficiente de a asculta copilul și de a-i transmite adecvat un mesaj.

Așa cum dumneavoastră doriți uneori ca pur și simplu să fiți lăsat în pace sau alteori ca cineva să vă asculte, să vă înțeleagă și să vă accepte sentimentele, este foarte probabil ca și copilul dumneavoastră să aștepte aceleași lucruri.

Vă vom vorbi aici despre un tip de comunicare care se bazează pe respect reciproc. Acesta presupune ca dumneavoastră și copilul să vă exprimați și să vă acceptați sentimentele pe

care le aveți unul față de celălalt, într-un mod onest, fără frică. Acest lucru nu înseamnă însă că trebuie să fiți de acord cu ceea ce spune copilul, trebuie doar să îi arătați că îi respectați părerea și sentimentele (puteți face acest lucru prin tonul vocii pe care îl folosiți, prin cuvintele pe care le utilizați, prin comportamentul nonverbal adoptat).

Comunicarea presupune două aspecte importante: a) ***ascultarea reflexivă*** și b) ***comunicarea mesajului***.

a. Ascultarea reflexivă

Se referă la faptul că dumneavoastră sunteți capabil să înțelegeți ceea ce spune copilul și apoi puteți reproduce ideile exprimate de el, astfel încât acesta să simtă că este înțeles și acceptat. Altfel spus, puteți să îi oferiți copilului un răspuns la ceea ce el a exprimat (și chiar a ceea ce nu a spus sau a omis să spună), știind în felul acesta că este înțeles de către dumneavoastră. Când suntem deschiși și acceptăm sentimentele copilului, demonstrând-o atât verbal, cât și non-verbal (prin zâmbet, încruntare, atingerea mâinii etc.), reușim să încurajăm comunicarea.

Copilul are nevoie să știe că este ascultat

Pentru a ști că este ascultat, copilul așteaptă să primească un răspuns: *închis* sau *deschis*. *Răspunsul închis* indică faptul că dumneavoastră nu ați auzit și nu ați înțeles ceea ce a spus el. Acest tip de răspuns poate duce la blocarea comunicării. Prin contrast, *răspunsul deschis* indică faptul că dumneavoastră ați auzit și înțeles ceea ce a spus copilul, precum și mesajul din spatele cuvintelor.

Iată un exemplu:

Copilul: *Nu pot să învăț la matematică!*

Răspuns închis (părinte): *Nu vorbi așa! De-abia ai început.*

Răspuns deschis (părinte): *Pare să-ți fie greu, însă....*

Ascultarea reflexivă presupune oferirea unor răspunsuri deschise, care arată că înțelegem sentimentele celorlalți.

Câteva recomandări privind ascultarea reflexivă:

- Fiți atenți la tonul pe care îl folosiți și evitați atitudinea că sunteți capabil să „citiți gândurile”.
- Nu răspundeți la fiecare comentariu făcut de copil. Încercați să observați starea pe care o are copilul, dacă dorește să vorbească sau preferă, pentru moment, să păstreze

tăcerea.

- Ascultarea reflexivă poate uneori să funcționeze ca și o recompensă pentru un comportament greșit al copilului. Vorbim aici despre acele situații aduse iar și iar în discuție de către copil, tocmai pentru faptul că el a descoperit o metodă eficientă de a atrage atenția și simpatia asupra lui, fără a avea nici o intenție de a rezolva problema.

b. Comunicarea mesajului

Când lumea din jur ne critică sau dau vina pe noi pentru disconfortul lor, ajungem să ne simțim atacați. Și chiar dacă știm că nu am vrea să ne trateze așa, ajungem să avem și noi tendința de a-i acuza pe ceilalți când ne simțim inconfortabil. De multe ori facem acest lucru cu copiii noștri, realizând faptul că nu ne place, știind că nu este cel mai bun mod de comunicare. O posibilă soluție ar fi să ne adresăm celorlalți, vorbind în primul rând despre noi.

În comunicare, mesajele de tip “Eu” reprezintă o constantă a trei pași:

1. Când
2. Mă simt
3. Din cauză că....

Mesajele de tip „Eu” se folosesc atunci când dorim să schimbăm un comportament inadecvat al copilului, dar vrem să facem acest lucru într-un mod neinvaziv. Putem să le folosim în locul mesajelor de tip “Tu” care îl pot face pe copil să se simtă acuzat, vinovat, evaluat, nedreptățit, respins - stări care nu duc la ceea ce intenționăm să obținem de fapt: un comportament responsabil, adecvat situațiilor pe care copilul să fie în stare să le inițieze singur și de bună voie, chiar și atunci când nu suntem de față.

Așadar o acuzație precum: *“Niciodată nu înveți!”* poate deveni: *“Mă simt trist când văd că iar ai luat note mici la matematică, pentru că nu vei putea să alegi facultatea pe care o dorești.”*

În principiu, acest mod de a face o afirmație exprimă asumarea responsabilă a percepțiilor, gândurilor, sentimentelor și nevoilor proprii, iar fiecare comportament al copilului, fie că ne place sau nu, este o modalitate găsită de el de a-și satisface o nevoie. Primul pas în a identifica alt tip de comportament care să satisfacă în același timp și nevoile lui și nevoile noastre, este să ne exprimăm noi aceste nevoi. Unul din efectele care se obțin imediat după începerea folosirii corecte a mesajelor de tip “Eu” este reacția copiilor de genul *“N-am știut că te simți așa ...când eu ...”*.

Poate că unora le vom părea egoiști fiindcă vorbim prea des despre noi, însă în realitatea relațională folosirea mesajelor de tip „Eu” este un semn al unui nivel ridicat de inteligență emoțională. Copilul abordat astfel se va simți tratat corect, valorificat, important, va simți că avem încredere în el să găsească singur alternative la comportamentul inadecvat și acest lucru va duce la creșterea încrederii în propriile abilități. Ceea ce ne dorim cu toții, de fapt, de la copiii noștri.

Bibliografie:

Botiș, A., & Tărău, A. (2004). *Disciplinarea pozitivă*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

IMPACTUL DIVORȚULUI PĂRINȚILOR ASUPRA DEZVOLTĂRII ȘI CREȘTERII COPIILOR

Profesor consilier școlar, Alina Elena ANDRAȘ, CJRAE Brașov

Rezumat

Obiective: 1. Investigarea nivelului rezultatelor școlare ale copiilor proveniți din familii monoparentale, la finalul anilor școlari; 2. Identificarea consecințelor divorțului asupra copiilor proveniți din familii monoparentale; 3. Identificarea efectelor divorțului asupra eficacității de sine a copiilor proveniți din familii monoparentale.

Metodele de cercetare utilizate au fost analiza documentelor și ancheta pe bază de chestionar.

Cercetarea de față reprezintă un studiu exploratoriu privind impactul divorțului asupra dezvoltării copiilor care trăiesc în familii monoparentale, cauza fiind divorțul părinților.

Aceasta s-a desfășurat pe un lot de 65 de elevi din ciclul gimnazial, de la Școala Gimnazială Nr. 9, „Nicolae Orghidan” Brașov, proveniți din familii cu părinții divorțați, variabilele independente fiind: genul, clasa, statutul marital al părinților, prezența/absența emigrării părinților, anul divorțului.

Rezultate: Copiii proveniți din familii monoparentale prezintă o scădere a rezultatelor școlare pe parcursul anilor de studiu. Lipsa unui părinte/unei familii de tip tradițional are consecințe negative mai mult asupra comportamentului fetelor, decât asupra comportamentului băieților.

Lipsa unui părinte/unei familii de tip tradițional are consecințe negative asupra eficacității de sine a copiilor. Concluzii: Am putut constata faptul că, cu cât divorțul este mai recent, cu atât copiii sunt mai debusolați, efectele acestuia văzându-se atât în comportamentul copiilor, cât și în gradul de stabilitate sau instabilitate emoțională.

Cuvinte cheie: familie monoparentală; tulburare afectivă; anxietate; acuze somatice; ADHD; comportament opozant și de conduită.

Summary

Objectives: 1. Investigating the level of school results of children from single-parent families, at the end of the school years; 2. Identifying the consequences of divorce on children from single-parent families; 3. Identifying the effects of divorce on the self-efficacy of children from single-parent families.

The research methods used were document analysis and questionnaire survey.

The present research represents an exploratory study on the impact of divorce on the

development of children living in single-parent families, the cause being the parents' divorce. This was carried out on a group of 65 students from secondary school, from Secondary School No. 9 "Nicolae Orghidan" Braşov, from families with divorced parents, the independent variables being: gender, class, parents' marital status, presence / absence of parental emigration, year of divorce.

Results: Children from single-parent families show a decrease in school results during the years of study. The absence of a traditional parent / family has negative consequences more on the behavior of girls than on the behavior of boys. The absence of a traditional parent/family has negative consequences for children's self-efficacy.

Conclusions: We were able to ascertain the fact that the more recent the divorce, the more destitute the children are, its effects being seen both in the children's behavior and in the degree of emotional stability or instability.

Keywords: *mono-parental families; affective disorders; anxiety; somatic complaints; ADHD; oppositional behavior and conduct.*

În societatea de astăzi, aflată într-o permanentă schimbare și transformare, este destul de dificil ca familiile să își păstreze intactă componența și stabilitatea familială.

Lucrarea de față intitulată *“Impactul divorțului părinților asupra dezvoltării și creșterii copiilor”* a încercat să identifice efectele divorțului asupra copiilor, urmărind mai multe probleme care ar putea apărea și anume: probleme afective, de anxietate, de ADHD, acuze somatice, probleme de conduită și de comportament opozant.

Am ales să cercetez această temă atât de actuală în zilele noastre, din cauza multitudinii cazurilor de divorț de care mă ocup la cabinetul de consiliere psihopedagogică din cadrul școlii unde lucrez și a copiilor care provin din aceste familii care, de cele mai multe ori, devin „obiecte” în disputa dintre părinți.

Divorțul, privit ca un proces, afectează aproximativ jumătate din cuplurile care se hotărăsc să își oficializeze relația, conform statisticilor, iar dintre aceste cupluri, peste 50% au copii minori, ceea ce este un lucru îngrijorător.

Cercetarea s-a desfășurat la Școala Gimnazială Nr. 9 „Nicolae Orghidan” Braşov, pe un lot de subiecți format din 65 de elevi din ciclul gimnazial, care provin din familii cu părinții divorțați.

Plecarea părinților în străinătate reprezintă, pentru copii, un nou stres emoțional, pe lângă cel al divorțului, copilul fiind afectat din punct de vedere psiho-comportamental. Astfel, s-a constatat faptul că bărbaiii aleg, în număr mai mare, să plece în străinătate, decât

femeile. Elevii din lotul investigat sunt în număr de 9 cu mama plecată în străinătate, reprezentând 13,8% și în număr de 24 cu tatăl plecat în străinătate, reprezentând 36,9% din lotul total de elevi. De asemenea, 3 elevi, reprezentând 4,6% au ambii părinți plecați în străinătate, 28 elevi, reprezentând 43,1% au părinții în țară și doar 1 elev, reprezentând 1,5% nu știe nimic despre părinții săi.

S-a constatat faptul că 23 de elevi din lotul investigat au o relație bună cu părintele cu care nu locuiesc, reprezentând 35,4%, pe când alți 25 de elevi, reprezentând 38,5%, au o relație inexistentă cu tatăl, aceștia fiind crescuți doar de mamă. De asemenea, un număr de 8 elevi, reprezentând 12,3% au o relație inexistentă cu mama, aceștia locuind fie cu tatăl, fie cu bunicii, iar 9 elevi, reprezentând 14%, au o relație inexistentă cu ambii părinți, aceștia fiind crescuți doar de bunici.

Demersul investigativ a urmărit următoarele obiective generale:

Obiectivul 1: Investigarea nivelului rezultatelor școlare ale copiilor proveniți din familii monoparentale, la finalul anilor școlari.

Obiectivul 2: Identificarea consecințelor divorțului asupra copiilor proveniți din familii monoparentale.

Obiectivul 3: Identificarea efectelor divorțului asupra eficacității de sine a copiilor proveniți din familii monoparentale.

Ne-am propus să testăm următoarele ipoteze:

Ipoteza 1: Copiii proveniți din familii monoparentale prezintă o scădere a rezultatelor școlare pe parcursul anilor de studiu.

Ipoteza 2: Lipsa unui părinte/unei familii de tip tradițional are consecințe negative mai mult asupra dezvoltării emoționale și comportamentale a fetelor, decât a băieților.

Ipoteza 3: Lipsa unui părinte/unei familii de tip tradițional are consecințe negative asupra eficacității de sine a copiilor.

Metodele de cercetare utilizate au fost analiza documentelor și ancheta pe bază de chestionar. Au fost analizate registrele matricole în vederea investigării nivelului rezultatelor școlare la finalul anilor școlari de către elevii din lotul investigat.

Cea de-a doua metodă utilizată a fost ancheta pe bază de chestionar, instrumentul utilizat fiind Chestionarul de autoevaluare comportamentală 11-18 ani, care evaluează competențele, funcționarea adaptativă și următoarele categorii de probleme: afective, de anxietate, acuze somatice, de ADHD, de comportament opozant și de conduită.

Investigații empirice asupra rezultatelor școlare anuale ale elevilor din lot în urma divorțului părinților:

S-a constatat o scădere a mediilor școlare de la clasa a V-a la clasa a VII-a obținute de elevii proveniți din familii cu părinți divorțați, disponibilitatea acestora pentru învățat și pentru școală fiind destul de redusă, copiii continuând să trăiască toată gama de emoții legate de despărțirea părinților lor, chiar și după trecerea perioadei de criză.

De asemenea, am observat o diferență între mediile școlare obținute în cei doi ani școlari, în funcție de genul subiecților, astfel că fetele, spre deosebire de băieți, în clasa a VI-a au obținut medii anuale mai mici, în special în intervalul de notare între 6-7. În privința băieților, am constatat o scădere a mediilor anuale între 9-10, explicația putând fi legată de scăderea interesului pentru învățat, a motivației, scăderea spiritului de competiție, ceea ce va duce, probabil, la eșecuri școlare și la rămânerea în urmă cu materia.

S-a remarcat un elev, de genul masculin, care a înregistrat un progres al rezultatelor școlare pe cei trei ani de studiu, acesta locuind cu tatăl, care are și tutela absolută, mama părăsindu-l de mic copil și fiind plecată în străinătate. Relația cu mama este inexistentă, băiatul nedorind reluarea legăturii cu aceasta. Tatăl este foarte implicat în viața școlară și extrașcolară a copilului, păstrând o legătură strânsă cu instituția școlară în care învață copilul, rezultatele acestuia confirmând acest lucru.

În ceea ce privesc problemele afective, am putut constata faptul că la clasa a VI-a, comportamentele care caracterizează aceste probleme afective sunt în număr foarte mare. La clasa a VII-a aceste probleme sunt prezente mai mult la fete, decât la băieți, 6 fete din 8, aflându-se la un nivel clinic, o parte a fetelor având o relație inexistentă cu tatăl, acesta fiind plecat în străinătate și o parte având mama plecată la muncă în altă țară, locuind cu tatăl. Doi băieți din clasa a VII-a prezintă un nivel clinic, ambii având o relație inexistentă cu tatăl, la unul dintre ei, acesta fiind plecat la muncă în străinătate, mama fiind cea care are tutela absolută a copilului. De asemenea, anul divorțului ambilor băieți este unul recent.

La clasa a VIII-a, ambii elevi cu probleme afective au probleme familiale mai speciale decât ceilalți elevi de vârsta lor: băiatul locuiește cu mama lui, tatăl fiind recăsătorit și plecat la muncă în străinătate, întrerupând orice de relație cu copilul, pe când fata nu și-a cunoscut niciodată tatăl, mama divorțând când aceasta era foarte mică și recăsătorindu-se, actual locuind cu mama și tatăl vitreg.

În privința problemelor de anxietate, la clasa a VI-a domină nivelul clinic al acestor probleme pentru 8 fete din 12 și 3 băieți din 9, unul dintre motive fiind legat de faptul că separarea părinților, în aceste cazuri, este relativ recentă, teama de a nu-și pierde și celălalt părinte, cu care locuiește fiind foarte mare, lucru declarat și de elevii chestionați. Copiii au

fost nevoiți să treacă la propriu prin întreg procesul de divorț, fiind nevoiți să aleagă între cei doi părinți la Autoritatea Tutelară, ceea ce le-a adus un plus de anxietate și teamă pentru viitorul lor.

Acuzele somatice sunt prezente la majoritatea elevilor din lotul investigat, dar nivelurile atinse sunt unele normale, atât pentru fete, cât și pentru băieți, cu mici excepții, când ating nivelul critic. Doar 2 fete de clasa a V-a, au atins nivelul clinic, acestea acuzând dureri de cap, dureri de stomac și probleme dermatologice, ele înregistrând și scoruri mari în privința problemelor de anxietate.

De asemenea, nivelul critic este atins în proporție foarte mare tot de către fete, ceea ce demonstrează faptul că fetele sunt mult mai afectate decât băieții ceea ce privește divorțul părinților. Problemele din sfera hiperactivității se întâlnesc în proporție mai mare la fete decât la băieți, la clasa a VII-a, pe când la clasa a VIII-a, nivelul clinic a fost atins în proporție mai mare de către băieți. Atât fetele, cât și băieții aflați la acest nivel au atins scoruri înalte la toate celelalte categorii de probleme, aceștia având, în special, probleme afective și de anxietate, uneori manifestând și acuze somatice.

Subiecții de gen feminin din toate clasele au obținut cele mai înalte scoruri în ceea ce privesc problemele de comportament opozant. Se aduc, în general, reproșuri mamelor, considerate vinovate de relația inexistentă a copiilor cu tații, relația mamă-fiică fiind încărcată de numeroase nemulțumiri, amenințări, avertismente. Strategia adoptată de o mamă a unei eleve de clasa a VI-a este una de tip *laissez-faire*, aceasta neimpunând nicio regulă în familie, ceea ce a influențat apariția și menținerea acestor manifestări comportamentale. Mulți dintre acești elevi cu scoruri mari au relații defectuoase cu părinții, fiind crescuți de către bunici, impunându-se în fața acestora prin amenințări.

În privința problemelor de conduită, băieții au obținut scoruri mici, în comparație cu fetele, ceea ce confirmă din nou ipoteza conform căreia lipsa unui părinte / unei familii de tip tradițional are consecințe negative mai mult asupra dezvoltării emoționale și comportamentale a fetelor, decât a băieților.

Subiecții investigați au tendința de a considera un anumit eșec ca fiind rezultatul unei lipse de efort îndelungat, ceea ce îi va determina să persevereze în vederea îndeplinirii sarcinii, rezultatele finale fiind pe măsura așteptărilor.

Referitor la eficacitatea socială, cu toate că diferențele dintre fete și băieți nu sunt foarte mari, putem afirma faptul că fetele au tendința de a stabili relații cu cei din jurul lor mult mai repede decât băieții, de a se implica mai des în viața socială, având mai multă încredere în abilitățile lor de socializare decât aceștia, care își canalizează energia spre atingerea obiectivelor propuse, indiferent dacă întâmpină obstacole, eșecurile ambiționându-i mai mult.

Concluzii:

Aspecte personale pozitive: copiii au menționat foarte multe calități de-ale lor: sunt cuminte, nu mă dau bătut, învăț bine, sunt jucăuș, sunt sănătos, am simțul umorului, sunt răbdător, de treabă, ambițios, curajos, înțeleghător, prietenos, selectiv, silitor, iertător, sufletist, deștept, amabil, darnic, bland, milos, iubăreț, descurcăreț, loial, pozitiv, pașnic.

Printre îngrijorările sau problemele pe care le au acești elevi legate de școală, se numera: neînțelegeri cu colegii, note slabe la diferite discipline, gânduri rele „gândurile rele pe care le am”, teme prea multe, teama de teste, poreclele, timiditatea excesivă, teama de corigență, teama de a nu-i face de răs pe părinți.

Alte probleme menționate de copii fac referire la: cearta părinților, cearta mamei cu bunica, plasarea mea de la mamă la tată când „se satură de mine”, frica de leșin, sensibilitatea excesivă, „imposibilitatea de a-mi face prieteni noi, pentru că m-am mutat în alt cartier după divorțul părinților”, teama ca mama să nu moară, certuri cu mama, aspectul fizic, „teama de a nu mi se dărâma zidul construit în mine”.

Bibliografie:

1. Appelbaum, S.H. (1996). *Self-Efficacy as a mediator of goal setting and performance: some human resource applications*. Journal of Managerial Psychology, 11, 3.
2. Băran-Pescaru A. (2004). *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. București: Editura Aramis.
3. Biolley, J. (2014). *Copilul și divorțul. Cum ne protejăm copiii de efectele divorțului*. București: Editura Philobia.
4. Bowlby, J. (2016). *Crearea și ruperea legăturilor afective*. București: Editura Trei.
5. Veleanovici, A., Dumitriu G. (2015). *Evaluare, expertiză, intervenție psihologică în situații de divorț*. Iași: Editura Ștef.

PROMOVAREA STĂRII DE FERICIRE ÎN FAMILIE. O INTERVENȚIE BAZATĂ PE PRINCIPIILE EDUCAȚIEI POZITIVE

Profesor consilier școlar, Cyntia - Diana POPA, CJRAE BRAȘOV

Rezumat

Această cercetare investighează impactul unui program de intervenție bazat pe principiile educației pozitive asupra stării de fericire a copiilor, evaluată prin intermediul stării de bine a părinților. Utilizând un eșantion diversificat, am analizat datele folosind analize de corelație Pearson în programul SPSS. Rezultatele indică o îmbunătățire semnificativă a stării de fericire a copiilor, sugerând eficacitatea intervenției. Implicațiile cercetării sunt discutate în contextul teoriei educației pozitive și a nevoii de promovare a stării de fericire în familie.

Cuvinte cheie: familie; educație pozitivă; stare de bine.

Abstract

This research investigates the impact of a positive education-based intervention program on children's happiness, assessed through parental well-being. Using a diverse sample, we analyzed the data using Pearson correlation analyses in SPSS. Results indicate a significant improvement in children's happiness, suggesting the effectiveness of the intervention. Implications of the research are discussed in the context of positive education theory and the need to promote family well-being.

Keywords: family; positive education; wellbeing.

Introducere

Educația pozitivă este un domeniu al psihologiei care se concentrează pe promovarea dezvoltării pozitive a individului, accentuând trăsăturile și resursele pozitive. În cadrul acestei paradigme, starea de fericire este considerată un aspect esențial al bunăstării psihologice și al succesului în viață. Întrucât familia reprezintă primul și cel mai influent mediu de dezvoltare a copilului, promovarea stării de fericire în familie devine o prioritate crucială. Martin Seligman (2009) a fost unul dintre primii psihologi care au susținut necesitatea unei schimbări de

paradigmă în domeniul psihologiei, trecând de la concentrarea exclusivă pe identificarea și tratarea tulburărilor mentale la promovarea bunăstării și fericirii umane.

Scopul acestei cercetări este de a evalua impactul unui program de intervenție bazat pe principiile educației pozitive asupra stării de fericire a copiilor, cu o evaluare a stării de bine a părinților înainte și după implementarea programului. În acest sens, cercetarea își propune să ofere o înțelegere mai profundă a eficacității acestui tip de intervenție și a modului în care poate influența atmosfera familială și bunăstarea copiilor.

Abordarea teoretică a cercetării

Starea de bine psihologică face referire la “efortul de a atinge perfecțiunea, adică de realizarea adevăratului potențial al persoanei. Adaptarea cu succes a unui individ la mediu, exprimată prin bunăstarea psihologică, este surprinsă de șase componente (Ryff, 1989).

Acceptarea de sine se referă la existența unei atitudini pozitive față de sine, recunoașterea și acceptarea diferitelor aspecte ale propriei persoane, precum și la existența unor sentimente de natură pozitivă privind trecutul personal.

Al doilea factor este reprezentat de relațiile pozitive cu ceilalți, făcând referire la a avea relații calde, satisfăcătoare și bazate pe încredere și empatie, intimitate puternică și afecțiune.

Autonomia, un alt factor care explică starea de bine psihologică înseamnă autodeterminare și independență, definindu-se prin rezistența în fața presiunii sociale cu privire la convingeri sau reglarea acțiunilor după propria voință, dar și autoevaluarea sinelui în raport cu anumite standarde personale.

Controlul mediului se referă la sentimentul de stăpânire și competență în gestionarea mediului, la controlul unei game largi de activități externe, a fi recunoscător pentru oportunitățile apărute precum și la capacitatea de a selecta și influența situațiile favorabile pentru a se potrivi nevoilor și valorilor cuiva.

Sensul vieții se referă la a avea un scop în viață și a avea un simț clar al direcției, simțind că viața prezentă și trecută are sens, a lua în considerare credințele care dau sens vieții, a avea obiective și a le atinge.

Autodezvoltarea se referă la un sentiment de creștere și dezvoltare personală continuă. deschiderea la noi experiențe, recunoașterea propriului potențial, îmbunătățirea în timp a comportamentului și a cunoașterii de sine.

Martin Seligman a propus modelul PERMA pentru a defini și măsura fericirea și bunăstarea umană și împreună cu echipa sa au realizat numeroase studii empirice pentru a înțelege factorii care contribuie la fericire și satisfacție în viață. Aceste cercetări au arătat că

factori precum recunoștința, optimismul și implicarea în activități plăcute sunt strâns legate de nivelul de fericire al unei persoane.

Studii în domeniul educației pozitive (Antoci, 2023) indică faptul că starea de fericire și bunăstare nu sunt doar rezultatul absenței problemelor sau a stresului, ci sunt rezultatul unui set de competențe și resurse psihologice care pot fi cultivate și dezvoltate. Astfel, educația pozitivă se concentrează pe dezvoltarea factorilor care contribuie la bunăstarea psihologică și emoțională, cum ar fi optimismul, reziliența, recunoștința și conexiunile sociale.

Educația pozitivă se bazează pe principiul că dezvoltarea pozitivă a individului este esențială pentru o viață împlinită și satisfăcătoare. Această paradigmă își are rădăcinile în psihologia pozitivă, care se concentrează pe identificarea și cultivarea trăsăturilor și resurselor pozitive ale individului, în contrast cu abordările tradiționale care se axează mai mult pe remedierea problemelor și deficiențelor (Negovan, 2013).

Scopul promovării stării de fericire în familie este de a crea un mediu în care copiii să se simtă în siguranță, susținuți și încurajați să-și exprime emoțiile și să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale (Colomeischi, 2018). Acest fapt se poate realiza prin intermediul practicilor educaționale pozitive, care includ comunicarea eficientă, gestionarea sănătoasă a conflictelor, încurajarea autonomiei și promovarea relațiilor pozitive între membrii familiei

Materiale și metodologie

Participanții la studiu au fost selectați dintr-o varietate de medii socio-economice și culturale pentru a asigura o reprezentare diversificată. Eșantionul a inclus 70 de familii din județul Brașov, fiecare formată dintr-un părinte și un copil cu vârste cuprinse între 7 și 12 ani. Evaluarea stării de fericire a copiilor s-a realizat prin intermediul scalei de evaluare a fericirii, iar starea de bine a părinților s-a măsurat folosind Scala de bunăstare psihologică a lui Ryff (PWB) versiunea 42 de itemi.

Intervenția a constat într-un program de 10 săptămâni, care a implicat sesiuni săptămânale de educație pozitivă, concentrându-se pe dezvoltarea abilităților de comunicare, rezolvarea problemelor și gestionarea emoțiilor în cadrul familiei. Scopul promovării stării de fericire în familie în cadrul intervenției a fost acela de a crea un mediu în care copiii să se simtă în siguranță, susținuți și încurajați să-și exprime emoțiile și să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale.

Datele obținute au fost analizate folosind programul SPSS, iar corelațiile Pearson au fost utilizate pentru a evalua relațiile dintre variabile.

Rezultate

S-a observat o corelație pozitivă între participarea activă a părinților la programul de intervenție și nivelul de îmbunătățire a stării de fericire a copiilor ($r = 0,33$, $p < 0,01$), indicând faptul că implicarea activă a părinților în procesul de educație pozitivă poate amplifica efectele intervenției.

Părinții care au manifestat niveluri ridicate de autonomie și independență au prezentat o îmbunătățire semnificativă a stării de bine după intervenție. De asemenea, părinții care au participat la intervenție și au înregistrat scoruri mai mari în ceea ce privește acceptarea de sine au prezentat și o creștere semnificativă a stării lor de bine la finalul intervenției.

Analiza corelațiilor Pearson a indicat o corelație semnificativă între starea de fericire a copiilor și starea de bine a părinților după aplicarea intervenției ($r = 0,45$, $p < 0,01$). Acest rezultat sugerează că îmbunătățirea stării de bine a părinților este asociată cu o creștere a stării de fericire a copiilor în cadrul familiei.

Concluzii

Aceste rezultate sugerează că un program de intervenție bazat pe principiile educației pozitive poate fi eficient în promovarea stării de fericire în familie. Îmbunătățirea stării de bine a părinților este asociată cu o creștere a stării de fericire a copiilor, subliniind importanța relației dintre bunăstarea părinților și bunăstarea copiilor.

Implicațiile acestui studiu sunt relevante pentru practicienii din domeniul sănătății mentale și al educației, evidențiind importanța integrării principiilor educației pozitive în programele de intervenție destinate familiei. Mai mult, acest studiu subliniază necesitatea de a acorda o atenție specială stării de fericire în cadrul familiei, recunoscându-i rolul important în promovarea dezvoltării pozitive a copiilor.

Acest studiu oferă o contribuție semnificativă la literatura existentă în domeniul psihologiei pozitive și al educației familiale, evidențiind eficacitatea și importanța intervențiilor bazate pe principiile educației pozitive în promovarea stării de fericire și bunăstare în familie.

Bibliografie

Antoci, D. (2023). Starea de bine prin prisma exigențelor contemporaneității și perspectivele de viitor. *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 1. 37-42. ISBN 978-9975-46-867-1.

Colomeischi, A.D. (2019). *Construind poduri: promovarea stării de bine în familie. Manual pentru părinți*. Iași: Lumen.

Negovan V (2013). *Psihologie pozitivă aplicată în educație*. București: Editura Universitară.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN AMELIORAREA TULBURĂRILOR DE VORBIRE

Profesor consilier școlar, Maria Grațîela MARCU, CJRAE Brașov

Rezumat

Eficiența jocurilor didactice de dezvoltare a vorbirii depinde însă de modul în care învățătoarea știe să le selecționeze în raport cu particularitățile concrete ale clasei. Aceasta presupune o foarte bună cunoaștere a copiilor, sub raportul nivelului atins de dezvoltare a limbajului, precum și sub aspectul defectelor de vorbire, ca în funcție de aceste realități să se acționeze în vederea prevenirii și a corectării acestora. În organizarea și în desfășurarea acestor jocuri, învățătoarea are adesea posibilitatea să depisteze cu mai multă ușurință defectele de vorbire ale copiilor, deoarece în cadrul jocului aceștia se manifestă liber, nestingheriți, fără rezervele determinate uneori de intervenția directă a învățătoarei.

Cuvinte cheie: *generalizare lingvistică empirică; joc didactic; fondului principal de cuvinte.*

Summary

The efficiency of speech development didactic games depends on how the teacher knows to select them in relation to the concrete peculiarities of the class. This means a very good knowledge of all the children, in relation to the achieved level of language development, as well as in terms of speech disorders, depending on these realities, action is taken to prevent and correct them. In the organization and conduct of these games, the teacher often has the opportunity detect the speech disorders of children, because in the game they manifest themselves freely, without the reservations sometimes determined by the direct intervention of the teacher. Teaching games used for the development of speech largely converge to the development of auditory acuity of phonemic hearing. The development of phonemic hearing is closely related to the important task of correcting speech defects.

Keywords: *language development; teaching game; basic vocabulary; main words cluster of Romanian language.*

Odată cu asimilarea fondului principal de cuvinte, copilul își însușește și semnificația cuvintelor. El nu învață regulile gramaticale, nu cunoaște definiții, nu știe ce este substantivul, verbul, adjectivul, declinarea sau alte denumiri, dar respectă în vorbire aceste reguli, pentru că

are în jur modelul de vorbire, este antrenat să le cunoască prin jocuri și exerciții, este corectat atunci când greșește. Tocmai de aceea modelul de vorbire trebuie să fie corect, iar adultul trebuie să aibă o exprimare îngrijită, să respecte regulile gramaticale după care este structurată vorbirea.

Acumularea experienței verbale duce treptat la formarea unor generalizări lingvistice empirice, la eliberarea așa-numitului “simț al limbii”. Sensibilitatea față de fenomenele lingvistice, în general, inclusiv față de formele gramaticale, este o trăsătură caracteristică copilului de vârstă școlară mică. Pe baza acestui “simț al limbii” copiii ajung să folosească tot mai corect formele gramaticale.

Unul din obiectivele majore ale clasei pregătitoare îl constituie omogenizarea relativă a dezvoltării limbajului copiilor, în așa fel încât copiii să posede noțiunile strict necesare însușirii cunoștințelor de bază prevăzute în programa școlară, îndeosebi pentru însușirea citit-scrisului.

Un mijloc adecvat particularităților de vârstă ale școlarului mic, util în realizarea dezvoltării vorbirii, este jocul didactic. Prin intermediul lui se consolidează, fixează și se activează vocabularul care contribuie la perceperea structurii limbii române.

Cu diverse ocazii am constatat că, din spirit de imitație, copiii își pot transmite unul altuia greșelile de vorbire. Contaminarea devine, firește, nocivă, ea influențând asupra procesului de dezvoltare normală a vorbirii la un grup mai numeros de copii. Dacă fiind vârsta, îndreptarea greșelilor nu poate fi concepută rigid, ca o reproducere repetată a unor cuvinte, silabe, sunete, până la corectarea lor executare. Una din modalitățile cele mai recomandate este aceea a includerii exercițiului, oricare ar fi el, într-un joc antrenant cu un conținut inteligibil, corect.

Iată câteva exerciții care pot fi desfășurate la începutul fiecărui joc:

1) *Gimnastica facială:*

- a) închiderea și deschiderea alternativă a gurii;
- b) imitarea surâsului, pentru obținerea unei deschideri transversale a gurii;
- c) umflarea și retragerea simultană a obrazilor;
- d) imitarea sărutului;
- e) vibrarea surdă a buzelor.

2) *Gimnastica linguală:*

- a) ridicarea și coborârea limbii în cavitatea bucală;
- b) ascuțirea limbii, în afara cavității bucale;
- c) așezarea limbii între buze, în forma plată;
- d) mișcări de lateralitate a limbii;
- e) mișcări de formare a șanțului lingual, prin ridicarea marginilor laterale ale limbii;
- f) mișcări de proiectare a limbii în afara cavității bucale;
- g) pronunțarea ritmică a sunetelor.

Deosebit de eficiente sunt exercițiile de imitare a sunetelor din natură (onomatopee). Găsim în jurul nostru o mare varietate de sunete care ne pot fi utile în activitatea noastră la clasă, în scopul prevenirii și a corectării eventualelor deficiențe de vorbire, pe care le întâlnim la copiii noștri.

Jocurile didactice destinate dezvoltării vorbirii contribuie, în mare măsură, la dezvoltarea acuității auditive a auzului fonematic. Ele solicită perceperea corectă a sunetelor, descifrarea compoziției sonore sau semnalarea prezenței sau absenței unui anumit sunet într-un cuvânt. Dezvoltarea auzului fonematic este strâns legată de sarcina deosebit de importantă privind corectarea defectelor de vorbire. Jocurile didactice își aduc contribuția nu numai la perceperea clară și corectă a sunetelor corespunzătoare ci și la corectarea pronunției defectuoase a acestora, solicitând copiilor audierea lor cu atenție și reproducerea lor corectă.

De astfel de sarcini am ținut seama în jocurile didactice: *“Deschide urechea bine”*, *“Cine face așa?”*, *“Ce se aude?”*, *“Cine vine la noi?”*, *“De-a trenul”*, *“N-am spus bine?”*, *“Repetă ce spun eu”*, *“A cui este?”*

Am ales spre exemplificare jocul “Spune cum face”.

Scop:

- exersarea pronunțării corecte a unor consoane ca: r, c, g, s, ș, z aflate în diferite locuri ale cuvintelor;
- activizarea vocabularului cu cuvinte care desemnează animale cunoscute de copii;
- dezvoltarea capacității de a face legături simple (între glas, mișcare și animalul respectiv);

Sarcina didactică:

- recunoașterea animalelor și reproducerea onomatopeelor corespunzătoare glasului acestora;
- să completeze propoziția începută.

Reguli de joc:

- la primirea jucăriei sau a imaginii, copilul trebuie să imite glasul animalului respectiv, iar ceilalți copii să-l recunoască și să-l denumească.
- copiii prind mingea aruncată de învățătoare și completează propoziția începută.

Elemente de joc: surpriza, aplauze, steluțe;

Material didactic: animale-jucării sau imagini reprezentând câinele, pisica, oaia, calul, rața, găina, cocoșul, gășca, albina, mingea.

Jocul se desfășoară astfel:

Materialul necesar jocului va fi acoperit sau introdus într-un coșuleț pentru a crea surpriza la prezentare și a da posibilitatea să se perceapă pe rând fiecare animal al cărui glas va trebui imitat. Copiii vor fi așezați pe scaunele în jurul mesei cu materialul de joc.

Varianta I

Se prezintă jucăriile sau imaginile iar copiii trebuie să imite glasul animalului respectiv, individual sau în colectiv. Se va asigura o anumită succesiune în prezentarea imaginilor, începând cu cele care sunt mai ușor de pronunțat (pisica) și terminând cu cele care prezintă dificultăți în reproducere (albina, cocoșul).

Varianta II

Se modifică ordinea acțiunilor. Copiii ascultă onomatopeea (reprodusă de învățătoare/ sau reprodusă de calculator) apoi aleg animalul al cărui glas l-au auzit și-l reproduc individual sau în colectiv.

Varianta III

Copiii stau cu capul pe măsuțe, fără a avea voie să privească, iar învățătoarea așază un animal de jucărie în dreptul unuia dintre ei. La semnalul ei: ”Spune cum face”, copiii se uită în fața lor. Cel care a primit jucăria reproduce onomatopeea corespunzătoare denumind totodată și animalul. De exemplu: ”Pisica face miau.” Ceilalți copii imită acțiunile caracteristice animalului și repetă sunetele corespunzătoare.

Varianta IV

Învățătoarea aruncă mingea, iar copilul care o prinde vine în față și alege de pe masă un jeton reprezentând tot animale. Acesta răspunde la întrebarea: ”Cine este și cum face?” De exemplu: ”Acesta este un urs. El face mor, mor, mor.”

Varianta V

Aceasta se desfășoară fără material intuitiv. Învățătoarea începe să spună o propoziție despre animale, iar copilul care a primit mingea trebuie să completeze propoziția cu onomatopeea corespunzătoare.

Cocosul strigă(cucurigu!)

Găina cântă.....(cot-co-dac!)

Cioara face.....(cra,cra,cra!)

Din gama variată de mijloace de realizare a activităților de dezvoltare a limbajului în clasa pregătitoare, jocurile didactice constituie una dintre cele mai plăcute forme de muncă cu școlarii, întrucât asigură, totodată o participare activă, atractivă și deconectantă.

Pentru dezvoltarea vocabularului copiilor am folosit mai multe jocuri didactice: ”*Spune mai departe!*”, ”*Unde se găsește sunetul?*”, ”*Eu spun una, tu spui multe*”, ”*Ieri, astăzi, mâine*”, ”*Caută perechea!*”, ”*Găsește repede propoziția!*”, ”*Roata vremii*”, ”*Ce știi despre mine?*” etc.

BIBLIOGRAFIE

- 1) Jurcău, E. & Jurcău. N. (1999). *Învățăm să vorbim corect*, Cluj-Napoca: Editura Printek, 6-18.
- 2) Boscaiu. E. (1970). *Corectarea tulburărilor de vorbire*”, în suplimentul pentru preșcolari al “Revistei de pedagogie”, București, 13.
- 3) Popescu-Mihăiești, A. (1998). *Puterea “magică” a gândurilor, a sentimentelor și a limbajului*, în Revista *Învățământul primar*, nr.2-3, 1998, 44.
- 4) Chircev, Anatolie. (1973). *Problematika pregătirii preșcolarului pentru școală*. în *Tribuna școlii*, 6.
- 5) Boscaiu, E. (1973) *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire la preșcolari*. București: E.D.P.
- 6) Gutu, M. (1975). *Logopedia*. vol.I, Cluj-Napoca: Centrul de multiplicare al Universității.

CONSILIEREA SUPORTIVĂ A PĂRINȚILOR/ FAMILIILOR ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE DIN ȘCOLILE DE MASĂ

Profesor consilier școlar, Corina Ionela BĂNICĂ, C.J.R.A.E, Brașov

Motto

„În spatele fiecărui copil care crede în el însuși se află un părinte care a crezut mai întâi.”

Matheu Jacobson

Rezumat

Articolul prezent își propune să sublinieze importanța pe care o are acordarea ajutorului psihoemoțional familiilor elevilor cu cerințe educative speciale, elevi integrați în învățământul românesc de masă.

Acest ajutor poate lua forma consilierii de tip suportiv, a acordării unui sprijin emoțional și informațional adecvat familiilor elevilor cu Cerințe Educative Speciale de către consilierii școlari, dar și prin implementarea unor programe de consiliere psihoeducațională parentală, programe pe care aceștia să le poată urma în mod gratuit, pe toată durata anilor școlari obligatorii învățământului românesc, în vederea îmbunătățirii competențelor parentale și de a sprijini comunicarea și adaptarea propriilor copii la mediul educațional formal, reprezentat de școală.

Voi evidenția urgența socială cu privire la acordarea suportului emoțional și informațional familiilor din care provin elevii cu Cerințe Educative Speciale, suport acordat atât în beneficiul îmbunătățirii relațiilor intrafamiliale, părinte și copil cu nevoi educative speciale, cât și în scopul îmbunătățirii comunicării și cooperării dintre mediul familial și mediul școlar cu toți actorii implicați, elevi-profesori-familie.

Beneficiind de consiliere într-un cadru suportiv, nonjudicativ și axat pe nevoi specifice de informare și suport, părinții elevilor cu cerințe educative speciale vor deveni cheia integrării acestora în învățământul de masă, ducând la o mai bună incluziune a acestora și la înregistrarea progreselor în toate ariile de dezvoltare a acestor copii, plecând de la dezvoltarea socio-emoțională și până la dobândirea de noi achiziții în plan

cognitiv în anii de școală obligatorii.

Cuvinte cheie: *consiliere de suport; familie; elevi cu Cerințe Educative Speciale; incluziune; drepturi; intervenție și evoluție.*

Abstract

The present article aims to highlight the importance of providing psycho-emotional support to the families of students with special educational needs, students integrated into the mainstream Romanian education.

This help can take the form of supportive counselling, of providing appropriate emotional and informational support to the families of pupils with Special Educational Needs by school counsellors, but also by implementing psycho-educational parental counselling programmes, which they can attend free of charge, throughout the compulsory school years of Romanian education, in order to improve parental skills and to support their children's communication and adaptation to the formal educational environment represented by school.

I will highlight the social urgency of providing emotional and informational support to the families of pupils with Special Educational Needs, both to improve family relationships, parent and child with special educational needs, and to improve communication and cooperation between the family environment and the school environment with all players involved, pupils-teachers-family.

By receiving counselling in a supportive, non-judgmental and needs-based information and support environment, parents of students with special educational needs will become the key to their integration into mainstream education, leading to their better inclusion and progress in all areas of their development, from socio-emotional development to the acquisition of new cognitive skills in the compulsory school years.

Keywords: *supportive counselling; family; pupils with Special Educational Needs; inclusion; rights; intervention and development.*

Mediul familial-pepiniera formării deprinderilor și abilităților esențiale de viață ale copilului

Familia este considerată celula de bază a societății, ea reprezentând primul leagăn al creșterii și dezvoltării generațiilor viitoare, copiii, familie de a cărei structură și dinamică depinde autonomia lor viitoare și adaptarea la realitățile sociale, culturale și profesionale în care aceștia vor activa ca adulți. Aici se vor pune bazele evoluției viitoare ale copilului, prin asigurarea unui climat de siguranță, afecțiune și îngrijire, prin transfer de valori și tradiții.

Educația în familie este baza dezvoltării personalității viitoare a copilului, calitatea cu care aceasta este făcută în familie, conduce la adaptarea sau inadaptarea sa în celelalte medii de viață. Părinții sunt direct responsabili de adaptarea viitoare a propriilor copii la normele și valorile socio-culturale specifice nației, culturii căreia îi aparțin, deoarece, modelul intrafamiliar de autoreglare a conduitei părintelui la normele grupului și adaptarea sa globală, vor influența într-o mare măsură adaptarea și conformarea copiilor la aceste reguli de conduită și norme sociale, dat fiind faptul că, prima formă de învățare a individului uman o reprezintă imitația, sau internalizarea modelului primar, familial, de manifestare comportamentală.

În egală măsură, familia este cadrul în care se învață și se exersează abilitățile de viață, cu încredere și autonomie, de către copil, imitator abil al adulților, în urma observațiilor sistematice, minuțioase și atente pe care le fac.

Comportamentele pozitive, prosociale ale adultului, felul în care acesta își gestionează cu succes trăirile negative, raportate la factorii interni și de mediu, îl vor influența pe copil în dobândirea propriului autoreglaj emoțional.

Un părinte implicat și grijuliu, poate sesiza de timpuriu abaterile de la normă ale propriilor copii, întârzierile și decalajele în dezvoltarea acestora, pe diferite paliere, și poate interveni la timp, cu ajutor specializat, în corijarea acestor întârzieri în dezvoltare și diminuarea efectelor lor în plan psiho-afectiv, cognitiv și comportamental.

Cerințele Educative Speciale - depistarea timpurie la copii, cheia intervenției potrivite

Cerințele Educative Speciale (C.E.S), (Vrăjmaș, 2004) sunt definite ca „necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei

deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție prin reabilitare/recuperare corespunzătoare”.

În societatea actuală românească, caracterizată de o diversitate și o complexitate sporită, a fi receptiv la ceea ce ne aseamănă, dar ne și diferențiază deopotrivă, privind în mod obiectiv și totodată compasiv, binevoitor, fără a adopta o poziție de etichetare sau respingere a ceea ce contravine felului nostru de a fi, a simți și gândi, reprezintă cheia dezvoltării unei atitudini tolerante și inclusive pe care o vom transmite și copiilor noștri prin exemplul personal.

O dată cu nașterea unui copil, o serie de factori concură spre a-i fi de folos la adaptarea cu succes a acestuia la mediu și asigurarea supraviețuirii însă, o altă serie de factori, limitează sau împiedică această adaptare la mediu, rezultând astfel, o dezvoltare inegală sau întârziată a copilului pe diverse planuri.

Scalele de dezvoltare sunt instrumentele care pot fi utilizate pentru identificarea și măsurarea gradului de dezvoltare al copiilor, plecând de la „norme” stabilite statistic pentru orice tip de comportament și care pot evidenția dacă copii urmează același traseu de dezvoltare. Pentru cei care s-a stabilit că nu au urmat un traseu comun de dezvoltare se presupune că au suferit un deficit sau o deprivare de ordin familial sau cultural (Berger, 1986).

Părintele este primul care decodifică nevoile și trebuințele noii vieți, copilul său, instinctiv și intuitiv și este primul care înțelege, vede și semnalează celorlalți membri ai familiei și din cadrul social lărgit, ceea ce este diferit în planul dezvoltării copilului său. El însă poate nega sau ascunde, în dorința de a nu primi etichetarea și respingerea grupului, comportamente dăunătoare evoluției și recuperării ulterioare a copilului său.

Când un copil intră în colectivitatea preșcolară, sau școlară, și prezintă aceste decalaje, întârzieri sau blocaje în dezvoltare, putem spune că necesită o intervenție educativă specială și un suport complementar pentru a depăși acel deficit, vizibil sau nu, într-una din ariile sale de dezvoltare, acea carență care-l împiedică în a decodifica cu proprii analizatori biologici și psihologici informațiile transmise în mediile educative formale, astfel încât, să-i poată deveni accesibilă nivelului său de înțelegere și asimilare. El nu poate achiziționa, în același fel cu alți copii, ceea ce este transmis tuturor acestora, aflați pe același palier al vârstei cronologice. Personalizarea materialelor și a informațiilor conform tipului de învățare la care copilul devine receptiv este esențială, iar adaptarea curriculară în funcție de caracteristicile sale unice și de frânele biologice, mentale și emoționale pe

care acesta le are, pot duce la recuperări și compensări ale deficitelor în mod semnificativ.

Individul uman, atunci când îi este afectată funcționarea bio-psiho-socio-culturală de către factori interni sau externi, factori filogenetici și ontogenetici, dezvoltă mecanisme de adaptare compensatorii, mecanisme care îi asigură supraviețuirea și homeostazia.

Astfel, un copil nevăzător, va dezvolta un simț tactil excepțional, un auz mult mai fin, un simț al gustului și olfactiv mai pronunțat, toate acestea, pentru a-i spori șansele de adaptare la complexitatea lumii vii și de a-i asigura supraviețuirea.

Încrederea în sine scăzută și imaginea de sine negativă a părintelui copilului cu Cerințe Educative Speciale conduc la autocritica abilităților sale parentale și îi împiedică intervenția adecvată în sprijinirea acestuia

De cele mai multe ori, ca părinte, faptul de a te confrunța cu incapacitatea propriului copil de a răspunde cerințelor educative formulate la adresa sa, în mediul școlar, sau cu neputința acestuia de a se conforma normelor de conduită școlară specifice nivelului vârstei sale cronologice, așa cum majoritatea elevilor o fac, înscriși pe același traseu educațional, conduce la acumularea unor frustrări considerabile și a unei neputințe autopercepute a aceluia părinte care își pierde încrederea în sine, în abilitățile sale parentale de a veni în sprijinul copilului său și de a face posibilă adaptarea socială și școlară a acestuia.

Părintele elevului cu C.E.S. poate suferi o distorsiune a imaginii de sine și poate avea convingerea că este ceva în neregulă cu el ca individ și ca părinte, se autoblimează pentru faptul că nu reușește să-și ajute copilul, mai ales dacă ajunge să se identifice cu acesta, emoțional, întorcându-se în perioada sa de evoluție școlară, când el însuși a înregistrat un eșec în plan școlar, nefăcând față cerințelor educative și continuă să se învinovățească pentru eșecul său trecut și al copilului din prezent, fără a găsi soluții și modalități de intervenție adecvate specificității acestuia, unicității sale biologice, psihologice și comportamentale.

Stima de sine a părintelui, ce desemnează judecata de sine, raportarea intimă la ceea ce crede despre sine acesta, în mod inconștient, este o dimensiune a personalității care-i dictează atât relația sa cu sine însuși (pozitivă: iubindu-se pe sine, sau, negativă, detestându-se pe sine până la autonegligență, sau a-și face rău), cât și relația cu copilul său cu Cerințe Educative Speciale, pe care-l va accepta, îl va iubi, proteja și sprijini, în măsura în care se acceptă, se iubește și se ajută pe sine.

O bună cunoaștere de sine a părintelui, a acțiunilor sale și a factorilor interni sau

externi ce le determină, înțelegerea, acceptarea și integrarea aspectelor negative de personalitate, care-i împiedică susținerea și ajutorarea propriului copil, se poate realiza doar prin prisma unui proces de autoanaliză, proces facilitat prin consilierea psihologică, psihoeducație și consilierea de tip suportiv și informativ, într-un cadru specific de manifestare, intim și securizant, adaptat personalității acestuia și în raport cu specificitățile problemei/problemelor percepute de acesta.

De atitudinea empatică, non-judicativă și conținătoare a consilierului, cât și de abilitățile acestuia de a înțelege cauzele apariției neînțelegerilor, blocajelor în comunicare și dificultăților de relaționare a părinților elevilor cu C.E.S., depinde reușita actului de consiliere care are drept scop principal, întărirea eului părintelui și descoperirea resurselor sale interioare în a-și ajuta copilul într-un mod optim nevoilor sale de dezvoltare, de comunicare și relaționare intrafamilială, dar și intragrupală, în colectivele școlare în care activează și în care este necesar să fie inclus, asimilat, în pofida dizabilităților de orice natură.

Rezumând, parafrazând și reformulând cât mai acurat, nevoile părintelui aflat în terapie, sau într-un program de consiliere de tip suportiv, consilierul îi redă acestuia din urmă, sentimentul demnității, curajul de a fi asumat și a manifesta un rol activ în viața școlară și extrașcolară a copilului său cu Cerințe Educative speciale. Părintele se va simți acceptat, înțeles și sprijinit în rolul său parental și va ieși din rolul pasiv, de victimă a vieții și reîmputernicit, el va transmite ulterior actului consilierii, copilului său, aceleași trăiri, siguranță și respect, sprijin afectiv și cognitiv.

Este necesară și intervenția la nivelul grupului familial, pe lângă cea individuală cu părintele, deoarece, înțelegând dinamica familială, rolurile disputate în familie și felul în care membri își potențează reciproc calitățile, dar și carențele de orice natură, consilierul va putea planifica mult mai atent pașii intervenției terapeutice a părintelui, cât și a celorlalți membri ai familiei, în scopul obținerii suportului tuturor, la adresa copilului cu nevoi speciale.

Suportul acordat părintelui va conduce la creșterea nivelului de înțelegere, de toleranță și de acceptare a propriului copil, cu limitele sale, pentru a-l sprijini ulterior într-un mod cât mai adaptat nevoilor sale specifice de dezvoltare.

Intervenția se poate realiza doar cu acceptul și efortul susținut al părintelui și al consilierului care crează o alianță terapeutică bazată pe încredere și respect reciproc, mutual, pentru a-l determina pe părinte să reprezinte cu succes interesul superior al

copilului în mediul școlar, social și cultural căruia îi aparține, prin implicare și comunicare în viața școlară a acestuia.

În situația în care, părintele a fost un elev silitor, care a promovat cu succes toate treptele evoluției școlare, îi va fi uneori dificil să empatizeze cu propriul copil, în măsura în care să îl poată accepta fără condiționări, iar în acest caz, intervenția terapeutică la adresa părintelui se va face pentru a-i crește nivelul de empatie, înțelegere și toleranță a imperfecțiunilor propriului copil, mai ales că, acești părinți au în plan mental, fantasmatic, o imagine diferită, idealizată a capacităților și abilităților propriului copil. De multe ori, acești părinți refuză evidența dizabilității, refuză să-i ducă pe copii la evaluare pentru a fi diagnosticați și tratați corespunzător. Rușinea, autoînvinuirea acestora sunt camuflate prin mecanisme diverse de apărare a eului părintelui (negarea, cel mai adesea), mai ales că, multe decenii, societatea și chiar cultura școlară a promovat competiția și nu cooperarea și toleranța, discriminarea și excluziunea celor ce se abat de la normele sociale și prezintă trăsături de personalitate accentuate, sau decalaje, întârzieri în achizițiile psiho-emoționale sau cognitive.

Acești părinți pot manifesta complexe de inferioritate marcante pe care le supracompensează prin atitudini de omnipotență, prețiozitate, excentricitate în limbaj, ținută și comportament. Se văd pe sine, cât și pe copil ca fiind nedreptățiți și nevalorizați suficient.

Când familia suferă abuzuri, dezorganizare, nedreptate, excluziune, membri săi se află în situații de risc, copii vor fi primii care vor manifesta comportamente dizarmonice, opozante, disproporționate în raport cu provocările venite din exterior, iar menținerea acestora în dizarmonia mediului familial vor întreține și agrava simptomatologia. Aceste situații specifice, pot conduce la apariția unor tulburări disruptive, de control al impulsurilor și de conduită la acești copii.

Tulburările de comportament disruptiv la copii, de control al impulsurilor și de conduită pot apărea pe fondul problemelor din familie, a factorilor genetici și temperamentalii, al incapacității acestora de a face față unor probleme, pe fondul dezvoltării unei imagini de sine negative, datorită lipsei unui simț al controlului, al identității personale și mulți alți factori fiziologici și psihologici individuali.

Creșterea rezilienței părintelui copilului cu Cerințe Educative Speciale și ameliorarea îndoielii de sine, cheia adaptării celui din urmă la normele școlare și sociale

Termenul de „reziliență” se traduce prin aptitudinea psihică a unei persoane de a rezista adversităților. Ea este strâns legată de conceptul de adaptabilitate, pliere pozitivă pe tot ceea ce ți se întâmplă și rezistență în fața vicisitudinilor inerente vieții. A fi rezilient presupune a fi totodată și flexibil, adaptabil la nou și la imprevizibil, să reușești să extragi din orice situație, pozitivă sau nu, lecția care te ajută să integrezi experiența și să mergi mai departe în viață, cu o atitudine pozitivă. Ea se poate exersa, se poate crește, dar depinde într-o foarte mare măsură de calitatea resurselor personale și de abilitățile sociale ale fiecăruia, de capacitatea de gestionare a emoțiilor și de păstrare a unui bun autocontrol în situații de viață diverse, negative mai ales, ducând la o creștere personală profundă.

Modalitățile prin care îi putem învăța pe părinți să-ți dezvolte reziliența în situații de viață critice, dureroase, cum este percepută de unii dintre aceștia și situația specială în care se află copilul lor cu Cerințe Educative Speciale sunt variate, dar trebuie adaptate tipologiei personalității și temperamentului părintelui. Să ajuți părintele să-și schimbe optica cu privire la situația de viață trăită prin intermediul umorului, creșterii capacității de autorefecție asupra propriilor emoții, a perseverenței în urmărirea unui plan de viață și a unei strategii recuperatorii a dificultăților copilului, prin păstrarea unei viziuni realiste asupra vieții în ansamblu, a unei gândiri proactive în găsirea soluțiilor la problemele de viață stringente și evitarea victimizării, reamintindu-i că el este la cârma propriei vieți, deține controlul în propria viață și poate oricând lua decizii care să-i permită creșterea și evoluția personală și familială.

Abordarea prin reziliență a părintelui presupune adoptarea unui model de intervenție psihopedagogică specializată, bazată pe înalte principii și valori, pe fondul unor practici și metode de acțiune ce au central conceptul de „bunul tratament/buna atitudine” și aplicarea unui „parenting partajat sau comun” (Petrova-Dimitrova, 2017).

„Reziliența inoculată” este un concept ale cărui principii sunt asemănătoare cu imunologia, de către autoarea mai sus menționată și care, ar presupune ca în intervenția de consiliere a părinților, dificultățile semnalate de aceștia să fie tratate ca resurse de creștere personală, crearea unei oportunități prin care, tot ceea ce părintele și copilul au trăit negativ, să fie convertit în ceva pozitiv, iar prin mecanismul de autorefecție, părintele și copilul al cărui coterapeut devine părintele, să poată preveni eventualele consecințe negative ale acțiunilor sale viitoare asupra vieții fiecăruia în parte și a familiei în ansamblu (Petrova-Dimitrova, 2017).

Planuri de intervenție personalizate pentru familiile elevilor cu Cerințe Educative Speciale

Principalul aspect al intervenției terapeutice a părintelui elevului cu C.E.S. îl constituie non-judecarea și abținerea din a blama părintele pentru dizabilitatea copilului lor, mai ales că, de cele mai multe ori, aceștia se autoînvinovătesc puternic și fiecare remarcă negativă cu privire la ceea ce au făcut sau nu, astfel încât, copilul lor să se afle sub auspiciile marcante ale unei dizabilității, le întăresc acestora sentimentul de eșec parental, neputință și dezvoltă o neîncredere firească în cei care ar fi necesar să le fie sprijin, nu judecători.

În statele învecinate, occidentale, părinții elevilor cu C.E.S. au mult mai multe drepturi recunoscute cu privire la aspectele ce țin de implicarea și informarea acestora privind evoluția copilului lor în mediul școlar, au acces la programele recuperatorii pe care copiii lor le urmează în mediul școlar, pot cere caracterizări și evaluări ale acestora și ale copilului în rol de elev, în mod independent, primesc comunicări scrise, telefonice și sunt invitați să ia parte la multe manifestări ludice și creative alături de copiii lor în școală, orice tip de modificări psiho-afective sau comportamentale ale copiilor sunt discutate în ședințe separate, cooperează cu membri echipelor multidisciplinare și discută aplicarea, scopul și beneficiile oricărei intervenții specializate asupra copilului lor.

Pentru a planifica o intervenție de consiliere adecvată și de efect fiecărui părinte cu un copil care are Cerințe Educative Speciale este necesar ca părintele să depășească teama de etichetare, să manifeste un comportament proactiv, cooperant și nu unul evitant în relația cu profesorii, consilierul, sau conducerea unității școlare și, totodată, să vrea în mod real să se implice în viața școlară a copilului său, participând activ când este solicitat de către cadrele didactice în a căror grijă și educație formală se află copilul lor, să-i sprijine pe dascăli în intervențiile lor asupra copilului fiind comunicativi și transparenți în ceea ce privește starea sănătății fizice, emoționale și mentale a acestuia, să vorbească despre evoluția copilului de până la intrarea în colectivitate, să se arate dispuși să comunice asertiv cu toți factorii școlari implicați în educația copilului lor, să coopereze cu ceilalți părinți pentru îmbunătățirea relațiilor dintre elevi și căutarea celor mai potrivite strategii de incluziune a copilului în grupul covârșnicilor, împreună cu echipa multidisciplinară a unității școlare.

Beneficiile consilierii individuale a părinților elevilor cu C.E.S. și beneficiile consilierii intrafamiliale sau în diadă, părinte-elev cu C.E.S. în planul integrării școlare a acestuia

Copilul optim dezvoltat, cât și copilul cu diverse dizabilități, va înregistra un progres mult mai mare în adaptarea școlară și dobândirea de achiziții pe diverse planuri ale dezvoltării, atunci când simte implicarea și suportul părintelui său în viața externă cadrului

familial, respectiv, în viața școlară și extrașcolară, în planul social și cultural al comunității de care aparțin.

Prin implicarea părintelui în viața școlară a copilului său, chiar și pentru a face voluntariat, a sprijini în orice mod activitatea didactică, îi întărește acestuia sentimentul de competență parentală, îi crește stima de sine, îi creează un scop superior planului vieții personale, iar copilul, conform studiilor de specialitate, se va adapta mai ușor și va dezvolta atitudini pozitive față de școală, poate înregistra îmbunătățiri ale rezultatelor școlare, indiferent de nivelul socio-economic al familiei din care provine, îi scade nivelul de ostilitate în raport cu realitatea școlară, îi crește rezistența la frustrare, iar violențele și agresiunile îndreptate asupra altora în mediul școlar se pot diminua până la dispariție, și e mai puțin probabil ca la vârsta puberală și în adolescență să manifeste comportamente dependente, de risc.

Când copilul cu C.E.S. este consiliat alături de părinte, de părinți, va simți o și mai mare atenție și suport din partea acestuia/ acestora, îi va crește sentimentul apartenenței atât la grupul familial, cât și la cel școlar, însă, este necesar ca ambii să înțeleagă rolul de facilitator al consilierului în descoperirea celor mai potrivite modalități de accesare a resurselor lor interioare, în mod creativ, ludic și bine direcționat în scopul îmbunătățirii comunicării și calității relației dintre ei și pentru a avea ulterior capacitatea de a menține și crește echilibrul homeostazic dobândit astfel, în viața lor curentă.

Terapia individuală a părintelui pleacă de la nevoia de clarificare a acțiunilor sale și a rolului jucat în intervenția de sprijinire a copilului său, informare a acestuia privind drepturile sale și ale copilului său cu dizabilitate, programele terapeutice pe care le pot urma ambii și politicile sociale care sprijină incluziunea copiilor cu nevoi speciale, învață și exersează modalitățile cele mai potrivite de a-și sprijini copilul cu dizabilități la școală și în celelalte medii (sociale, culturale) pentru a se simți inclus și a se simți acceptat, învață modalități noi prin care îi poate oferi acestuia suport psiho-afectiv, atunci când încearcă să se adapteze mediului școlar și provocărilor întâlnite aici.

Părintelui i se pot sugera activități de suport a copilului cu dizabilități, ca de pildă, cum să fie atent și să-și asculte activ copilul, cum să-l motiveze în plan școlar recunoscându-i acestuia orice mică reușită, întărindu-i astfel comportamentele dezirabile, este ajutat să-i stabilească acestuia rutine zilnice, reguli și un program oarecum fix de învățare și recreere, dar flexibil în ceea ce privește petrecerea de timp împreună.

Părinții pot fi îndemnați să monitorizeze atent timpul petrecut de copil la televizor

sau pe dispozitivele digitale, să aibă discuții zilnice, în mod relaxat despre ceea ce s-a petrecut peste zi, cu el, la școală și cu ei la muncă, astfel, autodezvăluirea adulților îndeamnă la același lucru din partea copilului.

Terapia cuplului parental sau a familiei în ansamblu, are drept beneficiu principal reconectarea tuturor participanților la ei și la nevoile lor profunde, la ceilalți și nevoile lor, câștigând timp de calitate alături unii de ceilalți și devenind empatici și mai toleranți față de emoțiile celorlalți, conștientizând ce pași au de urmat în direcția îmbunătățirii conexiunii intrafamiliale, cu ceilalți, printr-o înțelegere profundă a modului de a percepe, simți, gândi și de a acționa a fiecăruia.

În concluzie, consilierea individuală a părintelui, a sa în cuplu sau de tip familial, se bazează pe abilitatea consilierului de a-i sprijini pe acesta să înțeleagă unicitatea personală, să se valorizeze și să se accepte necondiționat, să înțeleagă că fiecare este propriul decident al vieții sale și asta îi face responsabili și asumați cu privire la consecințele decurg din aceste procese decizionale, că fiecare copil este unic și fiecare situație cu care acesta se confruntă este unică, iar părintele este încurajat să fie un susținător fervent al propriului copil pentru ca acesta să poată reuși să ajungă la un grad de autonomie cât mai mare până la maturitate.

Bibliografie

1. Băban, A. (2011). *Consiliere Educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
2. Ciohodaru, E. (2004). *Succesul relației între părinți și copii acasă și la școală*. București: Editura Humanitas Educațional.
3. Cristophe A., & Muzo (2020). *Mă vindec de complexe și deprimări*. București: Editura TREI.
4. Giurgea, A. (13.02.2019). *Vrei să crești un copil rezilient? Învăță-l să se împrietenească cu greșelile și eșecul*, în Comunitatea Părinților Înțelepți, pe <https://www.clinicaoananicolau.ro>
5. Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Editura Polirom.

6. Petrova-Dimitrova, N. (2017). *Introducere în Reziliență*. Sofia, Traducere: Moroșan R.-V., Cluj-Napoca: SAPI (Social Activities and Practices Institute).
7. Vărăjmaș, E. (2002). *Consilierea și educația părinților*. București: Editura Aramis
8. „Ce sunt tulburările de comportament disruptiv, de control al impulsurilor și de conduită, elementele de clasificare”. (28.aug.2020), accesat în 15.05.2024. Citit la: <https://monitorulpsihologiei.com>
9. Prodan, H., & Ioana, A. (6.10.2021). *Consilierea copiilor cu cerințe educative speciale. Tulburările de învățare*, disponibil pe <https://revistaprofesorului.ro/consilierea-copiilor-cu-cerințe-educationale-speciale-tulburările-de-învatare/>
10. Centrul de psihoterapie și psihiatrie Bellanima. <https://www.bellanima.ro/articole/cum-dezvoltam-rezilienta/>, „Reziliență emoțională ce este, cum se simte, cum o dezvoltăm?”, Centrul de psihoterapie și psihiatrie Bellanima, accesat în 15.05.2024.

COACHING CA METODĂ DE LUCRU CU PERSOANELE DIN GRUPURI VULNERABILE

Conferențiar universitar dr. Cezara ABRAMIHIN

ASEM, Chișinău, Republica Moldova

Conferențiar universitar dr. Angela BOGUȘ

ASEM, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Coaching-ul este o metodă valoroasă pentru sprijinirea grupurilor vulnerabile, oferindu-le instrumentele necesare pentru a-și îmbunătăți viața și pentru a se integra mai bine în societate. Eficiența coachingului în acest context depinde de personalizarea abordării și de colaborarea cu alte forme de suport. Abordările personalizate și empatică, precum și utilizarea unor tehnici participative, sunt esențiale pentru succesul acestor intervenții. Coachingul pentru persoane vulnerabile se concentrează pe a încuraja autonomia, încrederea în sine și capacitatea de a face față provocărilor cotidiene. Scopul lucrării este de a urmări complexitatea coaching-ului ca o perspectivă de lucru cu persoanele din grupurile vulnerabile pentru transformare și dezvoltarea individuală pentru asigurarea incluziunii sociale și rezilienței. Pentru a realiza scopul lucrării, au fost utilizate ca metode de cercetare metodele de analiză, vizualizare și deducere.

Cuvinte cheie: *coaching; coach; nivele de auto-conștientizare; modele de coaching; grupuri vulnerabile.*

Abstract

Coaching is a valuable method for supporting vulnerable groups, giving them the necessary tools to improve their lives and better integrate into society. The effectiveness of coaching in this context depends on personalizing the approach and collaborating with other forms of support. Personalized and empathetic approaches, as well as the use of participatory techniques, are essential for the success of these interventions. Coaching for vulnerable people focuses on encouraging autonomy, self-confidence and the ability to cope with everyday challenges. The aim of the paper is to trace the complexity of coaching as a perspective of working with people from vulnerable groups for transformation and individual development to ensure social inclusion and resilience. To achieve the purpose of the paper, the methods of analysis, visualization and deduction were used as research methods.

Keywords: *coaching; coach; levels of self-awareness; coaching models; vulnerable groups.*

Apărut sub influența psihologiei umaniste și a constructivismului, coachingul se bazează pe prezumția că fiecare om este menit să evolueze, că are o semnificativă nevoie de autoafirmare și că este plin de resurse – vizibile sau potențiale – pe care dorește sau i se cere să le pună în valoare.

Coaching-ul este utilizat în sport din 1885, iar în 1976 Timothy Gallwey a transferat conceptul din lumea sportului în lumea afacerilor. Specialist în pedagogie și expert în tenis, Gallwey scrie în cartea sa *“The Inner Game of Tennis”* [4] ca *“adversarul din mintea cuiva este mai redutabil decât cel aflat de cealaltă parte a fileului.”*

El afirmă că, dacă un coach poate ajuta un jucător să elimine sau să reducă obstacolele lăuntrice ale performanței, atunci jucătorul va scoate la iveală fără efort o abilitate naturală, fără o intervenție mare din partea antrenorului.

În acest context, Timothy Gallwey (*The Inner Game of Tennis*) observă că, înainte de a pretinde că își va înfrunța concurenții, orice competitor trebuie mai întâi să înfrunte adversarul din sine și să treacă peste obstacolele interioare care îl împiedică să-și pună în valoare întregul potențial.

De aici până la a vedea în orice persoană un „campion” care doarme în adâncul ei și pe care un antrenament adecvat l-ar putea trezi nu este decât un pas.

Mai mult decât atât, fiecare om își construiește viața și propria realitate într-un mod personal, propriu și este, în consecință, singurul capabil să decidă ce dorește să facă în prezent sau cum dorește să evolueze în viitor.

Coaching-ul are ca scop susținerea și ghidarea clientului pentru ca acesta să își poată stabili și atinge obiectivele în modul cel mai elegant și mai convenabil cu putință, scopul final fiind:

- menținerea sau creșterea **performanței**,
- atingerea **excelenței**, într-un anumit domeniu sau context,
- dezvoltarea **potențialului** personal.

Pe scurt, **coachingul presupune:**

1. Un client – o persoană care dorește să facă progrese într-un anumit domeniu, bazându-se pe forțe proprii și dispus să se “antreneze” pentru asta, asemenea unui sportiv care știe că poate deveni din ce în ce mai bun.
2. Un coach – o persoană care are formare de coach și abilități necesare,
3. Procesul de coaching, efektiv - care cuprinde:
 - identificarea **situației prezente**, așa cum este ea percepută de către client (“unde sunt”)
 - alegerea și definirea **stării dorite** – a obiectivului (“unde vreau să ajung”)

- găsirea / construirea unei **strategii** de atingere a stării dorite
- alegerea unor tehnici de activare a **resurselor** necesare
- **susținerea** clientului pe tot parcursul drumului de la starea actuală la starea dorită, prin metode specifice coachingului.

Atitudinea esențială în coaching este crearea unei mentalități de învingător și dezvoltarea abilității de a învăța din toate experiențele de viață, astfel încât să devenim tot mai performanți, echilibrați, puternici.

Coach-erii ajută clienții să-și trezească înțelepciunea internă și sistemul de cunoștințe interioare:

- **Ajuta clientul să „vadă ce el nu vede”** (Bachkirova, 2012) [1] - aproape toți clienții nu sunt capabili de a vedea ceea ce este în raza lor de vedere. Dintr-un motiv sau altul, ei nu acordă atenție diverselor întrebări și aspecte legate de problema investigată.
- **Provoacă percepția sistemică la client** - un sistem mai general în care ei sunt părți componente. În procesul coachingului la client se provoacă gândirea sistemică, viziuni din alt unghi și lucrul dinamic al creierului. Clienții în timp ce explorează noi canale de percepție încep să înțeleagă fiecare parte a sistemului. Acest proces devine o sursă de idei și cunoștințe noi pentru ei în procesul de coaching. Ei obțin o imagine mai clară a întregului sistem și astfel pun o bază solidă pentru noi modalități de gândire și comportament.

Rolul de călăuză, al celui care „ajută”, s-a îmbogățit, devenind o „meta-meserie”, dincolo de toate celelalte meserii, printr-o integrare atât verticală (diferitele niveluri de identitate ale persoanei), cât și transversală (diversele spații externe în care persoana își desfășoară activitatea).

Coachingul este metodă de lucru pentru a pătrunde și a ”deschide” diferite nivele de auto-conștientizare a clientului pentru a ”ajuta” și a provoca dezvoltarea și schimbarea.

Este vorba de a afla nivelul de conștientizare de sine (auto-conștientizare) pe care trebuie să-l atingă clientul cu ajutorul coachului. De acest nivel-țintă va depinde utilizarea unuia sau altui Model specific de prezență a coach-ului (Model de coaching).

Toate modelele de coaching sunt concepute pentru a ajuta clientul să-și dezvăluie informațiile interioare. Modelul de prezență a coachului și tehnicile utilizate depind de necesitatea intervenției la anumite nivele de auto-conștientizare a clientului. Determinarea nivelului care va fi explorat depinde de însuși scopul procesului de coaching.

Problemele și necesitățile clientului pot fi rezolvate prin intervenția la **4 nivele de auto-conștientizare** (fig. 1):

1. **Nivelul întâi** - ceea ce este evident pentru client - care se află chiar în fața lui,
2. **Nivelul doi** - ceea ce este cunoscut clientului la un nivel mai profund, dar este dificil de

a „extrage“ din minte sau să își amintească, dar este disponibil.

3. **Nivelul trei** - ceea ce clientul știe, dar nu conștientizează că știe, sau a uitat că știe, sau știe, dar încearcă să evite.
4. **Nivelul patru** - ceea ce clientul nu știe, sau subconștient evită.

Maria Iliffe- Wood [5] identifică **patru modele de coaching**

(fig. 1):

1. Modelul coachingului invizibil - este modelul de bază, sau ”clasic” care redă ideea coachingului.
2. Modelul coachingului neevident.
3. Modelul coachingului evident
4. Modelul coachingului vizibil.

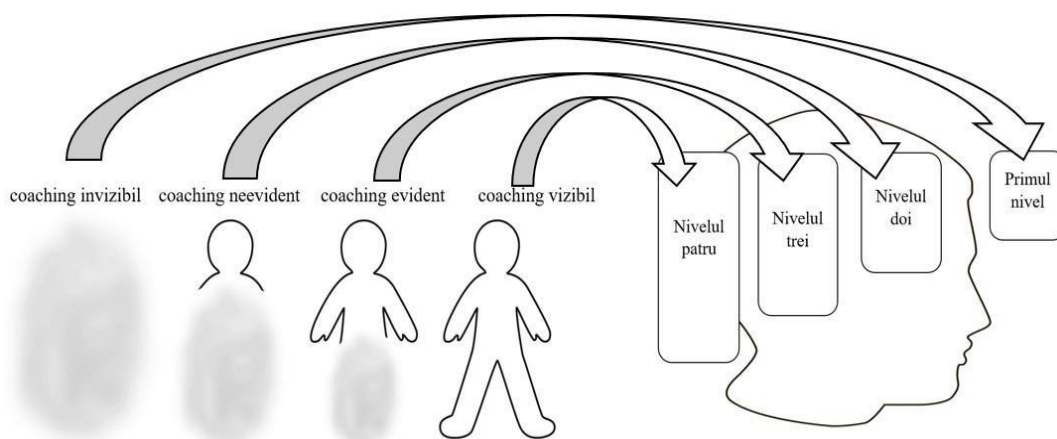


Fig. 1. Modelele de coaching utilizate pentru pătrunderea la diverse nivele de auto-conștientizare.

Sursa: elaborată de autor.

Fiecare model de prezență ajută la obținerea de auto-conștientizare la diferite niveluri de profunzime.

Modelul de prezență ales de coach este determinat de cât de mult se investește în abordarea relației cu clientul: cât de mult permite gândurilor, credințelor, opiniilor, judecăților, sentimentelor sale să influențeze lucrul cu clientul. Fiecare model de coaching conține tipuri complet diferite de comportament.

Toate modelele de prezență sunt concepute pentru a ajuta clienții să descopere cunoștințe interioare și să-și consolideze identitatea.

Modelul utilizat de coach nu este unul reglementat. Cel mai probabil, el va utiliza în diferite perioade a coaching-ului diferite modele, principalul, totuși fiind modelul coaching-ului invizibil.

Luând în vedere metodologia și scopurile coaching-ului ca proces el poate deveni o

metodă eficientă pentru transformare și dezvoltare individuală a persoanelor din grupurile vulnerabile pentru asigurarea incluziunii sociale.

Coachingul în lucrul cu grupurile vulnerabile implică o abordare adaptată și sensibilă nevoilor specifice ale acestor grupuri.

Grupurile vulnerabile ale populației sunt segmente ale societății care se află într-o poziție mai fragilă din punct de vedere social, economic, sau de altă natură, și care sunt mai expuse la diverse riscuri și dificultăți [8]. Aceste grupuri pot include, dar nu sunt limitate la:

1. Persoanele în vârstă: cu trecerea timpului, capacitatea lor de a-și gestiona propria sănătate și bunăstare poate scădea.
2. Copiii și tinerii: ei pot fi vulnerabili la neglijare, abuz, și lipsa accesului la educație și servicii sociale.
3. Persoanele cu dizabilități: aceste persoane se pot confrunta în viața de zi cu zi cu bariere fizice, sociale și economice.
4. Minoritățile etnice și culturale: anumite grupuri pot fi marginalizate și discriminate din cauza etniei, religiei sau orientării sexuale.
5. Persoanele fără adăpost sau aflate în sărăcie: aceste persoane pot avea dificultăți în accesul la adăpost, alimente și îngrijire medicală.
6. Femeile și copiii victime ale violenței domestice: aceștia pot avea dificultăți în a-și găsi siguranța și resursele necesare pentru a scăpa dintr-o situație abuzivă.
7. Refugiații și solicitanții de azil: aceștia pot fi expuși la lipsa de siguranță, sărăcie și dificultăți de integrare în țările gazdă.
8. Persoanele LGBTQ+: pot fi expuse la discriminare și ostracizare din partea societății sau comunității lor.
9. Lucrătorii migranți sau cu statut precar: aceștia pot fi exploatați din punct de vedere economic și pot avea acces limitat la servicii sociale și de sănătate.
10. Persoanele cu probleme de sănătate mentală: pot avea dificultăți în a accesa tratamentul și sprijinul de care au nevoie din cauza stigmatului și a lipsei de resurse.

Coaching-ul pentru persoane vulnerabile are **scopuri multiple**, printre care:

- Creșterea încrederii în sine și a stimei de sine
- Dezvoltarea abilităților de viață și profesionale
- Îmbunătățirea capacității de a lua decizii
- Facilitarea integrării sociale și economice
- Promovarea sănătății mentale și fizice
- Crearea unui plan de viață și setarea obiectivelor personale ș.a.

Coachingul cu grupuri vulnerabile necesită o combinație de competențe interpersonale puternice, cunoștințe despre problemele specifice ale acestor grupuri și o abordare flexibilă și empatică. Succesul în acest tip de coaching depinde de capacitatea coach-ului de a crea un mediu sigur și suportiv, unde clienții se simt înțeleși și încurajați să-și dezvolte potențialul.

Unele metodologii și abordări ale coaching-ului cu persoane din grupuri vulnerabile presupun următoarele:

- **Coaching individual și de grup:** Sesiunile pot fi desfășurate individual sau în grupuri mici, pentru a permite schimbul de experiențe și sprijin reciproc.
- **Abordare holistică:** Coaching-ul trebuie să ia în considerare toate aspectele vieții persoanei vulnerabile, inclusiv sănătatea, educația, locuința și relațiile personale.
- **Focus pe punctele forte:** Identificarea și valorificarea punctelor forte ale fiecărui individ pentru a construi încrederea și a stimula motivația.
- **Tehnici participative:** Utilizarea unor metode interactive și participative, cum ar fi role-playing, discuții deschise și exerciții practice.

În cazul coachingului cu grupuri vulnerabile activitatea, modelele, și tehnicile utilizate de coach trebuie să fie adaptate și să respecte o serie de **principii specifice:**

- **Empatie și înțelegere.** Coachul trebuie să fie empatic și să înțeleagă contextul social, economic și psihologic al beneficiarilor. Este esențial să abordați fiecare individ cu empatie și respect, recunoscând și validând experiențele lor unice. Ascultarea activă și validarea emoțiilor sunt esențiale pentru a construi încrederea și raportul cu persoanele vulnerabile.
- **Confidențialitate și siguranță.** Asigurarea confidențialității este crucială pentru a crea un spațiu sigur unde clienții se pot exprima liber. Siguranța fizică și emoțională a clienților trebuie să fie o prioritate.
- **Respect și non-judecată.** Coach-ul trebuie să evite judecățile și stereotipurile, oferind sprijin într-un mod respectuos și demn. Recunoașterea valorii și demnității fiecărei persoane vulnerabile este fundamentală în construirea încrederii.
- **Personalizarea abordării prin evaluarea nevoilor individuale.** Fiecare persoană din grupurile vulnerabile are nevoi și obiective diferite. Modelele, metodele și abordările trebuie adaptate în funcție de nevoile specifice ale fiecărui grup de persoane vulnerabile. Flexibilitatea în programare și stilul de coaching poate ajuta la acomodarea diferitelor circumstanțe ale fiecărui individ vulnerabil în parte.

Indiferent de modelele utilizate în ședințe de coaching, tehnicile specifice de lucru cu grupurile vulnerabile **trebuie să asigure:**

- Ajutarea clienților să identifice obiective pe termen scurt și lung care sunt specifice,

măsurabile, realizabile, relevante și limitate în timp (SMART).

- Încurajarea progresului treptat și recunoașterea realizărilor mici.
- Învățarea și practicarea strategiilor de coping și reziliență.
- Întărirea încrederii în sine și a sentimentului de autoeficacitate prin succese mici și feedback pozitiv.
- Focalizarea pe soluții și resurse, mai degrabă decât pe probleme și deficiențe.
- Utilizarea întrebărilor orientate spre soluții pentru a explora opțiunile și a genera idei noi.
- Oferirea unui suport emoțional consistent și a consilierii pentru a ajuta clienții să proceseze traumele și stresul.
- Referirea la alte servicii de suport profesional atunci când este necesar, cum ar fi psihologi sau asistenți sociali.
- Ajutarea clienților să dezvolte abilități de viață esențiale, cum ar fi gestionarea finanțelor, căutarea unui loc de muncă, abilități de comunicare ș.a.
- Organizarea de ateliere și sesiuni de formare pentru a întări aceste abilități.

Bune practici de programe de coaching pentru persoane vulnerabile:

- Un exemplu de succes este un program de coaching pentru tinerii din sistemul de protecție a copilului care trec la viața independentă. Prin sesiuni de coaching, acești tineri învață să își stabilească obiective personale și profesionale, să își gestioneze bugetul și să își dezvolte rețele de suport social. Programul poate include și mentorat din partea unor persoane care au trecut prin experiențe similare. [10]
- **Program de reintegrare pentru persoane fără adăpost:** Acest program poate include sesiuni de coaching axate pe găsirea unui loc de muncă, gestionarea finanțelor și dezvoltarea abilităților sociale.
- **Programe și suport pentru supraviețuitorii violenței domestice:** Sesiunile de coaching pot include ajutor pentru găsirea unui loc sigur, accesarea resurselor legale și psihologice, și reconstruirea încrederii în sine. [2, 9]
- **Integrarea refugiaților:** Coaching-ul poate ajuta refugiații să învețe limba locală, să înțeleagă culturile noi și să își găsească un loc de muncă potrivit. [6]
- **Programul "Coaching for Employment":** Proiecte derulate de diverse organizații care oferă coaching pentru a sprijini șomerii în găsirea unui loc de muncă. [3]
- **Inițiative de sănătate mintală:** Programe de coaching pentru persoanele cu probleme de sănătate mintală, menite să îmbunătățească bunăstarea și autonomia. [7]
- **Proiect „Să facem invizibilul, vizibil“** Proiect internațional care oferă coaching pentru a sprijini femeile care se confruntă cu discriminări multiple. [9]

Concluzii

Coaching-ul poate deveni un instrument puternic pentru a sprijini persoanele vulnerabile în drumul lor spre o viață mai stabilă și împlinită. Analizând bunele practici în utilizarea coachingului ca metodă de lucru cu grupurile vulnerabile am ajuns la următoarele concluzii:

Coachingul poate ajuta indivizii din grupuri vulnerabile să își dezvolte încrederea în sine și autonomia. Prin procese de auto-reflecție și setare de obiective, participanții își pot identifica și valorifica punctele forte, reducând astfel sentimentul de neputință.

Coachingul oferă instrumente și tehnici pentru dezvoltarea abilităților de viață și de carieră. Acest lucru poate include abilități de comunicare, gestionarea stresului, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor, toate fiind esențiale pentru integrarea socială și economică.

Spre deosebire de alte forme de suport, coachingul este foarte personalizat, adaptat nevoilor și circumstanțelor specifice fiecărui individ. Această abordare permite adresarea problemelor specifice și oferirea unui sprijin mai eficient și relevant.

Participarea la sesiuni de coaching poate avea un impact pozitiv asupra stării de bine psihologice și emoționale a indivizilor vulnerabili. Prin abordarea barierelor psihologice și emoționale, coachingul contribuie la reducerea stresului și anxietății, îmbunătățind astfel calitatea vieții.

Prin intermediul coachingului, indivizii pot dobândi competențe care facilitează integrarea în comunitate și pe piața muncii. Coachingul poate ghida participanții în identificarea oportunităților de angajare și dezvoltarea unui plan de carieră sustenabil.

Grupurile vulnerabile pot beneficia de pe urma coachingului prin creșterea rezilienței, adică capacitatea de a face față și de a se recupera din dificultăți. Aceasta este esențială pentru a putea naviga provocările vieții de zi cu zi și pentru a construi un viitor mai stabil.

Articolul a fost elaborat în cadrul Subprogramului 030101 „Fortificarea rezilienței, competitivității și durabilității economiei Republicii Moldova în contextul procesului de aderare la Uniunea Europeană”.

Referințe

1. Bachkirova T., Developmental Coaching-Developing the Self. Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring. Editor(s): Jonathan Passmore, David B. Peterson, Teresa Freire, 2012. Print ISBN:9781119993155 |Online ISBN:9781118326459
2. Bune practici în lupta împotriva violenței domestice: Europa & SUA. Broșură. 2016. Disponibil: <https://emproveproject.eu/wp->

[content/uploads/2018/11/Emprove_Best_Practice_RO_Web.pdf](#)

3. Coaching for Employment. Disponibil: <https://irca.al/en/coaching-for-employment/>
4. Gallwey, W. Timothy, The inner game of tennis. Revised Edition. New York: Random House, 1974.
5. Iliffe-Wood Maria. Coaching Presence: Building Consciousness and Awareness in Coaching Interventions. Publisher Kogan Page. 2014. ISBN-13 978-0749470579
6. Incluziunea migrantilor și a refugiaților în orașe. Disponibil: https://commission.europa.eu/eu-regional-and-urban-development/topics/cities-and-urban-development/priority-themes-eu-cities/inclusion-migrants-and-refugees-cities_ro
7. Mental health. Best and promising practices. Disponibil: <https://webgate.ec.europa.eu/dyna/bp-portal/>
8. Platforma europeană de combatere a sărăciei și a excluziunii sociale: un cadru european pentru coeziunea socială și teritorială. Bruxelles, 2010. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0758&from=GA>
9. Să facem invizibilul vizibil. Sigrid Awart, J. ș.a. Editori: Dagmar Matulíková, 134 p., 2023. Disponibil: <https://www.crpe.ro/ro/sa-facem-invizibilul-vizibil-lucrul-cu-grupurile-vulnerabile-in-practica/>
10. Școală pentru viață, job coaching și mentorat. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu tinerii care părăsesc sistemul de protecție a copilului. Disponibil: https://www.concordia.org.ro/fileadmin/user_upload/Romania/Downloads/Publicatii/Wings_4Youth_Manual_RO.pdf

EVALUATION OF SCHOOL RESULTS

REFERENCE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

**Elvira Leon JOROVLEA, Associate Professor, Doctor
ASEM, Republic of Moldova**

**Olga CALEACHINA, Didactic grade I teacher, PhD student
Cooperative College, Republic of Moldova**

Abstract

Evaluation, being an integral part of the educational process, has an absolutely necessary role in decision-making, being present in any pedagogical activity and is in a relationship of interdetermination, of formal interaction with teaching and learning, and which provides necessary information to regulate and improve the didactic activity. The quintessence of the evaluation action is to know the effects of the activity carried out in order to improve the process in the following stages and which leads to a quality education. Evaluation is a chain of these operations. For student assessment to be effective, it must be based on effective learning standards, which are defined by objective success criteria and are used for individual, class, whole school and national development. Thus, the essence of evaluation refers, above all, to a targeted improvement. Missing or misunderstanding this formative function of assessment runs the risk of leading to superficial, haphazard or punitive assessment practices. Bearing in mind that each stage/stage/form of the process of evaluating school results requires organization/directing/completion, which corresponds to the functions of the management process, we record the emergence/formation/of such a discipline/process with the name of management of results evaluation school, which is based on various educational policies and has a legally grounded reference framework.

Keywords: *framework; management; concept; evaluation; results; school.*

Evaluation, being an integral part of the educational process, has an absolutely necessary role in decision-making, being present present in any pedagogical activity and is in a relationship of interdetermination, of formal interaction with teaching and learning and which provides necessary information to regulate and improve the activity didactic.

The quintessence of the evaluation action is to know the effects of the activity carried out in order to improve the process in the following stages and which leads to a quality education.

Evaluation deserves a deep analysis, starting from the very term evaluation, a term that has a number of interpretations, the most significant being Gérard Scallon's: „*Evaluation means designing an evaluation procedure, that is, designing evaluation procedures and tools, to practically make an evaluation, i.e. to apply in practice the evaluation procedures and tools, to express a value, i.e. to explain what was evaluated*”. [2]

Depending on the perspective from which it is approached in pedagogy, the evaluation has several meanings, being understood as a tool or way of regulating the teaching-learning processes, as a value judgment on the results of the educational process by reference to the objectives; as a means of communicating the results obtained by students in the learning activity. [4]

Evaluation is a chain of these operations. Thus, Ioan Cerghit appreciates the idea that: measurement exists in order to appreciate, and appreciation is indispensable in order to make an appropriate decision. One without another, these operations are not justified. Together they presuppose a system of thinking, measurement techniques, objective and coherent assessment criteria. [3]

Scientist Radu I. mentions that the concept of Management of evaluating school results is sometimes reduced to notions such as checking, evaluating, grading, but in fact it is a technique, a complex action, a set of mental and action operations, intellectual, attitudinal, affective, which specify the objectives and contents to be evaluated, the purpose and perspective of the decision, the moment of the evaluation, or how it is evaluated, how the data is processed and how the information is valued, the criteria based on which it is evaluated. [8]

Evaluating school results means determining the extent to which the objectives of the educational process have been achieved, as well as the effectiveness of the teaching strategies used.

Stoica A. mentions that the school results do not only refer to the students' acquisitions in the cognitive field - knowledge, skills, capacities, abilities, but to the entire spectrum of behaviors that contribute to the development of the student's personality. [9] In this context, the researcher I.T. Radu lists the following four types of school results, namely:

1. Accumulated knowledge (data, facts, concepts, definitions);
2. The ability to apply knowledge in carrying out some practical actions, some theoretical approaches, embodied in skills, habits, the mastery of some work techniques;
3. Intellectual abilities, expressed in the development of reasoning, the power of argumentation and interpretation, independence in thinking, the ability to perform logical operations;
4. Personality traits, attitudes, behaviors formed.

It is important to state that the evaluation is done with a specific purpose. According to the researcher Gh. Dumitriu, the following goals are reiterated: *monitoring of school progress during the training process, diagnosis of school results that deal with the student's unresolved problems, certification of the level of knowledge and capabilities, forecasting of students' future performance, school and professional orientation of students, student motivation.*

From the perspective of the curricular model, Sorin Cristea presents the evaluation action, which involves the triggering of a managerial process based on the operation of pedagogical processing and refinement of the information obtained through different technologies of measurement, appreciation and decision. [5]

In this context, it is important to emphasize that the main objective and the determining factor of the quality of a country's education are the achievements and progress of students. Assessment provides a means by which students, as well as their parents and teachers, learn about student performance and, more importantly, what they have learned and what they still need to develop and how they can do it.

For student assessment to be effective, it must be based on effective learning standards, which are defined by objective success criteria and are used for individual, class, whole school and national development.

Thus, the essence of evaluation refers, above all, to a targeted improvement. Missing or misunderstanding this formative function of assessment runs the risk of leading to superficial, haphazard or punitive assessment practices.

The following aspects we are examined regarding the respective types of assessment:

- National guidelines in evaluation
- The ability of teachers to respect the national guidelines
- Designing the evaluation - Marking and marking the evaluation
- Follow-up and analysis of evaluation data
- The objectivity of evaluation and grading
- The importance and formative use of the assessment results

We reiterate that the assessment is the one that perfects and regulates the educational process, always having a direct or indirect relationship with the progress in the extension and quality of learning in order to increase the efficiency of the educational process and the quality of the school product offered to society.

Thus, *the management concept of the assessment of school results* is imperatively designed, integrating perfectly into the quality educational process.

The concept of management has registered successive accumulations and resizing, its epistemological approach highlighting the attempt to capture the essence and specificity of

management as a leadership activity.

Etymologically the word **management** originates from the latin *manus-agere* (hand, handling, piloting, management). With reference to the English language, in the general understanding of the concept of *management* we distinguish a very complex semantics.

Thus, the verb *to manage* indicates to us the idea of succeeding, leading, coordinating, administering, solving, directing, guiding, succeeding, dealing with, handling something, mastering; while the noun **management** emphasizes the activity of achieving leadership, the art of leading, implementing strategy, the ability to organize, manage, succeed in achieving objectives, adopting decisions, and the noun *manager* represents/nominates a leader, director, administrator, organizer, leader, team coordinator. The multiple meanings and definitions given by various theoreticians and practitioners to the management term mark its intensity and accentuated extension.

Researcher *Frederick W. Taylor* originally defined management in terms of knowing exactly what you want people to do and supervising them to achieve it in the best and cheapest way; The scientist *Frederick W. Taylor* conceptualized scientific management, having concerns in the direction of studying the problems of managing the activity at the workshop level, in order to reduce losses and increase work efficiency.

Later, the researcher *Frederick W. Taylor* refined and redefined in a more in-depth manner the concept of scientific management, which is the kind of management that guides businesses using clear standards as guidelines, established on the basis of facts and truths resulting from concrete situational observations, experiments and systematic reasoning.

The researcher *Henri Fayol* mentioned that management means predicting, organizing, ordering, coordinating and controlling. *Arthur Mackenzie* reiterates in the *Harvard Business Review* that management is the process in which the manager operates with three fundamental elements - ideas, things and people - achieving the proposed objectives through others.

Peter Drucker considered to be the father of modern management, advances a personalizing perspective stating that *management is practically equivalent to leading people*. The author claims that organizational needs must be met by ordinary people capable of extraordinary performances, and the main and perhaps the only task of management is to mobilize the organization's energies for the fulfillment of known and defined tasks. [1]

Therefore, the concept of general management defines, on the one hand, the management process of an organizational entity at the macrosystem level, for example: state, nation, state confederations or microsystem, such as: institutions, enterprises, organizations, and on the other part, it shows us the emerging springs of practices, science and art alike. The term management, in the last resort, designates ***the science of managing organizations and their scientific***

management.

As far as management in education is concerned, it should be noted that it represents a pedagogical discipline that is currently in an accelerated development. Management in education, in its double capacity as a relatively recent branch of management, but also as an interdisciplinary pedagogical science, knows multiple ways of operational definition, most of them deriving and borrowing their specificity from the particularities of the concrete reality at which they act, namely the educational reality at macro or micro pedagogical level.

In general terms, we can define management in education as the science that brings together in a systematic and non-contradictory manner, coherent from a teleological, axiological and action point of view, elements belonging to educational philosophy, politics and pragmatics in the direction of achieving the goals with maximum efficiency assumed educational.[7]

Management in education considers „the theory and practice, the science and art of designing, organizing, coordinating, evaluating and regulating the elements and resources of the educational activity, an action methodology comprising a set of principles, functions, norms and action strategies oriented towards ensuring the achievement the proposed didactic purposes and achieving success in education”. [6]

Analyzing the approaches of the authors in the definition of educational management, we notice a diversity of elements, respectively the points of view expressed:

- *E. Joița* (2000) emphasizes the need for an interdisciplinary approach to educational management from the point of view: psychological, sociological, ergonomic, philosophical, political, legal, epistemological; in detail, the author considers education management as the theory and practice, the science and art of designing, organizing, coordinating, evaluating, regulating, the elements of the educational activity, as an activity of free, integral, harmonious development of human individuality, permanently for the autonomous affirmation and creative of his personality, according to the ideal established at the level of the educational policy;
- *I. Jinga* considers that in essence pedagogical (educational) management can be defined as the science and art of preparing human resources, of forming personalities according to goals accepted by the individual and society;
- *I. Cristea* refers to the methodological difficulties of defining educational management;
- *E. Paun* refers to management fashion as a danger in the process of conceptualizing educational management;
- *Gilbert de Landsheere* defines educational or pedagogical management as a

pedagogical, interdisciplinary discipline, which studies the events that intervene in the decision to organize a determined pedagogical activity and in the management of educational programs.

Education management appears as a border discipline, which studies the events involved in the decision to organize a specific pedagogical activity and in the administration of educational programs.

Therefore, educational management expresses at the macrosystemic social level the set of mechanisms and resources regarding the design, implementation and evaluation of the entire educational activity.

Management in education also has responsibilities aimed at the micro level, namely those aimed at verifying at the level of school organizations the degree to which the main conditions that any reform must meet in order to be validated as such are satisfied:

- Durability over time;
- obtaining significantly better results than in the case of previous practices;
- justification of costs through recorded performances; the absence of negative interference with other fields of activity.[7]

From an action-value perspective, educational management is objectified in a complex process of coordination and decision-making guidance of the structural groups in order to achieve the correct and efficient objectives set regarding the quality of the educational act.

Bearing in mind that each stage/stage/form of the process of evaluating school results requires organization/directing/completion, which corresponds to the functions of the management process, we record the emergence/formation/of such a discipline/process with the name of *management of results evaluation school*, which is based on various educational policies and has a legally grounded reference framework.

Therefore, from the considerations analyzed and presented above, we deduce that the **management of the assessment of school results** *as a process of systematic organization and effective administration of the continuous and systematic stages of the collection, processing and contextual interpretation of information about the quality and dynamics of school results and of adopting some decisions according to the educational purposes and the purpose of the evaluation actions.*

Bibliography

1. Cerghit, I. (2008). *Alternative and complementary training systems. Structures, styles and strategies*. Iași: Edition Polirom, 365.
2. Cristea, S. (1997). *Pedagogy*. vol.II. Pitești: Edition Hardiscom, 360.
3. Cucuș, C. (2006). *Pedagogy*. Iași: Edition Polirom, 97-98.
4. Dumitriu Gh., & Dumitriu C. (2004). *Psihopedagogie*. Bucharest: Edition Teaching and Pedagogy, 140.
5. Gherguț, A. (2007). *Syntheses of special psychopedagogy. Guide for competitions and obtaining didactic degrees*, Iași: Edition Polirom, (472 pagini), p. 20, edition a II-a revised and added ISBN 978-973-46-0933-8.
6. Manea, (2013). School inspection management in the European pre-university education system. Magazine Tehno Club nr. 9.
7. Radu, I. (1981). *Theory and practice in evaluating the effectiveness of education*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House, 342.
8. Stoica, A. (2003). *Assessment of school progress*. Bucharest: Humanitas, 156.

ROLUL FAMILIEI ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ ȘI PSIHOPEDAGOGICĂ: COLABORARE ȘI SUPT

Asistent Universitar, Galina RADU, ASEM, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Scopul acestui articol este de a sublinia importanța implicării familiei în procesul terapeutic al copilului în terapia logopedică și psihopedagogică. Ne propunem să evidențiem modurile în care familia poate colabora cu terapeuții și să ofere suport pentru progresul și succesul copilului în cadrul acestor terapii. Prin prezentarea obiectivelor articolului, dorim să clarificăm intenția noastră de a sublinia rolul esențial al familiei în facilitarea procesului terapeutic și în îmbunătățirea rezultatelor acestuia. Articolul își propune să ofere o perspectivă amplă asupra modului în care familia poate contribui la dezvoltarea și succesul copilului în cadrul terapiei logopedice și psihopedagogice.

Cuvinte cheie: *terapia logopedică și psihopedagogică; proces terapeutic; terapeuți logopezi și psihopedagogi; terapie; mediul familial; ghidare profesională.*

Abstract

The purpose of this article is to emphasize the importance of family involvement in the therapeutic process of children in speech and language therapy and psycho-pedagogical therapy. We aim to highlight the ways in which the family can collaborate with therapists and provide support for the child's progress and success in these therapies. By presenting the article's objectives, we intend to clarify our intention to underscore the essential role of the family in facilitating the therapeutic process and improving its outcomes. The article aims to offer a comprehensive perspective on how the family can contribute to the child's development and success within speech and language therapy and psycho-pedagogical therapy.

Keywords: *speech and psycho-pedagogical therapy; therapeutic process; speech therapists and psycho-pedagogues; therapy; family environment; professional guidance.*

I. Importanța implicării familiei în terapia logopedică și psihopedagogică

În lumea terapiei logopedice și psihopedagogice, familia joacă un rol esențial în succesul tratamentului.

Terapia logopedică vizează îmbunătățirea abilităților de comunicare, în timp ce **terapia**

psihopedagogică se concentrează pe aspectele educaționale și de învățare ale copiilor. În ambele domenii, implicarea familiei este crucială pentru maximizarea progresului copilului.

Terapeuții logopezi și psihopedagogi lucrează împreună cu părinții și rudele pentru a crea un mediu de sprijin optim pentru copil.

În această introducere, vom explora importanța și beneficiile colaborării dintre terapeuți și familie în *terapia logopedică și psihopedagogică*. Este important să înțelegem că terapia nu se limitează doar la ședințele cu terapeutul, ci implică și practici și strategii aplicate acasă.

Familia este un partener esențial în procesul terapeutic, deoarece interacțiunile și rutina zilnică au un impact semnificativ asupra progresului copilului. Mulți *părinți și rude* sunt primii care observă dificultățile copilului și sunt, prin urmare, o *resursă valoroasă* pentru identificarea și abordarea nevoilor acestuia. O comunicare deschisă și colaborativă între terapeut și familie este cheia succesului în terapie. Prin împărtășirea informațiilor și stabilirea obiectivelor comune, terapeutul și familia pot lucra împreună pentru a crea un *plan de tratament eficient*.

Terapeuții logopezi și psihopedagogi oferă sfaturi și strategii personalizate familiei pentru a sprijini progresul copilului acasă. În timp ce terapeutul oferă *expertiza și ghidarea profesională*, familia aduce în plus o perspectivă unică asupra nevoilor și capacităților copilului. Această colaborare strânsă permite terapeutului să adapteze tratamentul în funcție de dinamica și nevoile specifice ale fiecărei familii. Este important să se recunoască eforturile și realizările familiei în susținerea copilului și în implementarea strategiilor terapeutice.

Pentru mulți copii, suportul și încurajarea oferite de familie sunt factori motivaționali esențiali în timpul terapiei. Studiile arată că copiii care beneficiază de o implicare activă a familiei în terapie obțin rezultate mai bune și progresează mai rapid.

Prin urmare, este crucial ca terapeuții să încurajeze și să faciliteze o colaborare puternică și constantă între terapie și mediul familial.

În cele din urmă, terapia logopedică și psihopedagogică nu sunt doar despre îmbunătățirea abilităților copilului, ci și despre consolidarea legăturii dintre acesta și familia sa.

Prin colaborarea și suportul reciproc, terapeutul și familia pot crea un mediu de învățare și creștere care să încurajeze progresul și să promoveze dezvoltarea copilului. Prin colaborarea cu terapeuții, familia poate contribui la:

- ✓ *stabilirea obiectivelor și strategiilor terapeutice în concordanță cu valorile și nevoile lor.*

Comunicarea deschisă și colaborarea între terapeut și familie pot promova:

- ✓ *înțelegerea reciprocă și alinierea în ceea ce privește direcțiile de intervenție.*

De asemenea, familia poate oferi terapeuților:

- ✓ *informații valoroase despre contextul și comportamentul copilului în afara*

ședințelor terapeutice.

În continuare, vom explora mai în detaliu modurile în care familia poate fi un partener eficient în terapia logopedică și psihopedagogică, și beneficiile unei colaborări strânse între terapeuți și membrii familiei.

II. Rolul educației familiei în sprijinul terapiei logopedice și psihopedagogice

Educația părinților și a altor membri ai familiei este crucială pentru asigurarea unui sprijin adecvat în terapia logopedică și psihopedagogică. Înțelegerea nevoilor specifice ale copilului și a strategiilor de intervenție adecvate este facilitată prin educare continuă.

Părinții bine informați pot oferi sprijin eficient și pot implementa tehnicile recomandate în terapie. Educația familiei oferă instrumentele necesare pentru o colaborare eficientă cu terapeuții și susținerea progresului copilului în afara sesiunilor. O bună înțelegere a dificultăților copilului reduce sentimentul de diferență sau ciudățenie al acestuia, sporind încrederea în sine. Familia conștientă de impactul pozitiv al terapiei este mai motivată să participe activ. Înțelegerea capacităților copilului ajută la ajustarea așteptărilor și stabilirea unor obiective realiste pentru terapie. Tehnicile de comunicare eficientă îmbunătățesc relația dintre copil și membrii familiei, consolidând suportul emoțional. *Organizarea de workshop-uri și sesiuni de formare pentru părinți poate fi extrem de benefică.* Terapeuții pot furniza resurse educaționale, cum ar fi *broșuri, ghiduri și videoclipuri demonstrative.* Părinții pot fi încurajați să participe la grupuri de suport și să împărtășească experiențe și strategii. Membrii familiei bine instruiți pot contribui la stabilirea unui mediu de acasă mai structurat și favorabil pentru copil. Implicarea activă a familiei în terapie poate ajuta la reducerea anxietății și stresului copilului legate de procesul de tratament.

III. Implementarea practicilor terapeutice acasă: integrarea tehnicilor în activitățile zilnice

1. ***Integrarea în rutina zilnică.*** Tehnicile învățate în ședințele terapeutice pot fi integrate în activitățile zilnice, cum ar fi citirea poveștilor împreună, pentru a crea un mediu de învățare constant și eficient pentru copil.
2. ***Învățare prin joacă.*** Părinții pot utiliza momentele de joacă pentru a practica abilitățile de comunicare și limbaj, transformând activitățile obișnuite în oportunități de învățare.
3. ***Interacțiuni la masa.*** În timpul meselor, părinții pot încuraja copilul să descrie alimentele, să-și exprime preferințele și să participe la conversații, dezvoltând astfel abilitățile de vorbire și interacțiune socială.
4. ***Exerciții în activitățile zilnice.*** În cadrul activităților zilnice, cum ar fi pregătirea

pentru școală sau timpul petrecut în natură, părinții pot încorpora exerciții terapeutice pentru a consolida abilitățile de articulare.

5. **Sfaturi personalizate de la terapeut.** Terapeuții pot oferi sfaturi și strategii personalizate pentru fiecare familie, asigurându-se că intervențiile terapeutice sunt integrate în mod natural și eficient în viața de zi cu zi.
6. **Program săptămânal.** Familia poate stabili un program săptămânal pentru exercițiile și strategiile terapeutice, creând un mediu structurat și predictibil pentru copil.
7. **Jocuri terapeutice.** Integrarea jocului în exercițiile terapeutice crește motivarea și angajamentul copilului, stimulând astfel dezvoltarea abilităților necesare.
8. **Flexibilitate în aplicare.** Flexibilitatea părinților în adaptarea exercițiilor conform stării de spirit și energiei copilului este importantă pentru menținerea interesului și a eficacității exercițiilor.
9. **Utilizarea tehnologiei.** Utilizarea aplicațiilor interactive și a altor tehnologii poate face exercițiile mai atrăgătoare și mai distractive pentru copil, facilitând astfel procesul de învățare.
10. **Suport familial.** Implicarea întregii familii în terapie creează un suport suplimentar pentru copil și face exercițiile mai interactive, contribuind la un progres mai rapid și mai stabil.

IV. Tehnici și strategii moderne în terapia Logopedică și Psihopedagogică

Prin colaborarea cu terapeutii, familia poate învăța strategii și tehnici care să sprijine progresul copilului în afara sesiunilor terapeutice. Terapeuții pot să încurajeze și să susțină implicarea activă a familiei prin furnizarea de informații și resurse relevante pentru a le ajuta să înțeleagă și să facă față mai bine nevoilor copilului.

Tehnici și strategii moderne eficiente:

1. **Terapia prin Realitate Virtuală (VR)**, creează medii de învățare captivante și personalizate.

Avantaje:

- ✓ Creează medii simulate și interactive care pot fi adaptate nevoilor specifice ale copilului.
- ✓ Oferă experiențe practice și captivante care stimulează implicarea și motivația copilului.
- ✓ Permite scenarii controlate pentru a exersa abilități de comunicare și învățare într-un mediu sigur.

2. **Terapia prin stimulare senzorială**, ajută la reglarea emoțională și cognitivă.

Avantaje:

- ✓ Utilizează diverse tehnici de stimulare senzorială, cum ar fi terapia cu sunet, lumină și texturi, pentru a sprijini dezvoltarea cognitivă și emoțională.
- ✓ Ajută la reglarea emoțională și reduce stresul și anxietatea.
- ✓ Stimulează simțurile, ceea ce poate îmbunătăți atenția și concentrarea copilului.

3. **Terapia prin jocuri video educaționale**, transformă învățarea într-o experiență interactivă și plăcută.

Avantaje:

- ✓ Utilizează tehnologii avansate pentru a crea jocuri video interactive care dezvoltă abilități specifice de comunicare și învățare.
- ✓ Oferă feedback imediat și personalizat, ajutând copilul să înțeleagă și să corecteze greșelile în timp real.
- ✓ Transformă învățarea într-o activitate plăcută și motivantă.

4. **Terapia prin artă**, facilitează exprimarea emoțiilor și dezvoltarea creativității.

Avantaje:

- ✓ Folosirea artelor plastice, muzicii sau dansului ca modalitate de exprimare poate ajuta copiii să își exprime emoțiile și gândurile într-un mod non-verbal.
- ✓ Dezvoltă abilități motorii fine și grosiere, precum și coordonarea ochi-mână.
- ✓ Stimulează creativitatea și poate fi adaptată pentru a aborda diverse nevoi terapeutice.

5. **Terapia prin mișcare și exercițiu fizic**, îmbunătățește coordonarea motorie și starea de bine.

Avantaje:

- ✓ Integrarea exercițiilor fizice în terapie îmbunătățește coordonarea motorie și concentrarea.
- ✓ Promovează starea de bine generală și sănătatea fizică.
- ✓ Exercițiile fizice regulate pot reduce simptomele de anxietate și depresie, contribuind la o mai bună dispoziție și implicare în terapie.

Terapia logopedică și psihopedagogică beneficiază enorm de pe urma integrării tehnicilor moderne și inovatoare. Aceste tehnici oferă instrumente puternice și versatile pentru a sprijini dezvoltarea și succesul copiilor în cadrul terapiilor logopedice și psihopedagogice.

În baza articolului prezentat, aş propune trei recomandări pentru a îmbunătăți implicarea familiei în terapia logopedică și psihopedagogică:

1) Organizarea de sesiuni de educație și training pentru părinți:

Terapeuții ar trebui să organizeze sesiuni regulate de training și educație pentru părinți și alți membri ai familiei. Aceste sesiuni ar trebui să includă informații despre nevoile specifice ale copilului, tehnici de intervenție terapeutică și strategii de suport aplicabile acasă. Oferind

resurse educaționale cum ar fi *broșuri, ghiduri și videoclipuri demonstrative*, familiile vor fi mai bine echipate pentru a sprijini procesul terapeutic în afara sesiunilor.

2) Crearea unui plan de tratament personalizat și integrat:

Terapeuții și familiile ar trebui să colaboreze strâns pentru a dezvolta un plan de tratament personalizat care să integreze strategiile terapeutice în activitățile zilnice ale copilului. Stabilirea unui program săptămânal pentru exercițiile și strategiile terapeutice poate crea un mediu structurat și predictibil pentru copil, facilitând aplicarea consistentă a tehnicilor învățate în terapie. Este esențial ca acest plan să fie adaptabil și să ia în considerare dinamica specifică a fiecărei familii.

3) Facilitarea utilizării tehnologiilor moderne în terapie:

Încurajarea familiilor să utilizeze tehnologii moderne, cum ar fi aplicațiile interactive și jocurile video educaționale, pot face exercițiile terapeutice mai atractive și mai eficiente pentru copii. Terapeuții ar trebui să ofere recomandări și instruiți despre cum să integreze aceste tehnologii în rutina zilnică a copilului, asigurându-se că acestea sunt utilizate într-un mod care să sprijine obiectivele terapeutice. Utilizarea tehnologiilor avansate poate transforma învățarea într-o experiență plăcută și motivantă, stimulând astfel progresul copilului.

V. Concluzii

Rolul familiei în terapia logopedică și psihopedagogică este esențial pentru succesul și progresul copilului. Implicarea activă și colaborarea strânsă între familie și terapeuți pot crea un mediu de sprijin optim, care să faciliteze dezvoltarea abilităților de comunicare și învățare. Comunicarea deschisă și onestă între terapeuți și familie este crucială pentru a asigura un plan de tratament coerent și eficient. Prin integrarea strategiilor terapeutice în rutina zilnică, familia poate contribui semnificativ la succesul terapiei și la dezvoltarea copilului. Familia este un partener indispensabil în procesul terapeutic, oferind suport emoțional, practici și strategii esențiale pentru progresul copilului în terapia logopedică și psihopedagogică.

Bibliografie

1. Bucun, N., & Nosatîi, A. (2011). Acțiuni psihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 75-81.
2. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Editura Polirom.

3. Mititiuc, I. (1996). *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj*. Iași: Editura Ankarom, 292.
4. Nastas, A., Banari, L., & Carpenco, I. (1984). *Dereglări de vorbire și corectarea lor*. Chișinău: Editura Lumina, 362.
5. Simon, A. M. (2004). *Consiliere parentală*. Iași: Editura Polirom.

Webografie:

<https://miculvorbaret.ro/2017/05/03/rolul-parintilor-terapia-logopedica/> <https://adrianvintu.net/2016/06/27/ce-este-mindfulness/>

<https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/logopedie-ce-este-si-cum-poate-ajuta-un-logoped-pentru-copii>

<https://dictionar.md/sedinte-de-terapie-logopedica-cu-vera-nastasiu/>

<https://revistaprofesorului.ro/implicarea-familiei-copilului-cu-tulburari-de-limbaj-in-programul-terapeutic-recuperator/>

IMPACTUL PSIHOLOGIC ȘI SOCIAL AL MIGRAȚIEI DE MUNCĂ A PĂRINȚILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ASUPRA COPIILOR RĂMAȘI ACASĂ

Lector universitar dr. Galina ȚURCAN ASEM, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Acest articol analizează impactul psihologic și social al migrației de muncă a părinților din Republica Moldova către Uniunea Europeană asupra copiilor rămași acasă. Pentru cercetarea impactului migrației de muncă a părinților asupra diferitor aspecte a vieții copiilor rămași acasă, în Republica Moldova au fost realizate diverse studii. Unul dintre acestea este o investigație sociologică, efectuată în perioada decembrie 2021 – aprilie 2022, în cadrul proiectului CASTLE (Copii rămași acasă în urma migrației forței de muncă: Sprijinirea familiilor transnaționale moldovenești și ucrainene în UE). Principalele metode de cercetare au fost interviurile în profunzime și discuțiile în focus-grupuri. Interviurile în profunzime s-au bazat pe un ghid de interviu semistructurat. Focus-grupurile au inclus atât întrebări deschise, cât și exerciții. Migrația de muncă a părinților are un puternic impact psihologic și social asupra copiilor rămași acasă. Este afectată, în primul rând, starea psiho-emoțională a copiilor rămași acasă, aceștia fiind mai predispuși la stres psihologic și emoțional, sentimente de abandon și stima de sine scăzută, toate acestea putând afecta în cele din urmă dezvoltarea generală și modelele de socializare ale copilului. Cu referire la impactul social al migrației, ar trebui să menționăm, în primul rând, socializarea defectuoasă a copiilor rămași acasă, atribuirea de roluri sociale improprii, dificultăți de integrare socială, etc. Impactul psihologic și impactul social al migrației de muncă a părinților asupra copiilor rămași acasă este puternic și are tentă negativă pronunțată. Cunoașterea acestui impact poate servi la stabilirea direcțiilor și a mecanismelor de realizare a politicilor publice care trebuie să determine modalitățile de soluționare a problemelor psihologice și sociale ale copiilor rămași acasă. Plecarea la muncă în străinătate a cetățenilor Republicii Moldova va continua și în viitorul apropiat, de aceea este necesar un efort comun pentru a ajuta copiii rămași acasă să își depășească problemele și să poată îndeplini cu succes diferite roluri sociale în viitor.

Cuvinte cheie: copii rămași acasă în urma migrației de muncă a părinților; migrație de muncă, părinți migranți.

Summary

This article analyzes the psychological and social impact of the labor migration of parents from the Republic of Moldova to the European Union on the stay-behind children. In order to research the impact of parents' labor migration on various aspects of the lives of children left at home, various studies were carried out in the Republic of Moldova. One of these is a sociological investigation, carried out between December 2021 and April 2022, within the framework of the CASTLE project (Stay-behind children following labor force migration: Supporting Moldovan and Ukrainian transnational families in the EU). The main research methods were in-depth interviews and focus group discussions. The focus groups included both open-ended questions and exercises. The labor migration of parents has a strong psychological and social impact on the children left at home. First of all, the psycho-emotional state of the children left at home is affected, as they are more prone to psychological and emotional stress, feelings of abandonment and low self-esteem, all of which can ultimately affect the child's general development and socialization patterns. With reference to the social impact of migration, we should mention, first of all, the defective socialization of children left at home, the assignment of inappropriate social roles, difficulties in social integration, etc. The psychological and social impact of parental labor migration on children left at home is strong and has a pronounced negative overtone. The knowledge of this impact can serve to establish the directions and the mechanisms for achieving public policies that must determine the ways to solve the psychological and social problems of children left at home. The departure of citizens of the Republic of Moldova to work abroad will continue in the near future, therefore a joint effort is needed to help the children left at home to overcome their problems and be able to successfully fulfill different social roles in the future.

Keywords: *stay-behind children following the labor migration of their parents; labor migration; migrant parents.*

Un număr mare de persoane din Republica Moldova muncește peste hotarele țării. Migrația de muncă a devenit o strategie de viață pentru mulți cetățeni ai Republicii Moldova iar amploarea acesteia a devenit o problemă majoră (Vaculovschi, 2017). Se consideră că aproximativ 25% din populația activă din punct de vedere economic muncește peste hotarele țării (Mosneaga, 2011; Mosneaga, 2017). Migrația de muncă a unei părți a populației a devenit un factor indispensabil pentru dezvoltarea economică de moment a Republicii Moldova, precum și un instrument de reducere a sărăciei. [4, p. 4]

Se atestă o serie de efecte negative ale migrației de muncă peste hotarele țării, atât pentru societate în întregime, cât și pentru migranți și membrii familiilor acestora. Însă, impactul migrației de muncă nu este doar negativ, deoarece „odată cu revenirea lor acasă, migranții aduc nu doar bani,

dar și noi idei de dezvoltare, cunoștințe și abilități antreprenoriale noi dobândite în urma migrației. În acest fel, migrații contribuie în mod evident la modernizarea țării și joacă un rol extrem de important în dezvoltarea ei intelectuală și economică. Încă de la începutul anilor 1970 guvernele unor țări văd în migrația internațională un instrument principal de dezvoltare economică.” [9, p. 6] Iar referitor la efectele pozitive ale migrației asupra economiei țării, „migrația de muncă a ajuns un factor important în combaterea sărăciei și în creșterea bunăstării populației din Republica Moldova. Iar creșterea economică pe care o înregistrează Republica Moldova pe parcursul ultimilor 15 ani se datorează anume remitențelor lucrătorilor migrații.” [9, p. 7]

Plecând la muncă peste hotarele țării, părinții deseori lasă copiii cu alți membri ai familiei, cu bunici, cunoscuți și rude. Majoritatea părinților migrații au trebuit să își lase acasă copiii din diverse motive, cum ar fi dificultățile financiare sau a caracterului tranzitoriu al muncii pe care o prestează în țara de destinație (Cheianu-Andrei et al. 2011, Vaculovschi 2017). Numărul copiilor din Republica Moldova, rămași acasă în urma migrației de muncă a părinților este impresionant, mai ales în comparație cu numărul total al populației țării. La începutul anului 2021, conform sondajului CER-103 (Copii aflați în situație de risc și copii separați de părinți) derulat de Ministerul Muncii și Protecției Sociale, numărul total de copii separați de părinți era de 34.107, din care 24.763 copii erau din mediul rural. Dintre aceștia, 29.186, dintre care 21.684 din mediul rural, sunt copii ai căror părinți sunt temporar plecați în străinătate. (Raport statistic cu privire la copiii aflați în situație de risc și copiii separați de părinți în anul 2021).

Migrația de muncă a părinților are anumite efecte pozitive, cum ar fi: remitențele trimise de membrii familiei care lucrează în străinătate pot reduce vulnerabilitatea economică a familiilor. Cu ajutorul remitențelor, familiile migraților își pot permite condiții de viață mai bune, materiale educaționale, servicii de sănătate etc. Dar, efectele negative ale migrației de muncă a părinților, se fac și ele resimțite asupra instruirii, sănătății, stării psiho-emoționale a copiilor. Efectele negative ale migrației de muncă a părinților sunt subliniate de către mai mulți cercetători. Migrația influențează negativ „asupra dimensiunii parentale a familiei (socializarea defectuoasă a copiilor, maturizarea precoce/ asumarea prematură a rolurilor de adult, comunicarea problematică cu părintele plecat).” [7, p. 255] Absența părinților poate determina maturizarea prea devreme a copiilor din cauza treburilor casnice și a responsabilităților sporite, ceea ce, la rândul său, poate afecta nutriția și performanța școlară.

Pentru cercetarea impactul migrației de muncă a părinților asupra diferitor aspecte a vieții copiilor rămași acasă, în Republica Moldova au fost realizate mai multe investigații. Una dintre acestea este o investigație sociologică, efectuată în perioada decembrie 2021 - aprilie 2022, în cadrul proiectului CASTLE (Copii rămași acasă în urma migrației forței de muncă: Sprijinirea familiilor transnaționale moldovenești și ucrainene în UE). Principalele metode de cercetare au fost

interviurile în profunzime și discuțiile în focus-grupuri. Respectiv, în Republica Moldova, au fost intervievați 36 de adulți (părinți, migranți de muncă în Uniunea Europeană) 11 reprezentanți ai autorităților publice (asistenți sociali, primari, profesori/psihologi școlari, etc.) și 6 copii rămași acasă. De asemenea, 13 părinți migranți și părinți care au rămas acasă cu copiii lor dar și 10 copii rămași acasă au participat la discuțiile focus-grup. Scopul principal al studiului calitativ în cadrul proiectului CASTLE a fost acela de a evalua nevoile și drepturile copiilor rămași în cele două țări beneficiare (Ucraina și Republica Moldova), de a formula recomandări și de a pune în aplicare acțiuni pentru sprijinirea acestor copii, dar și a familiilor transnaționale. Interviuurile în profunzime s-au bazat pe un ghid de interviu semistructurat, care a urmărit subiectele propuse spre analiză. Focus-grupurile au inclus atât întrebări deschise, cât și exerciții, în cazul focus-grupurilor realizate cu copiii rămași acasă. Printre criteriile impuse de studiu au fost următoarele: în familia investigată trebuie să fie cel puțin un copil rămas acasă, cu vârsta de până la 18 ani; minimum un părinte se află la muncă peste hotarele țării sau s-a întors acasă nu în ultimele trei luni.

Migrația de muncă a părinților influențează diferite aspecte ale vieții copiilor rămași acasă. În acest studiu ne-am propus să cercetăm impactul psihologic și cel social.

Impactul psihologic al migrației de muncă a părinților asupra copiilor rămași acasă este preponderent negativ. Iar „separarea influențează, în primul rând, dezvoltarea morală și psihosocială a personalității și formează anxietatea la copil. Sentimentul de insecuritate este propriu copiilor care au experiența despărțirii de părinți. Ei trăiesc o frică de singurătate fizică, datorată, mai ales, faptului că părinții nu sunt alături de ei și, apoi, pentru că este legată de manifestările sentimentului de insecuritate în relațiile interpersonale cu semenii.” [2, p. 46]

Este afectată, în primul rând, starea psiho-emoțională a copiilor rămași acasă, aceștia fiind mai predispuși la stresul psihologic și emoțional, manifestând sentimente de abandon și stimă de sine scăzută, ceea ce poate afecta, în cele din urmă, dezvoltarea generală și modelele de socializare ale copilului (de la Garza, 2010). Gradul, intensitatea impactului psihologic variază pentru că „din punct de vedere psihologic, copiii cu unul sau ambii părinți care locuiesc în străinătate pot răspunde în moduri diferite, cum ar fi dezvoltarea unor comportamente inadecvate, traume sau adoptarea unor mecanisme cognitive disfuncționale, pentru a face față acestei stări stresante. Astfel de reacții depind de mai multe variabile: modul în care a funcționat familia înainte de separare, relațiile dintre membrii familiei, personalitatea copilului și, de asemenea, susținerea din partea membrilor familiei care au rămas acasă”. [10, p. 906]

În baza mai multor studii, inclusiv a celor realizate în cadrul proiectului CASTLE, s-a constatat că unii copii suferă de depresie, anxietate, stres, se simt cumva înstrăinați de părinți, unii simțindu-se vinovați pentru problemele cu care se confruntă familia, pentru faptul că părinții au fost nevoiți să plece peste hotare.

În cadrul interviurilor și a discuțiilor din focus-grupuri cu copiii s-a constatat că în general, copiii consideră că viața cu părinții alături este mai simplă. În opinia lor, copiii rămași acasă fără părinți primesc mai puțină dragoste și căldură. Acești copii se dezvoltă și se maturizează mai repede. Fiind întrebați dacă au și careva bucurii în urma plecării părinților la muncă peste hotare, copiii au răspuns negativ.

„ Poți să spui că diferența este doar în bucurie. Cum poți să ai bucurie, dacă părintele tău este plecat, adică sunt unii care nu doresc să fie controlați, nici care vor să plece și care nu vor să fie certați de părinți. Nu sunt așa, dar oricum cred că un copil care este lăsat în voia lui nu va avea nici viitor plăcut pentru el, după asta va avea foarte multe vicii și asta e problema”

(băiat, 16 ani, raionul Cahul).

Însăși plecarea părinților pe un timp îndelungat reprezintă un șoc pentru copii, mai ales în cazul când aceștia nu au fost pregătiți psihologic.

„Eu când eram mică eram mereu supărată pe părinți că nu înțelegeam de ce m-au lăsat. Știam că e din cauza banilor, dar bineînțeles nu eram așa de dezvoltată mental ca să îmi dau seama cu adevărat. Dar acum încep să-i înțeleg din ce în ce mai mult pentru că îmi dau seama că tot e pentru binele meu” (fată, 16 ani, raionul Drochia).

În unele cazuri, părinții au fost nevoiți să plece, în ciuda ezitării copiilor de a-și da acordul. Aceasta poate afecta grav starea psiho-emoțională a copilului. Uneori, părinții au fost nevoiți să-și lase copiii de-a dreptul deprimați.

„...cu o săptămână înainte de a pleca eu în străinătate, nu a putut să mănânce. A intrat în depresie. Mai târziu, am fost și eu cu ea la psiholog, și de atunci suferă” (migrantă de muncă, mamă a două fiice în vârstă de 18 și 13 ani și a unui fiu în vârstă de 8 ani).

Separarea de părinți poate provoca traume psiho-emoționale, iar cei mai vulnerabili în acest caz sunt copiii cu vârstă mică. Copiii se pot supăra pe părinți pentru că au plecat, ceea ce se poate manifesta prin reticența de a comunica atunci când părinții se întorc.

„...când m-am întors după 3 luni, nici nu a vrut să vină la mine să mă cuprindă. Eu veneam să- l iau în brațe, el mă împingea...” (mamă migrantă de muncă a unui fiu în vârstă de 7 ani).

Uneori șocul de pe urma plecării părinților la muncă peste hotare generează proteste, comportamente antisociale.

„Da, este o fetiță de clasa a șaptea, mama ei este plecată peste hotare. În schimb ea foarte mult cum să vă spun... ea foarte mult dorea ca să fie cu mama ei. În schimb făcea fapte rele, se comportă foarte rău și ea a spus în schimb că până ce mama ei nu va veni acasă ea nu o să fie ca toți copiii, adică nu o să aibă un comportament decent, normal ca o elevă de clasa a 7” (băiat, 16 ani, raionul Cahul).

Copiii rămași acasă deseori le lipsește căldura părintească.

„De fapt este foarte greu pentru că nu tot constă în bani nici într-un caz, dar oricum căldura părintească mereu o să lipsească, nu contează câți bani trimit și chestii de genul ăsta, nu tot se rezumă la bani” (fată, 16 ani, raionul Drochia).

Sentimentul de singurătate, care apare atunci când trăim sentimentul de lipsă de relaționare cu cei din jur, îl poate face vulnerabil și pe un matur, dar pentru un copil acest sentiment este deosebit de dur. Sentimentul de singurătate îi poate face pe oameni să se simtă singuri, izolați și nedoriți. Absența părinților generează la copiii rămași acasă un sentiment de singurătate, accentuează lipsa încurajării din parte părinților și poate afecta negativ reușita școlară a elevilor.

„Eu cred că părinții care sunt plecați, și copiii la școală nu învață atât de bine pentru că știu că unii când se duc acasă nu îi mai întreabă ce notă ai primit și adică nu te încurajează, dar un părinte, cred că mai mult te afectează când îi spui, că poți mai mult. E altfel când te susține părintele, să-ți fie alături, să-ți spună că trebuie mai mult (fată, 15 ani, raionul Orhei).

Înșiși copiii rămași acasă sunt conștienți de faptul că starea lor psiho-emoțională le este afectată de plecarea părinților.

„Eu mi-aș lua toată familia cu mine pentru că este o mare greșeală să lași copiii pe mâna altuia, indiferent de circumstanțe. Eu cred că copilul care nu e alături de părinți, el pe viitor o să aibă nevoie de mai multă atenție, de mai multă afecțiune, pur și simplu el a dus lipsă de chestia asta și o să aibă nevoie de cât mai mult” (fată, 16 ani, raionul Drochia).

Chiar dacă comunică des, copiilor rămași acasă le este mai dificil să spună despre probleme și greutăți părinților care se află departe.

„ nu erau alături de mine și nu puteam să mă deschid în fața lor și nu chiar îi aveam lângă mine și nu puteam” (fată, 13 ani, Chișinău).

Uneori copiii migranților nu își destăinuie problemele, încercând să îi protejeze pe părinții plecați, să nu îi întristeze. Iar aceasta îi face să se închidă în sine.

„ei lucrau și îmi dădeam seama că ei sunt nu chiar fericiți că trebuie să lucreze și credeam că dacă le spun (problemele mele) o să se întristeze mai tare, etc. M-am închis în mine mai mult și nu prea ziceam totul” (fată, 13 ani, Chișinău).

Distanțele geografice creează distanțare psihologică.

„cred că copilul se va atașa mai mult de părintele ce este lângă el și se va depărta de cel ce este mai departe” (fată, 13 ani, Chișinău).

Copiii rămași acasă, ai căror părinți migranți lucrează în străinătate au nevoie de o atenție specială din partea societății. Și motivul în acest caz este dublu - binele copilului și binele societății.

„Famiiliile transnaționale cu copii rămași cu îngrijitori în urma migrației părinților constituie o categorie care necesită sprijin și o abordare specială, deoarece acești copii sunt potențiale victime ale diverselor situații, ca să nu mai vorbim de abuz și violență” (reprezentant al administrației publice locale, Chișinău).

La fel cum copiii pot fi traumatizați psihologic, și părinții pot fi afectați psihologic.

„Tot timpul, de când m-am întors în țară, am fost traumatizată pentru că mi-am părăsit copiii. Într-adevăr, am suferit foarte mult” (migrantă de muncă, mamă a două fiice în vârstă de 18 și 13 ani și un fiu în vârstă de 8 ani).

Acest lucru nu trebuie lăsat fără atenție, deoarece un părinte traumatizat nu își poate îndeplini în mod eficient funcțiile parentale și nu poate oferi sprijin adecvat copiilor săi.

Însă, chiar dacă copiii rămași acasă în urma migrației de muncă a părinților, dar și familiile și îngrijitorii lor au nevoie de atenție și asistență psihologică specială, de multe ori lipsesc sau sunt prea puțini specialiștii în domeniul psihologiei sau psihopedagogiei care le-ar putea acorda această asistență, mai ales în mediile rurale.

Cu referire la impactul social al migrației, ar trebui să menționăm, în primul rând, socializarea defectuoasă a copiilor rămași acasă, atribuirea de roluri sociale improprii, dificultăți de integrare socială, etc.

Socializarea pregătește copiii pentru integrarea lor confortabilă în societate, îi obișnuiește cu relațiile și rolurile sociale, le dezvoltă comportamente adecvate. Copiii trebuie să dobândească obiceiuri, abilități și valori care să le permită să evite comportamentele deviate. Familiile migranților de muncă întâmpină unele obstacole în procesul de socializare a copiilor, în primul rând, din cauza distanței fizice dintre membrii lor. Copiii nu mai au posibilitatea să își creeze un model de familie nucleară pe exemplul propriei familii. Dacă unul sau ambii părinți sunt absenți, devine dificil de realizat socializarea ca membru al familiei, de transmis modele de organizare a vieții în cuplu, exemple de relații dintre soți în familie, exemple de soluționare a conflictelor familiale. Această problemă este atenuată dacă copiii rămân cu bunicii lor, care au o familie completă, sau în custodia altor persoane, tot cu o familie completă.

Socializarea este un proces continuu de acumulare a cunoștințelor. Mulți dintre copiii rămași acasă sunt elevi și însușirea de noi cunoștințe pentru ei este deosebit de importantă. Părinții migranți încearcă să își ajute de la distanță copiii, chiar și cu temele pentru acasă. Totuși, acest lucru este mai degrabă realizat de către bunici, rude, îngrijitori. Uneori, aceștia nu au cunoștințele necesare pentru a ajuta și îndruma copiii. Numirea unui custode nepotrivit, lăsarea copiilor cu persoane prea vârstnice, nu este întotdeauna cea mai bună oportunitate.

„Cine ar putea fi stabilit ca tutore? De exemplu, poți pune și o bunica de..., iti spun eu..., 70-75 de ani, care umblă cu baston... Ce ii poate oferi bunica copilului? Da, îl va spăla, da, îi va face o gură de mâncare... Da, mai mult decât atât, bunica nu îi poate oferi... Nici măcar adunările... să vină la școală, să vadă. , să vorbească cu profesorii, să se implice... Ea chiar nu are timp și nici posibilitate...” (asistent social, raionul Strășeni).

Uneori copiii sunt exploatați prin muncă și ei trebuie să își asume în totalitate grijile pentru întreținerea gospodăriei și îngrijirea, creșterea și educarea fraților mai mici. Prin aceasta se afectează procesul de integrare socială, pentru că acești copii nu au destul timp pentru comunicarea cu semenii. Dar prin aceasta, copiilor rămași acasă li se atribuie roluri sociale care, de obicei, în societățile contemporane dezvoltate, nu sunt proprii copiilor.

„...știu o fetiță care a stat cu mătușa ei și era clasa a 5-a, mătușa ei nu reușea, avea și ea doi copii, erau mici și fetița trebuia să stea ca bonă, se ducea la școală, îi ajuta la lecții, mătura ograda, aprindea focul, curat...” (fată, 15 ani, raionul Orhei).

Și integrarea socială este uneori dificilă pentru copiii rămași acasă din diferite motive: bullyingul cu care se confruntă în școală din cauza că sunt „diferiți” de ceilalți pentru că nu au unul, sau ambii părinți acasă, din cauza că nu au părinții la adunările și sărbătorile din școli, dar și la sărbătorile de familie, ceea ce îi face pe copii mai retrași și mai nesiguri.

Concluzii și recomandări

Impactul psihologic și impactul social al migrației de muncă a părinților asupra copiilor rămași acasă este puternic și are tentă negativă pronunțată. Consecințele acestui impact deja se simt în societate și se vor simți în mediul social și pe viitor, și nu vor fi neapărat pozitive. Cunoașterea acestui impact, dar și a consecințelor sale poate servi la stabilirea direcțiilor și a mecanismelor de realizare a politicilor publice care trebuie să determine modalitățile de soluționare a problemelor psihologice și sociale ale copiilor rămași acasă în urma migrației de muncă a părinților. Plecarea la muncă în străinătate a cetățenilor Republicii Moldova va continua și în viitorul apropiat, pentru că mulți părinți se confrunta

cu aceeași problemă – fie pleacă în străinătate la muncă și își lasă copiii acasă, fie rămân acasă, dar nu au destule resurse financiare pentru a-și întreține copiii. De aceea este necesar un efort comun al educatorilor, pedagogilor, reprezentanților administrației publice, ai societății civile și al guvernării atât pentru a ajuta copiii rămași acasă să își depășească problemele și să poată îndeplini cu succes diferite roluri sociale în viitor cât și pentru a sprijini părinții migranți.

Este necesar de a obliga părinții care pleacă la muncă peste hotare să lase un custode oficial, în cazul când copilul nu a rămas acasă cu al doilea părinte. Pentru aceasta, este necesară organizarea a mai multor campanii educaționale în rândul familiilor și comunităților despre beneficiile custodiei oficiale și consecințele negative ale absenței acestora.

Este necesară crearea unor noi locuri de muncă. În același timp, cetățenii din Republica Moldova trebuie să fie mai bine informați despre locurile de muncă care deja există în țară, despre posibilitățile de a dezvolta o afacere proprie, despre posibilitățile de a dezvolta anumite competențe, solicitate pe piața muncii, prin intermediul învățării continue.

Este necesară extinderea serviciilor profesionale pentru a sprijini sănătatea mintală a copiilor afectați de migrație în școli și în comunități locale. Psihologii care lucrează în școli ar trebui să beneficieze de o formare suplimentară despre cum să lucreze cu un grup țintă specific, cum ar fi copiii rămași acasă.

Bibliografie

1. Cheianu-Andrei, D. (2022). *Impactul migrației părinților în opinia copiilor*. Conferința "Creșterea economică în condițiile globalizării", Chișinău, Moldova, 12-13 octombrie 2022. Ediția 16. Vol. 3. Chișinău: INCE, 107-118.
2. Cheianu-Andrei, D., Gramma, R., Milicenco, S., Pritcan, V., Rusnac V., & Vaculovschi D. (2011). *Necesitățile specifice ale copiilor și vârstnicilor lăsați fără îngrijirea membrilor de familie plecați la muncă peste hotare*. Chișinău: CEP USM.
3. de la Garza, R. (2010). *Migration, Development and Children Left Behind: a Multidimensional Perspective*. Working paper. UNICEF Policy and Practice. Disponibil la:
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/MHR/Consultation2010/5.UNICEF_Working_Paper_Migration_Dev_CLB.pdf.
4. Morcotîlo, I., Fala, A. (2014). *Aspectul migrațional în securitatea economică a Republicii Moldova: Analiză instituțională*, Chișinău. Accesibil la https://www.expert-grup.org/ro/biblioteca/item/download/1127_0f0f452377b60b46708af08697424a82

5. Moșneaga, V. (2011). *Politica migraționistă a Republicii Moldova: Etapa actuală. Brain Drain. Cazul Republicii Moldova*. Chișinău, 257-259.
6. Moșneaga, V. (2017). Politici și practici ale reglementării migrației în contextul provocărilor modern. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale or. Tiraspol*, 27 ianuarie, 2017. Chișinău, 284.
7. Papuc-Pomana, V., & Lungu, V. (2022). *Dimensiuni sociale și psihologice ale fenomenului migrației*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-255-260_1.pdf
8. Raport statistic cu privire la copiii aflați în situație de risc și copiii separați de părinți în anul 2021 (2021). Disponibil la: https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/10/Raport-CER-103-Copii-aflati-in-situatie-de-risc-si-copii-separati-de-parinti_-pentru-2021c-1.pdf
9. Vaculovschi, D. (2017). *Migrație și dezvoltare: aspecte socioeconomice: Manual*. Organizația Internațională pentru Migrație, Misiunea în Moldova. Chișinău: OIM, 226.
10. Valtolina G.G., & Colombo C. (2012). Psychological Well-Being, Family Relations, and Developmental Issues of Children Left Behind. *Psychological Reports*. 111(3): 905–928.

AUTISMUL: O PERSPECTIVĂ SOCIOLOGICĂ INTERDISCIPLINARĂ

Profesor consilier școlar, Salomeea Andreea PANAIT, CJRAE Brașov

Student Doctorand, Universitatea din Craiova

Rezumat

Autismul reprezintă o provocare semnificativă pentru sistemele educaționale, necesitând o abordare interdisciplinară pentru a îmbunătăți calitatea vieții elevilor din spectru. Studiul de față explorează contribuțiile sociologiei în dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde a autismului și neurodiversității în context educațional. Sociologia, prin perspectivele sale epistemologice și fenomenologice, oferă un cadru valoros pentru analiza și abordarea controverselor legate de autism. Lucrarea examinează istoria socio-culturală a autismului, de la cercetările inițiale ale lui Leo Kanner și Hans Asperger până la modificările incluse în DSM-5, subliniind importanța interacțiunii simbolice, stigmatizării și solidarității. De asemenea, se accentuează necesitatea integrării cercetărilor sociologice cu psihologia, antropologia și studiile despre dizabilități pentru a crea programe educaționale incluzive. Articolul promovează o schimbare de paradigmă, de la perceperea autismului ca tulburare la recunoașterea acestuia ca o diferență neurologică naturală, argumentând că această schimbare poate reduce stigmatizarea și îmbunătăți incluziunea socială. În concluzie, se evidențiază necesitatea colaborării interdisciplinare pentru a dezvolta strategii educaționale care să răspundă adecvat nevoilor elevilor neurodiversi, promovând astfel o societate incluzivă și empatică.

Cuvinte cheie: autism; neurodiversitate; stigmatizare; DSM-5; abordare interdisciplinară; educație; incluziune școlară.

Abstract

Autism represents a significant challenge for educational systems, requiring an interdisciplinary approach to improve the quality of life for students on the spectrum. This study explores the contributions of sociology in developing a deeper understanding of autism and neurodiversity in an educational context. Sociology, through its epistemological and phenomenological perspectives, offers a valuable framework for analyzing and addressing controversies related to autism. The paper examines the socio-cultural history of autism, from the initial research of Leo Kanner and Hans Asperger to the changes included in the DSM-5, highlighting the importance of symbolic interaction, stigmatization, and solidarity. It also

emphasizes the need to integrate sociological research with psychology, anthropology, and disability studies to create inclusive educational programs. The article advocates for a paradigm shift, from perceiving autism as a disorder to recognizing it as a natural neurological difference, arguing that this shift can reduce stigmatization and improve social inclusion. In conclusion, the need for interdisciplinary collaboration is highlighted to develop educational strategies that adequately address the needs of neurodiverse students, thus promoting an inclusive and empathetic society.

Keywords: *autism; neurodiversity; stigmatization; DSM-5; interdisciplinary approach; education; school inclusion.*

I. De ce sociologia?

În acest articol, îmi propun să inițiez o discuție în cadrul sociologiei despre autism și neurodiversitate, subliniind importanța unei abordări interdisciplinare. Deși există numeroase dezbateri în studiile despre autism, consider că sociologia are un potențial semnificativ de a aduce contribuții unice prin prisma sa epistemologică și fenomenologică. Argumentez că înțelegerea autismului și îmbunătățirea vieților celor de pe spectru necesită colaborare interdisciplinară, îmbinând perspective din psihologie, antropologie, studii despre dizabilități și realizări biomedicale. Sociologia poate contextualiza și analiza complexitățile legate de autism, contribuind la discuțiile existente și îmbunătățind experiențele trăite ale persoanelor neurodiverse și ale celor din jurul lor. Este esențial ca orice încercare de a înțelege autismul să fie orientată către ameliorarea condițiilor de viață ale celor afectați, propunând o abordare sociologică ce generează întrebări, reflecții și critici constructive.

Explorez cercetări recente din diverse domenii și abordez disputele din studiile despre autism relevante pentru sociologi, propunând o perspectivă inovatoare asupra modului în care sociologia poate contribui la acest domeniu complex și controversat. În concluzie, încurajez sociologii să depășească limitele tradiționale ale disciplinei lor și să se concentreze pe impactul practic al muncii lor asupra vieților celor de pe spectru, având în vedere întregul peisaj interdisciplinar al studiilor despre autism și neurodiversitate. De asemenea, consider că acest articol va contribui la o mai bună înțelegere a autismului în școli.

Prin aplicarea unei perspective sociologice și interdisciplinare, profesorii și elevii vor putea dezvolta o mai mare empatie și înțelegere pentru colegii neurodiversi, îmbunătățind astfel climatul educațional și sprijinul acordat acestora.

II. Tulburare sau deficiență?

În ultimele decenii, autismul a cunoscut o creștere dramatică în prevalență, fiind estimat în 2007 că unul din 150 de copii era pe spectru (Centrul pentru Controlul Bolilor, 2007), iar în 2016, această estimare a crescut la unul din 68 de copii (Christensen et al., 2016). Această creștere ridică întrebarea dacă nu cumva schimbările în definirea și diagnosticarea autismului, precum și creșterea conștientizării, sunt de fapt responsabile pentru această "epidemie".

În anii 1940, modelul biomedical a perceput autismul ca o tulburare cognitivă (Baron-Cohen, 2000; Frith, 2010; Kanner, 1943, 1949). În contrast, modelul diferenței vede autismul ca o modalitate distinctă de funcționare a creierului, susținută de mișcarea neurodiversității, care afirmă că autismul este o diferență naturală, nu o tulburare (Kapp, Gillespie-Lynch, Sherman, & Hutman, 2013). Aceasta se bazează pe ideea că creierul autist este biologic diferit, dar nu patologic (Runswick-Cole, 2014).

Există opinii divergente în comunitatea autismului. Unii văd autismul ca o tulburare care necesită tratament (Hart, 2014), în timp ce alții, care susțin modelul neurodiversității, văd autismul ca pe o variație umană care ar trebui respectată și chiar celebrată. O anchetă recentă sugerează că mulți părinți și practicieni încearcă să integreze diverse perspective pentru a servi cel mai bine persoanele autiste (Kapp et al., 2013).

Autismul este caracterizat prin deficiențe în procesarea senzorială, comunicare și interacțiune socială, precum și prin comportamente repetitive. În ciuda schimbărilor în criteriile de diagnostic, aceste caracteristici rămân constante. Mișcarea pentru drepturile autiste promovează acceptarea variațiilor neurologice și preferă termenul "condiții din spectrul autismului" în loc de "tulburări".

Creșterea prevalenței autismului poate fi atribuită mai multor factori, inclusiv redefinirea autismului, schimbările în politicile școlare și creșterea conștientizării (Grinker, 2007).

De asemenea, studiile arată că o înțelegere interdisciplinară a autismului este esențială pentru o interpretare completă și corectă a acestei condiții (Nadesan, 2005).

Științele sociale au avut un rol semnificativ în aprofundarea înțelegerii autismului. De exemplu, Lyall et al. (2017) solicită cercetări mai detaliate privind interacțiunea dintre gen, rasă, etnie și statutul socio-economic asupra distribuției autismului. Solomon (2010) subliniază importanța studiilor antropologice și sociologice în investigarea modurilor în care structurile de putere și reprezentările sociale influențează viețile persoanelor cu autism și ale familiilor lor.

III. Istoria Autismului

Istoria tulburărilor din spectrul autist este adânc înrădăcinată în timp. Numeroase mituri antice din diferite culturi descriu „copiii schimbați”, despre care se spune că sunt copii elfini

înlocuiți cu cei umani furați de „oamenii mici” (Brauner & Brauner, 1986). În anumite variante ale acestor mituri, descrierea copilului schimbat, frumos, dar retras și ciudat, este asemănătoare cu cea a unui copil cu autism.

Legendele despre adepții Sfântului Francisc de Assisi conțin povestiri despre fratele Juniper, un individ blând, naiv și extrem de încăpățânat, care urma literal preceptele franciscane. De exemplu, el și-a dat hainele unui cerșetor, rămânând gol în public. Frații săi îl vedeau cu afecțiune și exasperare, atribuind comportamentul său bizar sfințeniei. Astăzi, fratele Juniper ar putea fi diagnosticat cu sindromul Asperger (Frith, 1991).

Exemple în istorie și ficțiune - Numeroase personaje din ficțiune prezintă trăsături caracteristice sindromului Asperger, precum Sherlock Holmes (Frith, 1989) și Mr. Bean. În istoria reală, sunt documentate cazuri ale unor indivizi cu probabil autism. Cel mai renumit este Victor,

„Băiatul sălbatic din Aveyron”, descoperit trăind sălbatic în pădurile din sudul Franței la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Medicii, sub conducerea lui J.M.G. Itard, au încercat să-l educe. Relatări detaliate ale lui Itard descriu clar simptomele clasice ale autismului, precum lipsa limbajului și dificultățile de comunicare (Lane, 1977).

Evoluția înțelegerii autismului - Legătura între indivizii cu comportamente neobișnuite și tulburările din spectrul autist a fost realizată abia în secolul al XIX-lea, când Henry Maudsley (1867) a discutat despre „nebungia” la copii, descriind cazuri care ar fi fost recunoscute astăzi ca autism. În prima jumătate a secolului XX, cercetătorii au explorat „psihoza infantilă” și au încercat să definească sindroame separate (Wing, 1997). James Anthony (1958) a remarcat că nu existau suficiente simptome pentru a justifica toate sindroamele propuse.

Dintre cercetătorii timpurii, Leo Kanner și Hans Asperger sunt cei mai cunoscuți. Kanner a scris în 1943 despre „autismul infantil timpuriu”, în timp ce Asperger a descris în 1944 „psihopatia autistă”, acum cunoscută ca sindromul Asperger. Lucrarea lui Asperger a fost puțin cunoscută în țările vorbitoare de limbă engleză până în anii 1980 și 1990, când a fost tradusă și publicată (Wing, 1981).

Schimbarea perspectivei asupra autismului - Inițial, Kanner (1943) a considerat că autismul infantil timpuriu are o origine genetică. Totuși, în acea perioadă, teoriile psihanalitice predominau, iar părinții erau adesea blamați pentru autismul copiilor. Începând cu anii 1960, părinții din SUA și Marea Britanie au format asociații pentru a respinge ideea că ei erau cauza problemelor copiilor lor. Cercetarea științifică a avansat, concluzionând că autismul este o tulburare neurologică, în mare parte genetică, caracterizată prin deficite în interacțiunea socială, comunicare și imaginație, alături de comportamente repetitive și restrânse. Schimbările în înțelegerea autismului sunt reflectate în edițiile succesive ale Manualului Diagnostic și Statistic al Tulburărilor Mentale (DSM) și în Clasificarea Internațională a Bolilor (ICD).

IV. Hans Asperger și Leo Kanner

Cercetările timpurii privind autismul, realizate aproape simultan dar independent, de către Leo Kanner în Statele Unite (1943, 1949) și Hans Asperger în Viena (1944, 1991), au contribuit semnificativ la înțelegerea acestei afecțiuni. Lucrările lui Asperger sunt controversate, în parte din cauza legăturilor sale cu partidul nazist. Contribuțiile lui Asperger au fost traduse în engleză de Uta Frith (1991)

În 1943, Leo Kanner a integrat psihiatria cu pediatria. În lucrarea sa de bază, „Autistic Disturbances of Affective Contact”, el a descris copii care păreau izolați de lumea socială încă de la începutul vieții, oferind o descriere detaliată a tulburării dintr-o perspectivă dezvoltării. Kanner a observat că acești copii, pe lângă izolarea socială, aveau dificultăți în gestionarea schimbărilor din mediul lor. El a denumit această dificultate „rezistență la schimbare” sau „insistență asupra invariabilității”. Din cauza definiției sale extinse, autismul era adesea confundat cu schizofrenia.

Hans Asperger a investigat comportamentele și capacitățile intelectuale ale persoanelor din spectrul autist, concentrându-se în anii 1930 pe „micii profesori”, copii cu interese neobișnuite pentru date, capacitate de concentrare prelungită și abilitatea de a rezolva puzzle-uri complexe. Asperger a subliniat valorile intelectuale și a promovat utilizarea talentelor acestor copii. Există multe similitudini între perspectivele lui Asperger și Kanner asupra autismului. Ambii au identificat dificultăți în interacțiunea socială și probleme de comunicare ca trăsături principale ale autismului, observând de asemenea comportamente stereotipe, interese speciale, abilități specifice și rezistența la schimbare. Ei au văzut autismul ca distinct de schizofrenia copilăriei și au remarcat asemănări comportamentale între copii și părinții acestora (Lorna Wing în Frith, 1991, p. 95).

Cercetările inițiale sugerau că copiii cu autism proveneau din familii cu părinți foarte realizați. Totuși, această concluzie a fost criticată ulterior, descoperindu-se că autismul apare în toate categoriile socioeconomice (Wing, 1980). Variația observată inițial de Kanner în studiile sale era influențată de accesul la tratament - familiile din clasele socio-economice mai înalte aveau resurse pentru a căuta ajutor. Eyal (2013) sugerează că sfârșitul instituționalizării persoanelor cu boli mintale, proces început în anii 1970 și desfășurat pe parcursul a două decenii, a contribuit semnificativ la creșterea numărului de diagnostice de autism. Dezinstituționalizarea a creat o nouă „matrice instituțională - tratament comunitar, educație specială și programe de intervenție timpurie” (Eyal, 2013, p. 868), facilitând astfel identificarea și diferențierea autismului.

V. Paradigma Medicală a autismului

Autismul a fost inițial conceptualizat și studiat prin prisma paradigmei medicale tradiționale, fiind considerat o tulburare neurodezvoltată caracterizată prin deficite funcționale și deviații nedorite de la norma tipică de dezvoltare. Cu toate acestea, în ultimele decenii, a apărut o paradigmă alternativă

- neurodiversitatea, care propune o abordare diferită, considerând autismul ca o variație naturală a spectrului uman de neurodiversitate.

Paradigma medicală a autismului - Paradigma medicală a fost fundamentată pe viziunea că autismul reprezintă o serie de deficite și disfuncții care trebuie corectate sau ameliorate prin intervenții medicale și comportamentale. Aceasta este susținută de diagnosticările și descrierile din manuale standardizate precum DSM-5 și ICD-11, care definesc autismul printr-o serie de deficite persistente în comunicare socială și comportamente repetitive și restrictive (American Psychiatric Association, 2013).

Deficitele și focusul individualist - Concentrarea pe deficite în cadrul paradigmei medicale are consecințe profunde asupra percepției și tratamentului persoanelor autiste. Aceasta perspectivă nu doar că ignoră punctele forte și abilitățile unice ale persoanelor autiste, ci și contribuie la stigmatizarea și marginalizarea acestora. De exemplu, studiile au arătat că, deși persoanele autiste pot excela în anumite domenii, aceste abilități sunt adesea denigrate ca fiind „insule de abilități” într-o mare de deficite (Frith & Happé, 1994).

Excluderea perspectivelor autiste - Un alt aspect problematic al paradigmei medicale este tendința de a exclude sau marginaliza vocile persoanelor autiste în cercetare și practică. Cercetările sunt adesea conduse fără consultarea sau implicarea activă a persoanelor autiste, ceea ce duce la rezultate și intervenții care nu reflectă nevoile și prioritățile acestora (Pellicano et al., 2014).

Provocările și limitările paradigmei medicale - Paradigma medicală a autismului a fost supusă unei critici crescânde, în parte datorită lipsei „faptelor dure” sau a adevărilor științifice universale despre autism la orice nivel de explicație (Verhoeff, 2015). Criticile includ: 1) focalizarea pe deficite: această abordare tinde să sublinieze ceea ce persoanele autiste nu pot face, în loc să recunoască și să valorifice abilitățile și contribuțiile lor unice (Dinishak, 2016). 2) Individualismul excesiv: Autismul este văzut ca o problemă a individului, ignorând contextul social și de mediu care poate influența semnificativ viața persoanelor autiste (Engel, 1977). 3) Perspectiva îngustă: Cercetările sunt dominate de obiectivele medicale și științifice ale cercetătorilor, mai degrabă decât de prioritățile comunității autiste (Pellicano et al., 2014).

Paradigma neurodiversității: O alternativă emergent - În contrast, paradigma neurodiversității propune o viziune în care autismul este văzut ca o variație naturală a spectrului

uman de neurodiversitate, nu ca o patologie care trebuie corectată. Această paradigmă pune accent pe acceptarea și respectarea diversității neurobiologice umane, similar modului în care se apreciază diversitatea culturală sau biologică.

Principiile fundamentale ale neurodiversității - Diversitatea, nu deficitul: Neurodiversitatea susține că dezvoltarea neurobiologică tipică nu este nici superioară, nici inferioară dezvoltării divergente (Singer, 1998). Acest punct de vedere încurajează recunoașterea și valorizarea abilităților unice ale persoanelor autiste și promovarea unui respect mai mare pentru diversitatea neurobiologică. Contextul social și de mediu: Neurodiversitatea subliniază importanța contextului social și de mediu în care trăiesc persoanele autiste. În loc să se concentreze pe schimbarea individului pentru a se conforma normelor tipice, neurodiversitatea susține ajustarea mediului pentru a acomoda nevoile diverse ale indivizilor (Oliver, 1996). Implicarea activă a persoanelor autiste: Paradigma neurodiversității promovează implicarea activă a persoanelor autiste în cercetare și decizie, asigurându-se că vocile și perspectivele lor sunt incluse în procesul de cercetare și în dezvoltarea politicilor (Pellicano et al., 2014).

Implicații și beneficii ale paradigmei neurodiversității - Adoptarea paradigmei neurodiversității poate avea numeroase beneficii pentru comunitatea autistă și pentru societate în ansamblu: Reducerea stigmatizării: Acceptarea autismului ca parte a diversității naturale umane poate reduce stigmatizarea și discriminarea persoanelor autiste, promovând o societate mai incluzivă și echitabilă. Îmbunătățirea calității vieții: o abordare care valorizează abilitățile și contribuțiile persoanelor autiste poate duce la dezvoltarea unor intervenții și suporturi mai adecvate, care să îmbunătățească calitatea vieții acestora (Cooper et al., 2017). Îmbunătățirea cercetării: implicarea activă a persoanelor autiste în cercetare poate conduce la studii mai relevante și aplicabile, reflectând mai bine nevoile și prioritățile comunității autiste (Pellicano et al., 2014).

VI. Apărarea autismului: Mișcarea neurodiversității

Sustinerea autismului a evoluat semnificativ de-a lungul anilor, trecând de la un model medical pur la o înțelegere mai incluzivă a neurodiversității. Mișcarea neurodiversității, care vede autismul ca o variație naturală a creierului uman, mai degrabă decât o tulburare ce trebuie vindecată, a fost esențială în remodelarea modului în care societatea privește și susține persoanele din spectrul autist. Acest eseu explorează evoluția advocacy-ului pentru autism, principiile mișcării neurodiversității și provocările continue cu care se confruntă persoanele autiste și aliații lor.

Evoluția advocacy-ului pentru autism- Advocacy-ul pentru autism a fost, în mod tradițional, dominat de organizații și indivizi care priveau autismul printr-o lentilă medicală. Această perspectivă, cunoscută sub numele de modelul medical al dizabilității, tratează autismul ca o tulburare care trebuie vindecată. Organizații precum Autism Speaks au promovat inițial această abordare, concentrându-se pe găsirea unor cauze biologice și pe dezvoltarea de tratamente pentru autism. Aceste inițiative au fost criticate pentru că ignoră vocea și nevoile reale ale persoanelor autiste. Un exemplu notabil de controversă este campania "I am Autism" lansată de Autism Speaks în 2009, care descria autismul într-un mod înfricoșător și stigmatizant (Rosenblatt, 2024). Aceste mesaje au fost percepute de mulți ca fiind dezintegratoare și demoralizante pentru comunitatea autistă.

Principiile mișcării neurodiversității - Mișcarea neurodiversității a apărut ca răspuns la modelul medical al autismului, susținând că autismul este o diferență neurologică naturală și valoroasă, nu o patologie care trebuie vindecată. Principalele puncte de vedere ale acestei mișcări sunt că persoanele autiste ar trebui acceptate și sprijinite pentru cine sunt, iar societatea ar trebui să se adapteze pentru a fi mai incluzivă și accesibilă. Această mișcare se aliniază cu modelul social al dizabilității, care subliniază că dizabilitățile sunt create de barierele societale, nu de diferențele individuale (Rosenblatt, 2024). În loc să se concentreze pe schimbarea persoanelor autiste, modelul social promovează schimbarea mediului și a atitudinilor pentru a facilita incluziunea. Un alt aspect esențial al mișcării neurodiversității este advocacy-ul pentru drepturi egale și politici publice care să sprijine persoanele autiste în toate aspectele vieții lor, de la educație la angajare și viață independentă. Activistul autist Ari Ne'eman a argumentat că obiectivul advocacy-ului pentru autism ar trebui să fie crearea unei lumi în care persoanele autiste să se bucure de aceleași drepturi și oportunități ca și colegii lor neurotipici (Ne'eman, 2010).

Provocări și perspective - Deși mișcarea neurodiversității a câștigat teren și a schimbat multe percepții negative despre autism, provocările rămân. Una dintre principalele provocări este reconcilierea diferențelor dintre părinți și îngrijitori, care uneori susțin tratamente intensive pentru copiii lor autiști, și activiștii neurodiversității, care promovează acceptarea și incluziunea fără a încerca să schimbe comportamentele autiste (Rosenblatt, 2024). De asemenea, există tensiuni în ceea ce privește finanțarea cercetării. În timp ce Autism Speaks și alte organizații similare au investit masiv în cercetări biomedicale, activiștii neurodiversității argumentează că aceste fonduri ar trebui direcționate către programe care îmbunătățesc calitatea vieții persoanelor autiste în prezent, cum ar fi suportul educațional și ocuparea forței de muncă.

Un alt domeniu de controversă este utilizarea terapiei comportamentale aplicate (ABA), care este susținută de multe organizații de părinți, dar criticată de activiștii neurodiversității

pentru metodele sale, care pot fi percepute ca punitive și stresante pentru copii (Devita-Raeburn, 2016).

VII. Abordări viitoare: Importanța unei mai bune cunoașteri despre autism în școli și despre incluziune

În contextul actual, unde diversitatea și incluziunea capătă tot mai multă importanță în toate sferele societății, educația privind autismul și promovarea incluziunii în școli devin esențiale. Prezentul articol explorează necesitatea îmbunătățirii cunoașterii despre autism în cadrul instituțiilor educaționale și argumentează în favoarea integrării acestor cunoștințe în curriculumurile școlare pentru a forma o societate mai inclusivă și mai informată.

Educația despre Autism: Necesitate și Beneficii - Autismul, o condiție neurodivergentă caracterizată printr-o gamă largă de manifestări și intensități, afectează modul în care o persoană percepe lumea și interacționează cu ceilalți. Fitzgerald (2017) subliniază complexitatea și heterogenitatea autismului, provocându-ne să reconsiderăm modurile tradiționale în care abordăm și înțelegem această condiție (Fitzgerald, 2017, p. 4). În acest context, educația despre autism nu numai că sprijină dezvoltarea empatiei și înțelegerii în rândul elevilor neurotipici, dar contribuie și la crearea unui mediu favorabil pentru elevii cu autism.

Integrarea cunoașterii despre autism în curriculumurile școlare oferă multiple avantaje. În primul rând, demitizează condiția, combatând stigma și discriminarea. Elevii învață despre diversitatea spectrului autist și despre faptul că fiecare individ cu autism este unic. Acest lucru poate reduce bullying-ul și poate promova o mai mare acceptare socială.

Incluziunea în Educație: Un Imperativ Social - Incluziunea elevilor cu autism în școlile mainstream este nu doar un drept, ci și o necesitate pentru construirea unei societăți echitabile. Conform lui Fitzgerald (2017), este crucial să recalibrăm teoretic și metodologic modul în care abordăm viața socială a minții și a creierului, integrând neuroștiințele în analizele sociale (Fitzgerald, 2017, p. 176). Prin urmare, incluziunea nu trebuie să se limiteze la simpla prezență fizică a elevilor cu autism în clase, ci să implice adaptări curriculare care să răspundă nevoilor lor specifice, facilitând astfel o participare pleneră și semnificativă.

Strategii pentru Îmbunătățirea Cunoașterii și Incluziunii - Pentru a îmbunătăți cunoașterea și incluziunea elevilor cu autism, școlile pot adopta mai multe strategii. Formarea cadrelor didactice joacă un rol crucial în acest proces. Programele de formare profesională ar trebui să includă module despre autism, neurodiversitate și tehnicile de predare adaptative, astfel încât educatorii să poată răspunde adecvat nevoilor tuturor elevilor. Pe lângă formarea cadrelor didactice, este importantă și educarea elevilor. Programele școlare ar trebui să includă discuții despre autism și neurodiversitate, integrând aceste subiecte în materii precum biologia,

psihologia și educația civică. Acest lucru nu numai că îi informează pe elevi, dar ajută și la construirea unei culturi școlare bazate pe respect și acceptare.

VIII. Concluzii

Este imperativ ca școlile să adopte o abordare proactivă în educarea despre autism și promovarea incluziunii. Integrarea cunoștințelor despre autism și neurodiversitate în curriculumuri nu numai că va sprijini dezvoltarea personală și socială a elevilor, dar va contribui și la construirea unei societăți mai empatică și mai justă. Este necesar ca sociologia, neuroștiințele și alte domenii să colaboreze îndeaproape pentru a dezvolta metode educaționale care să reflecte complexitatea și diversitatea spectrului autist.

Sociologia are un rol crucial în această colaborare interdisciplinară. Așa cum subliniază Fitzgerald (2017), sociologia poate oferi perspective valoroase asupra relațiilor de putere și inegalităților care afectează persoanele cu autism și poate ajuta la dezvoltarea unor programe care să le îmbunătățească viețile. Sociologii trebuie să fie deschiși la noile descoperiri din neuroștiințe și să integreze aceste cunoștințe în propriile lor analize și metodologii. În plus, implicarea directă a persoanelor cu autism în procesul educațional și de cercetare este esențială. Vocile și experiențele lor trebuie să fie auzite și integrate în dezvoltarea programelor și politicilor educaționale. Acest lucru nu doar că îmbunătățește relevanța și eficacitatea acestor programe, dar și promovează respectul și autodeterminarea. În concluzie, viitorul educației și incluziunii pentru persoanele cu autism depinde de colaborarea interdisciplinară și de adoptarea unei perspective holistice asupra neurodiversității.

Îmbunătățirea cunoașterii despre autism în școli și promovarea incluziunii sunt pași esențiali pentru a construi o societate care valorizează fiecare individ, indiferent de diferențele sale neurologice. Educația despre autism nu este doar despre înțelegerea unei condiții, ci despre cultivarea unei comunități în care fiecare persoană are șansa de a prospera și de a contribui în mod semnificativ.

Bibliografie

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Anthony, J. (1958). An experimental approach to the psychopathology of childhood: autism. *British Journal of Medical Psychology*.

Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76–136.

Asperger, H. (1991). *Autistic psychopathy in childhood*. In U. Firth (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive* (pp. 3–20). New York, NY, US: Oxford University Press.

Brauner, A., & Brauner, F. (1986). *L'enfant déréel: Histoire des autismes, depuis les contes de fées. Fictions littéraires et réalités cliniques*. FeniXX.

Center for Disease Control. (2007). CDC releases new data on autism spectrum disorders (ASDs) from multiple communities in the United States. Retrieved from February 11, 2018

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., ... Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR. Surveillance Summaries*, 65(3), 1–23.

Cooper, C., & Quick, J. C. (Eds.). (2017). *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. John Wiley & Sons.

Devita-Raeburn, E. (2016). The controversy over autism's most common therapy. *Spectrum*

News. Dinishak, J. (2016). The deficit view and its critics. *Disability Studies Quarterly*, 36(1).

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.

Eyal, G. (2013). For a sociology of expertise: The social origins of the autism epidemic. *American Journal of Sociology*, 118(4), 863–907.

Fitzgerald, D. (2017). *Tracing autism: Uncertainty, ambiguity, and the affective labor of neuroscience*. University of Washington Press.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. pp. 43–44

Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In Frith, U, editor. *Autism and Asperger syndrome*.

Cambridge: Cambridge University Press. pp.1–36.

Frith, U. (2010). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ.

Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132.

Grinker, R. R. (2007). *Unstrange minds: Remapping the world of autism*. New York: Basic Books.

Hart, B. (2014). Autism parents & neurodiversity: Radical translation, joint embodiment and the prosthetic environment. *BioSocieties*, 9(3), 284–303.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.

Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 3(19), 416–426.

Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59–71.

Lane H. (1977). *The wild boy of Aveyron*. London: Allen and Unwin.

Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., ... Newschaffer, C. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 38(1), 81–102.

Maudsley, H. (1867). On some of the causes of insanity. *Journal of Mental Science*, 12(60), 488-502.

Nadesan, M. H. (2005). *Constructing autism: Unravelling the “truth” and understanding the social* (1st ed.). New York: Taylor and Francis.

Ne'eman, A. (2010). The Future (and the Past) of Autism Advocacy, Or Why the ASA's Magazine, *The Advocate*, Wouldn't Publish This Piece. *Disability Studies Quarterly*, 30(1).

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St. Martin's Press.

Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2014). What should autism research focus upon?

- Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism*, 18(7), 756-770.
- Rosenblatt, A. (2024). Autism, advocacy organizations, and past injustice. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(1), 1666-1675.
- Runswick-Cole, K. (2014). 'Us' and 'them': The limits and possibilities of a 'politics of neurodiversity' in neoliberal times. *Dis ability & Society*, 29(7), 1117–112.
- Singer, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the "autism spectrum"*. Honors Thesis, University of Technology, Sydney.
- Solomon, O. (2010). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders|Annual Review of Public Health. *Annual Review of Anthropology*, 39, 241–259.
- Verhoeff, B. (2015). Autism in flux: A history of the concept from Leo Kanner to DSM-5. *History of Psychiatry*, 26(4), 473-490.
- Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: A question of selection? *The British Journal of Psychiatry*, 137(5), 410–417.
- Wing, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. *Autism and Asperger syndrome*, 93-121.
- Wing L. (1997). The history of ideas on autism: Legends, myths and reality. *Autism* 1: 13–24.
24. Wing L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med* 11: 115–130.

STRESUL PSIHIC

Profesor consilier școlar dr. Daniela GHITĂ
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Prahova C.Ș.A.P.
Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria”, Ploiești

Viața modernă, ritmul alert în care trăim, multitudinea solicitărilor la care trebuie să răspundem, solicită din ce în ce mai mult posibilitățile de adaptare ale oamenilor la stres.

Mediul educațional din România este afectat la acest moment de prefaceri importante la orice nivel atât din punct de vedere al organizării dar și din punct de vedere al conținutului predat, lucruri care produc o majorare considerabilă a nivelului de stres pentru cei care sunt responsabili de implementarea acestor schimbări - profesorii.

Realizând importanța acestui fenomen și a impactului asupra vieții oamenilor, specialiștii din domeniu sunt preocupați de studiul stresului elaborând o multitudine de teorii pentru a înțelege, explica și preveni efectele negative și pozitive ale acestuia.

Definirea conceptului și abordări teoretice

Etimologic, termenul izvorăște din englezescul *stress*, care se poate traduce prin efort intens, constrângere, forță, presiune, solicitare, tensiune.

Hans Selye este inițiatorul introducerii termenului de stres în limbajul medical, ulterior fiind preluat și în limbajul curent. Fiind un cuvânt greu traductibil în alte limbi, acestea și l-au însușit și este utilizat ca atare în majoritatea țărilor lumii.

În accepțiunea lui R. Floru termenul de stres este foarte des folosit atât în publicațiile științifice, cât și în comunicarea de zi cu zi într-o dublă înțelegere:

- „ca situație stresantă, anume: presiunile, constrângerile, privațiunile la care suntem supuși, un eveniment cu semnificație puternică afectogenă”;
- ca starea de stres a organismului care cuprinde: suferința, uzura lui, precum și răspunsurile psihologice și fiziologice ale individului la acțiunea agenților stresori” (Floru, 1974, p. 18).

Ca și R. Floru, P. Popescu-Neveanu consideră că termenul stres trebuie privit astfel:

- ca situație, stimul ce pune organismul într-o stare de tensiune;
- însăși starea de tensiune a organismului prin care acesta își mobilizează toate resursele sale de apărare pentru a face față unei agresiuni fizice sau psihice, emoție puternică (Popescu-

Neveanu, 1978, p. 685).

Noțiunea de stres este utilizată în vederea desemnării acelei stări în care se află organismul unui individ amenințat de dezechilibru, sub acțiunea unor agenți, ce pune în pericol mecanismele sale homeostatice. Așadar, orice factor de origine fizică (traumatisme), psihică (emoții) sau chimică (substanțe chimice, otravă), ce poate distruge echilibrul individual este numit agent stresant.

Din această perspectivă, termenul stres desemnează atât agentul stresor, cât și reacția organismului la acțiunea acestuia.

Răspunsul nespecific în perspectiva lui Selye este legat de mecanismele neuroendocrine (Sillany, 1996).

Hans Selye identifică stresul ca fiind „răspunsul nespecific al organismului la orice solicitare”, adică stresul reprezintă posibilitatea de adaptare corporală la o nouă situație, răspunsul său specific stimulii care perturbă echilibrul personal.

Nivelul de stres depinde de gradul de dificultate al îndatoririlor asumate de individ și de structura personalității acestuia, care poate resimți ca stres o oboseală sau o necesitate. În urma cercetărilor efectuate de către diverși specialiști s-a constatat că presiunile, șocurile afective, conflictele, teama, mânia pot fi mult mai periculoase decât o muncă extenuantă, acestea provocând afectarea sau distrugerea mecanismelor de apărare împotriva bolilor, existând riscul apariției unor afecțiuni mai mult sau mai puțin grave, care pot avea efecte negative asupra potențialului de muncă, de dezvoltare a individului.

Pieron identifică stresul ca „agresiunea, cu acțiunea violentă exercitată asupra organismului, de la șocul electric sau imersiunea bruscă în apă rece până la șocul emoțional sau frustrarea acută” (H. Pieron, 1963).

În momentul în care presiunile asupra unui individ sunt foarte mare și de durată, timpul necesar refacerii echilibrului psihic fiind foarte scurt sau inexistent, atunci rezistența organismului este scăzută, iar vulnerabilitatea față de agenții stresori crește. Astfel posibilitățile individului capătă o semnificație stresantă.

J.B. Stora sintetizează abordările asupra stresului prin următoarele direcții:

- ↳ „Stresul este o forță ce produce o tensiune urmată de o deformare (strain) a obiectului asupra căruia s-a exercitat”; această abordare privește sensul activ al stresului, aici fiind un agent extern (fizic: frig, zgomot, căldura sau psihic: doliu, divorț, pierderea locului de muncă);
- ↳ Stresul este rezultatul acțiunii unui agent stresor de natura fizică, psihologică

și/sau socială cu consecințe asupra sănătății biologice, mentale și psihice a persoanei.

- ↪ Stresul reprezintă simultan stresorul (agentul stresor), dar și consecința, abordare ce naște numeroase confuzii semantice, dar specifică psihosomaticienilor și psihofiziologilor din ultimii patruzeci de ani;
- ↪ Stresul este privit ca apărare în fața excitațiilor senzoriale și motrice, el apare ca un agent extern determinat spațio-temporal resimțit de un individ care pentru a- i face față mobilizează măsuri de apărare mentale simultan cu automatisme biologice (Stora, 1999, p. 11).
- ↪ Stresul reprezintă o stare de tensiune a organismului în care se activează sistemul apărare pentru a înfrunța o situație de amenințare (Luban-Plozza, Pozzi,

Carlevaro, 1997, p. 4).

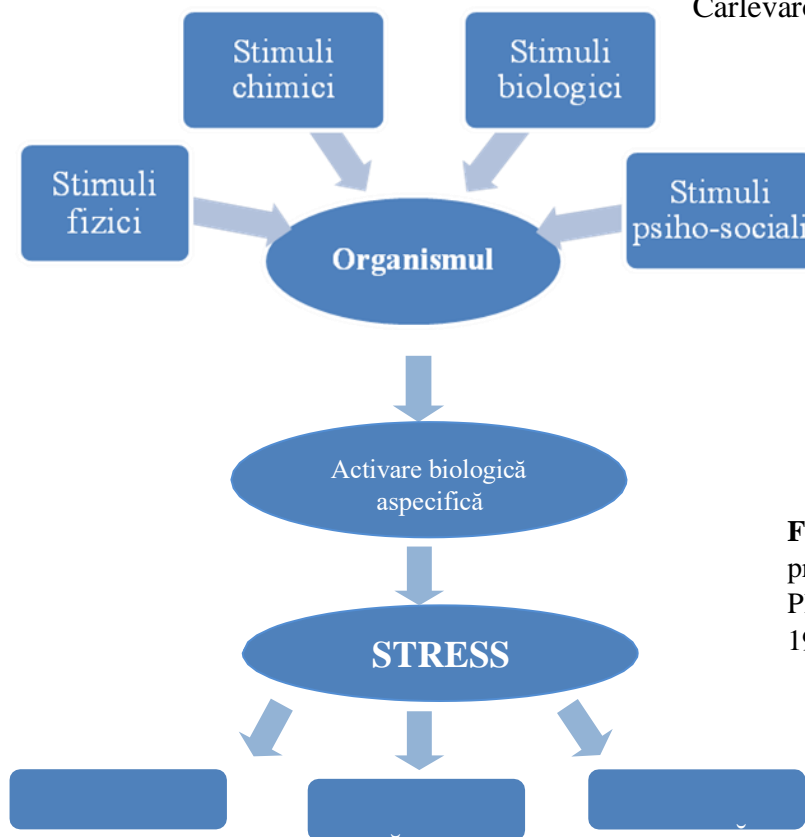


Figura 1. Mecanismul de producere a stresului (Luban-Plozza, Pozzi, Carlevaro, 1997, p. 12).

Hans Selye a formulat următoarele considerente relevante referitoare la stres:

- a. Stresul este tensiune nervoasă;
- b. Stresul nu este întotdeauna consecința unei acțiuni nocive;
- c. Stresul nu trebuie evitat. Un anumit stres există chiar și când suntem total relaxați, atunci când dormim.
- d. Atât lipsa stimulilor, cât și stimularea exagerată duc la creșterea nivelului de stres.
- e. Starea lipsită de stres înseamnă moarte (Selye, H, 1984, p.30).

Pentru a fi înțeles și definit stresul, P. Derevenco, I. Anghel și Băban tratează stresul

din următoarele perspective: cea fiziologică, condiția mediului și cea psihologică.

Din perspectiva fiziologică, pornind de la cercetările inițiate de către H. Selye, definirea stresului în ceea ce privește răspunsul organismului la stimulii de mediu, acest model punând în evidență mobilizarea resurselor „de apărare ale organismului pentru a se opune perturbărilor”.

O a doua perspectivă definește stresul drept o condiție a mediului. Adepții acestei perspective identifică stresul cu stimulii (factorii stresori sau agenții stresanți). Potrivit teoriei stimulului, aspectele de mediu care solicită sau dezorganizează individul, îl și supun stresului.

Din perspectiva psihologică, în definirea stresului este inclus conceptul de interacțiune între individ și mediu. Astfel, conform acestei definiții ce aparține teoriei cognitive, elaborate de către autorii americani Lazarus, McGrath, Kaplan și Kosl, „stresul este considerat drept un dezechilibru intens perceput subiectiv, dintre cerințele impuse organismului și capacitatea sa de răspuns” (P. Derevenco, I. Anghel, A. Baban, 1992, p. 26).

Adaptarea este constituită din procesele psihice cu ajutorul cărora individul face față diverselor solicitări sau presiuni (Lazarus, 1969, p. 18).

Noțiunea de adaptare implică menținerea integrității „organismului și a echilibrului dinamic al acesteia cu mediul înconjurător” (Pavlov, 1953, p. 25).

Când un individ intră în starea de stres solicitările depășind limitele resurselor adaptative pentru a fi menținut echilibrul, sunt necesare eforturi deosebite, existând riscul ca buna funcționare a organismului să fie amenințată, afectată.

Arcadie Percek consideră că, prin stres, se desemnează orice stare de tensiune creată de agresiune provenind din mediul extern sau intern față de care organismul se apără pe calea unor reacții de adaptare, solicitând în acest scop hipotalamo-hipofizo-suprarenalian. Acest ax este format din hipotalamus care reprezintă formațiunea anatomică situată în porțiunea bazală a creierului, la care se adaugă glanda hipofizară și glandele suprarenale (A. Percek, 1992, p. 14).

Selye consideră că multe dintre boli nu se datorează germenilor, microbilor sau altor factori externi, ci răspunsurilor adaptative la stres greșite.

Este important de reținut că modalitatea de a acționa cât mai conștient la stres, controlând tensiunile, adaptarea la stres, poate influența în mare măsură răspunsurile organismului la acesta.

Punctul de plecare al lui Hans Selye pentru a demonstra modalitatea în care are loc declanșarea mecanismelor adaptative este reprezentat de concepția lui Claude Bernard, care considera că „fixitatea mediului intern, reprezintă condiția esențială a libertății față de mediul exterior, urmată apoi de Cannon, care a arătat că o constanță a mediului intern este condiție

relativă, astfel introducând termenul de homeostazie. Aceasta desemnează echilibrul dinamic, tendința organismului de a-și menține constante condițiile de viață.

Wittenberger consideră că funcțiile homeostatice de echilibrare-stabilitate și optimizare-adaptare raportate la substanță și energie condiționează autonomizarea organismului față de mediu și intervenția sa activă asupra mediului ambiant (Wittenberger, 1981).

În concluzie, homeostazia reprezintă una din caracteristicile fundamentale ale sistemelor vii, prin reglarea homeostazică asigurând organismelor o funcționare cât mai eficientă.

Bibliografie

- Derevenco, P., Anghel, I., Băban, A. (1992). *Stresul în sănătate și boală*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Floru, R. (1974). *Stresul psihic*. București: Editura Enciclopedică.
- Lazarus, R.S. (1969). *Patterns of adjustment and human effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Percek, A. (1992). *Stresul și relaxarea*. București: Editura Teora.
- Pieron, H. (1963). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: Puf.
- Popescu, N. (2006). *Factorii de stres și patologia psihosomatică*. București: Editura Universitară.
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Stora, J. B. (1998). *Stresul*. București: Editura Meridiane.
- Selye, H. (1968). *De la vis la descoperire*. București: Editura Medicală.
- Selye, H. (1981). *Stress sans détresse*. Montreal: La Presse.
- Selye, H. (1984). *Știință și viață*. București: Editura Politică.
- Wittenberger, C. (1981). *Eseuri de biologie teoretică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

FENOMENUL BULLIYNG ȘI EFECTELE ACESTUIA ASUPRA DEZVOLTĂRII ȘCOLARULUI MIC. STUDIU DE CAZ

Lect. univ. dr. **Cristiana BĂLAN,**

Universitatea Spiru Haret, Facultatea De Psihologie Și Științele Educației Brașov

I. INTRODUCERE

Bullying-ul se referă la comportamentele intenționate și repetitive de a face rău, de a umili sau de a intimida pe cineva, de obicei într-un context social în care există un dezechilibru de putere între cei implicați. Aceste comportamente pot fi fizice, verbale sau sociale și pot fi efectuate de unul sau mai mulți agresori împotriva unei singure victime sau a unui grup mai mare.

Cercetările au arătat că efectele bullying-ului asupra personalității școlarului mic pot fi extrem de negative. Copiii care sunt implicați în bullying, fie că sunt victime sau agresori, pot suferi de anxietate, depresie, probleme de încredere în sine, probleme de adaptare socială, etc. Efectele fenomenului de bullying pot avea efecte pe termen lung asupra copiilor. Acești copii pot avea, de asemenea, probleme de învățare și de performanță școlară scăzută, chiar și gânduri de suicid.

Este important ca părinții, profesorii și cei din comunitatea școlară să lucreze împreună pentru a ajuta copiii să își dezvolte abilitățile de relaționare pozitive. Aceste abilități includ învățarea de a comunica într-un mod sănătos, de a-și manifesta sentimentele într-un mod adecvat și de a învăța să fie empatici față de alții. Prevenirea și gestionarea bullying-ului sunt importante atât pentru binele copiilor implicați, cât și pentru crearea unui mediu școlar sigur și pozitiv.

1. Fenomenul de bullying

Pentru a preveni bullying-ul și pentru a ajuta victimele, este important să se înțeleagă mai bine fenomenul, să se cunoască factorii de risc pentru dezvoltarea acestuia și să se dezvolte programe de prevenție și de intervenție eficiente. Factorii de risc includ antecedente de comportamente agresive, probleme de adaptare socială, precum și lipsa de supraveghere și suport parental. Aceste programe ar trebui să includă educarea elevilor, a părinților și a profesorilor cu privire la bullying și la impactul său asupra victimelor, precum și dezvoltarea de strategii de intervenție timpurie de sprijin pentru victime și agresori. De asemenea este important să se încurajeze o cultură a respectului și a empatiei în școli, care să promoveze toleranța și să ajute la prevenirea comportamentelor agresive, să învețe elevii să își respecte colegii și să nu jignească, să nu batjocorească sau să nu excludă alți elevi. În plus, este important să se dezvolte programe de prevenție și intervenție, care să ofere suport pentru victime, să ajute agresorii să își înțeleagă comportamentul și să își schimbe modul de a acționa.

Aceste programe ar trebui să includă intervenții timpurii, precum și sprijin psihologic pentru victime și pentru agresori, precum și pentru părinți și profesori.

Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, bullying-ul este definit ca un comportament agresiv intenționat, repetitiv și perpetuat de o persoană sau de un grup de persoane, împotriva unei alte persoane care are dificultăți în a-și apăra propriile interese și drepturi.

Termenul de „bullying” vine de la cuvântul englezesc „bully”, care înseamnă bătăuș, huligan. Bullying reprezintă o formă de abuz emoțional și fizic, care are trei caracteristici:

- intenționat – agresorul are intenția să rănească pe cineva;
- repetat – aceeași persoană este rănită în mod frecvent;
- dezechilibrul de forțe – agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură.

Există mai multe tipuri de bullying:

- bullying verbal - insulte, amenințări sau jigniri
- bullying fizic – lovituri, împingeri sau înțepături
- bullying psihologic – excluderea din grup sau propagarea de zvonuri false

Persoana care agrează în fenomenul de bullying poate fi denumită agresor sau intimidator. Agresorul este cel care vrea să iasă în evidență, rănindu-i, jignindu-i, intimidându-i pe cei din jurul său. În general, ei au un comportament agresiv și intenționat, care poate fi influențat de diverse motive, cum ar fi dorința de a obține putere, de a-și asigura locul într-un grup social sau de a-și manifesta furia sau frustrarea. Este încrezător, inflexibil și nu îi place să accepte reguli, nu arată empatie față de ceilalți din contră chiar se bucură când ceilalți suferă. Acesta face abuz de puterea sa pentru a-i răni pe ceilalți, și asta întâmplându-se în mod repetat.

Victimele bullying-ului pot suferi consecințe psihologice, emoționale sau fizice. Unele dintre consecințele psihologice pot include anxietate, depresie, scăderea încrederii în sine, izolare socială și sentimente de disperare sau neputință. Aceste consecințe pot persista și în viața de adult. Victimele bullying-ului pot suferi și consecințe fizice, cum ar fi vânătăi, răni sau chiar traumatisme cerebrale în cazuri extreme. De asemenea bullying-ul poate duce la scăderea performanțelor școlare sau la a lipsi de la școală.

Victimele (persoanele agresate) sunt deseori elevii “diferiți”, aceștia sunt copleșiți de teamă și au următoarele caracteristici:

- supraponderali sau subponderali
- au abilități sociale scăzute
- au puțini prieteni sau nu au prieteni
- sunt săraci sau bogați
- au religie sau rasă diferită

- sunt scunzi sau prea înalți
- au slabe abilități sportive
- sunt inteligenți, talentați
- au dizabilități fizice
- sunt persoane noi în grup
- au părinți divorțați sau decedați
- sunt pur și simplu “diferiți” de ceilalți

La acest fenomen avem și spectatori (martori) care, din păcate, de cele mai multe ori decid să nu intervină, de frică să nu devină ei/ele victime. Unii martori chiar instigă agresorul să abuzeze victima. Datorită acestor spectatori, agresorul este determinat și încurajat să facă acest lucru în mod constant deoarece acesta își dorește să obțină atenție și popularitate. Martorii joacă un rol important în oprirea agresiunii acestuia putând să îi pună capăt sau nu. Acest fenomen dacă nu este depistat la timp poate lăsa traume și repercursiuni asupra adaptabilității copilului în societate.

Este important să se ia măsuri pentru a preveni bullying-ul și a ajuta victimele să se simtă în siguranță și protejate. Există o serie de abordări de prevenire a bullying-ului, inclusiv educația despre bullying și crearea unui mediu sigur și respectuos în școli și comunități. De asemenea este important ca părinții și profesorii să acorde atenție semnelor de bullying și să ia măsuri pentru a preveni și a interveni în astfel de situații.

2. Efectele bullying-ului asupra personalității școlarului mic

Bullying-ul implică un număr mare de copii din toate mediile socio-economice, din grupurile rasiale, acest fenomen este prezent în zone cu densitate diferită a populației (peisaj urban, suburban și rural). Studiile au pus în evidență o corelație înaltă între comportamentele de bullying și o funcționare psiho-socială negativă la nivelul copiilor, caracterizată prin: nivel de stimă scăzut, nivel ridicat de depresie, anxietate, sentimente de singurătate, sentimente de neputință, idei de suicid, un nivel ridicat de absentism școlar, frica de a vorbi în public, probleme de comunicare părinte-copil, izolare, închidere în sine, accentuarea neîncrederii în sine, rezultate școlare slabe, abandon școlar. Copiii care suferă de bullying se închid în ei, suferă, au o durere mocnită, care va izbucni la un moment dat violent și agresiv.

Copiii care generează comportamente de bullying este posibil să aibă convingeri care sprijină violența și sunt mult mai probabili să-și influențeze în timp egalii, să se angajeze în agresarea altora.

Studiile sugerează că nu există o singură cauză a bullying-ului. Mai degrabă, factorii legați de persoană, familie, semeni, școală și comunitate sunt cei care pot crea riscul ca un copil să îi agreseze pe semenii săi. Studiile arată că, comportamentele de bullying sunt legate de alte comportamente problematice, inclusiv vandalism, consumul de alcool, fumat, absențe, abandon

școlar și alte comportamente antisociale.

3. Efectele bullying-ului asupra victimei

Consecințele pe termen lung asupra victimelor bullying-ului sunt extrem de severe: victimei îi va fi afectată stima de sine, încrederea în propriile forțe, încrederea în cei din jur și poate manifesta timiditate și introversie. Copiii ce sunt victime ale bullying-ului întâmpină dificultăți de concentrare și de atenție, însă pot înregistra și o scădere a rezultatelor școlare. De asemenea pot apărea: atacuri de panică, episoade de anxietate, dezvoltarea unor fobii, depresii, diverse somatizări, comportamente auto-punitive și în cele mai grave situații tentative de suicid. Copii care sunt victime ale acestui fenomen pot dezvolta un comportament agresiv, pot avea probleme de a-și controla emoțiile și pot avea dificultăți în a construi relații sănătoase cu alți copii și adulți.

Aceste consecințe asupra copilului pot fi grupate în patru categorii:

Emoționale: nivel crescut de anxietate și / sau depresie, stima de sine scăzută, abilități scăzute de adaptare și de rezolvare a problemelor, nivel redus de autonomie.

Sociale: refuzul de a merge la școală, dezvoltarea unor atitudini negative față de școală, număr foarte mic de prieteni, nivel scăzut de dezvoltare a abilităților sociale, practicarea de comportament antisociale.

Cognitive: participarea redusă la ore, motivație scăzută pentru învățare, dificultăți de concentrare, rămâne în urmă la învățătură.

Fizice: vătămări fizice, tulburări ale somnului, lipsa apetitului alimentar, prezența tulburărilor psihosomatice (dureri de cap, dureri de stomac). Una dintre cele mai grave consecințe ale bullying-ului o reprezintă riscul de suicid.

Este important să se ia în serios problemele de bullying și să se acorde atenție nevoilor emoționale și fizice ale victimelor. Trebuie să li se ofere suportul necesar pentru a face față traumelor și pentru a-și recăpăta încrederea în sine. De asemenea, este important să se ofere resurse adecvate și sprijin pentru părinții și cadrele didactice care lucrează pentru a preveni și aborda bullying-ul în școli și comunitate.

4. Efectele bullying-ului asupra celui care agrează

Agresorul va recurge pe viitor la tot mai multe episoade de violență asupra celorlalți, pot realiza frecvent acțiuni în afara legii, pot abuza de statutul lor. Va încerca să îi domine și să îi umilească pe ceilalți. În cele mai multe situații, copilul agresiv a fost la rândul său, victima unei agresiuni din partea părinților, fraților, rudelor, cadrelor didactice sau a altor adulți.

Caracteristicile copiilor care înclină să agrezeze alți copii: au nevoie de un statut, de putere mai mare, o dorință puternică de a domina și de a controla, impulsivitate, lipsa empatiei, căutarea

recunoștinței statutului lor de persoane care dau tonul, plăcerea provocată la vederea victimei oprimată. Agresorii cât și victimele au peisaje interne similare. Unii copii pun “o armură de agresor” pentru a-și ascunde slăbiciunile și pentru a evita să devină victimă, masca unui agresor este un scut care îi ascunde interiorul vulnerabil.

Copiii care sunt abuzați au un risc crescut de a abuza alți copii și mai târziu în viață, au tendința să își abuzeze proprii copii sau părinții vârstnici. Ca adulți, există o mare probabilitate ca ei să aibă probleme fizice și emoționale. Indicat ar fi să îl vedem pe cel care recurge la bullying cu compasiune și să înțelegem că, pedepsindu-l nu vom stopa comportamentele respective. Acești copii sunt cei care trebuie să își îndeplinească o nevoie, este vorba despre o rană, o traumă, o stimă de sine scăzută.

Copiii care sunt agresori pot prezenta următoarele simptome:

Probleme emoționale: persoana care agresează poate fi supusă unui stres emoțional crescut, poate avea anxietate, depresie sau poate avea probleme de relaționare cu ceilalți.

Probleme de comportament: poate avea probleme în a-și controla impulsurile și poate dezvolta un comportament agresiv sau antisocial

Dificultăți în relațiile interpersonale: poate avea dificultăți în a stabili relații pozitive cu ceilalți și poate avea dificultăți în a-și face prieteni sau în a se integra în grupuri sociale.

Probleme școlare: poate avea probleme în școală, poate fi absenteist sau poate avea performanțe școlare scăzute.

Consecințe legale: în unele cazuri, comportamentul agresiv poate duce la consecințe legale pentru persoana care agresează, cum ar fi sancțiuni sau închisoare.

5. Efectele bullying-ului asupra martorilor

În funcție de rolul ocupat, martorii la acest fenomen pot dezvolta un comportament pasiv sau activ față de situațiile sociale. Unii vor încerca să stopeze, să medieze, să intervină atunci când observă episodul de bullying. Uneori se poate întâmpla ca un martor la bullying să prezinte consecințe similare cu cele ale victimei, deși acesta nu a fost implicat direct în actul de bullying, însă a suferit o traumă prin asistare.

Persoanele care asistă la comportamentul de bullying pot fi supuse unui stres emoțional crescut și pot avea probleme în a face față situației. Iată câteva efecte pe care acest fenomen le poate avea asupra martorilor:

Stres și anxietate: pot dezvolta stres și anxietate, deoarece sunt supuși la o situație emoțională intensă și pot fi îngrijorați cu privire la propriile lor interacțiuni cu agresorul.

Sentimente de vinovăție: pot avea sentimente de vinovăție și regretă că nu au intervenit pentru a preveni sau a opri situația.

Depresie: pot deveni depresivi și să aibă o viziune negativă asupra vieții, ceea ce poate duce la izolarea socială și la o scădere a încrederii în sine.

Probleme de comportament: pot dezvolta un comportament agresiv sau pot deveni retrași și evită să interacționeze cu alți copii sau adulți.

Probleme școlare: pot avea probleme în a se concentra la școală și a-și îndeplini sarcinile școlare, ceea ce poate duce la o scădere a performanțelor școlare.

Este important să se acorde atenție și să se sensibilizeze comunitatea cu privire la impactul pe care bullying-ul îl poate avea asupra tuturor celor implicați și să se ofere sprijin și resurse adecvate pentru a preveni și a reduce această problemă.

II. METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. Scopul cercetării

Cercetarea are scopul de a examina efectele fenomenului de bullying asupra personalității copiilor mici în mediul școlar. Acest lucru include investigarea impactului bullying-ului asupra stimei de sine, încrederii în sine, relațiilor cu colegii și adulții, precum și posibilele schimbări comportamentale sau emoționale în urma experienței cu bullying-ul.

Prin demersul de cercetare se urmărește și identificarea metodelor eficiente de intervenție pentru a ajuta copiii să se recupereze din experiențele de bullying și să își dezvolte o personalitate sănătoasă și echilibrată.

2.2. Obiective

- Identificarea factorilor de risc și a caracteristicilor copiilor vulnerabili la bullying
- Evaluarea impactului bullying-ului asupra stimei de sine și încrederii în sine ale copiilor
- Evaluarea impactului bullying-ului asupra performanțelor școlare și a învățăturii
- Evaluarea impactului bullying-ului asupra comportamentului în general și a relațiilor sociale ale copiilor
- Identificarea metodelor eficiente de intervenție la copiii victime ale acestui fenomen
- Identificarea metodelor de prevenire a bullying-ului la nivelul școlii și a comunității
- Identificarea posibilităților de sprijin pentru părinți și profesori în prevenirea și gestionarea bullying-ului.

2.3. Ipoteze (Întrebările cercetării)

Ipoteza 1: Există o relație negativă între experiența de bullying din perioada școlară timpurie și dezvoltarea personalității școlarului mic. Se presupune că acei copii, care sunt victime ale bullying-

ului, vor prezenta niveluri mai scăzute ale încrederii în sine și stimei de sine în comparație cu cei care nu au fost expuși bullying-ului.

Ipoteza 2: Experiența de bullying în perioada școlară timpurie poate influența dezvoltarea abilităților sociale și relaționale ale școlarului mic. Se presupune că elevii care au fost implicați în situații de bullying, vor manifesta dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor sociale sănătoase, în abilitățile de rezolvare a conflictelor și în înțelegerea regulilor sociale.

Ipoteza 3: Experiența de bullying în perioada școlară timpurie poate afecta dezvoltarea emoțională a școlarului mic. Se presupune că elevii care au fost expuși la bullying vor prezenta un nivel crescut de anxietate, depresie sau agresivitate în comparație cu cei care nu au avut astfel de experiențe negative.

Ipoteza 4: Efectele bullying-ului asupra dezvoltării personalității școlarului mic pot persista pe termen lung. Se presupune că școlarii care au fost victime ale bullyingului în perioada școlară timpurie pot prezenta consecințe negative asupra dezvoltării lor psihologice și sociale și în adolescență și/sau chiar în viața adultă.

2.4. Metode, tehnici si instrumente

2.4.1. Observația

Metoda observației reprezintă o modalitate importantă și valoroasă de a obține informații despre comportamentul uman și procesele cognitive. Aceasta oferă o perspectivă directă și autentică asupra experienței umane și poate contribui la înțelegerea și explicarea diferitelor aspecte ale psihologiei umane. Cu toate că are limitări și cerințe de obiectivitate, metoda observației rămâne un instrument esențial în arsenalul cercetătorilor în domeniul psihologiei.

2.4.2. Studiul de caz

Studiul de caz este metoda cea mai adecvată și eficientă pentru realizarea unei investigații amănunțite și complete în descoperirea unor aspecte ale realității, pentru realizarea unei investigații complete și în profunzime a unui fenomen și a contextului în care acesta se produce.

2.4.3. Testul Omulețului (Proba Goodenough)

Testul Goodenough, cunoscut și sub numele de testul "omulețul", este o metodă psihologică utilizată pentru a evalua nivelul de dezvoltare a abilităților de desen la copii și adulți. Instrumentul se bazează pe principiul dezvoltării progresive, în care se așteaptă ca desenele să devină mai complexe și mai detaliate odată cu înaintarea în vârstă. Astfel, rezultatele testului pot oferi informații despre nivelul de dezvoltare cognitivă și abilitățile vizuale-motorii ale individului.

2.4.4 Testul desenul familiei

Desenele copiilor ne pot spune foarte multe despre felul în care aceștia gândesc, imaginea de

sine, despre emoțiile lor, despre felul în care percep mediul înconjurător, dar și despre relațiile lor interpersonale.

2.5. STUDIU DE CAZ

I. Date de identificarea ale copilului

Nume, prenume: D.C.

Genul: masculin

Data nașterii: 02.17.2017

Vârsta: 7,4 ani

Domiciliul stabil: Brașov

Prezentarea familiei și a mediului familial

Mama: Numele și prenumele: C.A.

Vârsta: 32 ani

Domiciliul stabil: Brașov

Studii: superioare

Profesia: operator call-center

Naționalitatea: română

Starea de sănătate: bună, nu suferă de nici o boală cronică sau transmisibilă.

Elemente personale semnificative: evoluție normală în familia de origine, locuiește împreună cu mama, sora cu doi ani mai mică și bunicii.

Tatăl: Numele și prenumele: S.A.

Vârsta: 36 ani

Domiciliul legal: Târgoviște

Studii: superioare

Profesia: Inginer

Naționalitatea: română

Starea de sănătate: bună nu suferă de nici o boală cronică sau transmisibilă.

II. Elemente personale semnificative:

Provine dintr-o familie dezorganizată, părinții nu au fost căsătoriți, tatăl este la muncă în străinătate și nu prea se ocupă de copii. Mama nu are autoritate asupra lui D., lăsându-l singur acasă aproape întreaga zi. Condițiile materiale ale familiei sunt bune, așteptări reduse din partea familiei în ceea ce privește planul educațional.

Date medicale - evoluție normală, nu suferă de nicio boală cronică sau transmisibilă.

Problema investigată: inadaptare, izolare, agresivitate, impulsivitate, frustrare.

Educația copilului:

Copilul D. merge la școală în clasa I. Din relatările mamei D. nu este atent la activitate, deranjează restul colegilor. În timpul orelor, dacă este întrebat din ceea ce se predă nu știe să răspundă, nu este atent. În anul anterior mama a avut probleme cu D. la grădiniță deoarece acesta era foarte agresiv, tot ceea ce își dorea obținea prin agresivitate, colectivul de părinți a fost revoltat de atitudinea copilului și a depus reclamații la grădiniță.

Înțelegerea verbală și aptitudinea de conceptualizare și gândire sunt bune. Îi place aritmetica, dar dovedește un interes scăzut față de celelalte obiecte.

III. Observația

Prezență fizică generală: copilul se prezintă cu o ținută foarte curată și îngrijită, iar la momentul examinării are o mimică și gestică expresivă.

Cooperare la examenul psihologic: cooperează bine, deschis, vorbește foarte mult și întrerupe, ritm verbal rapid, are tendința să vorbească tare, nesigur, reacții emoționale ușor amplificate.

Raportul sarcinei de lucru: înțelege repede cerințele, este sigur pe el, implicare activă în timpul sedințelor.

IV. Aspecte generale și comportamentale:

Caracteristici fizice și postură: copil de 7,2 ani, cu postură dreaptă, mod de reacție și activitate psiho-motrică adecvate.

Limbaj: are tendința să vorbească repede și tare, încearcă să atragă atenția, vorbește corect, pronunță cuvintele clar. Răspunde la întrebări și adresează întrebări multe, are un vocabular bogat, este curios.

Dispoziție afectivă: deschis, caută constant contact fizic, o mângâiere. Devine emotiv când vorbește despre tatăl său: „, Mama îmi spune că dacă nu sunt ascultător, tata nu o să mai vină să mă vadă niciodată.,, (conversația cu copilului)

Gândire: avansată, este atent la fiecare detaliu, logică foarte bună, achizițiile lui cognitive corespund vârstei.

Atenția: oscilantă, instabilă, atenția lui se îndreaptă ușor în altă parte, spre evenimentele de acasă, faptul că mama îl ia ultimul de la școală îl frustrează foarte tare „,Mama vine să mă ia ultimul, nu se ține de cuvânt și dacă îi spun ceva îmi zice că nu îl mai văd pe tata“ (conversația cu copilului).

V. Evaluarea psihologică

Evaluarea psihologică: înțelegere și randament bun la sarcinile simple și complexe, dezvoltare psiho-motrică normală conform vârstei cronologice.

Rezultatul evaluării psihologice:

Profilul cognitiv-intelectual: percepție avansată, explorează mult mediul înconjurător și pune multe întrebări, percepție bună în plan senzorial, orientarea spațio-temporală conform vârstei.

Nivelul dezvoltării psiho-motricității: corespunde în parametri normali conform vârstei cronologice, activ, energic, este foarte curios.

Nivel de dezvoltare intelectuală - se precizează testul/proba psihologică folosită: Teste Proiective de desen-Testul Omulețului (Anexa nr.1), Testul Familiei (Anexa nr. 2).

Gândirea (nivel operațional): inteligență superioară

Memoria: în memoria minorului încă mai există amintiri neplăcute, mama este foarte rigidă cu copilul, nu îi oferă afecțiune și asta se observă din comportamentul lui. Faptul că tatăl nu este prezent în viața lui îl afectează foarte tare, se emoționează când vorbește despre el „Când merg la tata mă plimbă cu utilajele de construcție, mi-ar plăcea să îl văd mai des dar mama îmi spune că nu are timp de mine” (din interviul cu minorul). Sora lui D. este crescută de bunică în altă localitate lângă Brașov „Pe L. o văd doar în weekend, bunica are grijă de ea.”(interviul cu copilul).

Atenția: capacitatea de concentrare scăzută, gândurile lui zboară în altă parte.

Imaginația: dezvoltată, are inițiativă în activități, bogată în idei, activitate psihică intensă;

Limbajul de comunicare: vocabular bogat, limbaj dezvoltat și receptiv, comunicare nonverbală cu multe gesturi, vorbește corect.

Afectivitate: dispoziția psiho-emoțională prezentă este instabilă, încearcă mult să intre în colectiv dar colegii îl resping pentru că de multe ori devine violent, așa că rămâne izolat. Preferă să stea singur și să deseneze.

Testul „ Omulețului ” (Anexa nr.1)

Omulețul este desenat în aer - copilul nu simte că are o bază solidă.

Capul este mare în raport cu restul corpului - supravalorizare a funcțiilor cerebrale.

Gura - este desenată cu un zâmbet convențional.

Ochii- sunt asimetrici - tristețe, frustrare, blocaj emoțional.

Nasul - este desenat mare și ascuțit - tendință de a domina și de a-și impune agresivitatea.

Urechile - sunt mari - ne indică sensibilitate la critică.

Părul - este desenat hașurat înnegrit - indică agresivitate.

Trunchiul - omis, reprezintă impulsurile fizice, infantilitate

Brațele - sunt desenate lungi, indică ambiție, dorință de succes, nevoie de atenție.

Picioare - picioarele lungi indică dorința de autonomie.

Vârsta mentală a copilului este de 7 ani și 4 luni - are o inteligență superioară vârstei sale și o dovedește prin limbaj și gândire.

Culoare maro – regresie, dificultăți de adaptare, apare de obicei ca o dorință puternică de a se simți bine fizic.

Testul desenul familiei (Anexa nr.2)

În primul rând se observă faptul că întreaga imagine este desenată foarte mic în josul paginii, aceasta este zona instinctelor primare de conservare a vieții, zona cu nevroze astenice și a celor care trăiesc stări depresive. Personajele sunt desenate mici, cel mai mare fiind băiatul, care este situat în partea stângă a foii, iar lângă acesta se află tatăl, apoi mama, parte stânga care ne duce spre trecut, spre dorința copilului de a avea familia alături. Spre partea dreaptă sunt desenați bunica, bunicul și sora, aceștia reprezentând prezentul copilului. Personajele se găsesc înșiruite, dar singurele care se ating sunt sora împreună cu bunicii.

Întrebări:

Cine este cel mai bun din familie? De ce?

D. : Bunica pentru că îmi place că mă pot juca în curte la ea.

Cine este cel mai rău / cel mai puțin drăguț din familie? De ce?

D. : Mama că nu se ține de cuvânt față de mine.

Cine este cel mai fericit din familie ? De ce?

D.: Sora mea pentru că stă cu bunica.

Cine este cel mai puțin fericit din familie? De ce?

D.: Eu, când mama uită de mine.

Recomandări:

- Axarea familiei pe nevoile lui D. de afecțiune, de atenție, de siguranță, de securitate pentru a se echilibra psiho-emoțional.
- Dezvoltarea interesului pentru potențialul intelectual al copilului.
- Consilierea mamei și a copilului pentru a dezvolta o relație bună mamă-fiu.
- Încurajarea activităților extrașcolare: sport, drumeție, înot pentru a favoriza relațiile interumane și socializarea.
- De două ori pe săptămână M. va participa la ședințe de consiliere .
- Se recomandă mamei să petreacă mai mult timp cu copilul și de asemenea să-l ducă la un psiholog specialist pentru a-l ajuta să remedieze problemele de comportament.
- Crearea unui mediu familial adecvat în care să primească afecțiune și atenție.
- Comunicare între părinți și axarea acestora pe nevoile lui M. de afecțiune, de atenție, de comunicare, de siguranță.
- Menținerea unei relații normale cu tatăl biologic al copilului, realizarea unui program pentru

a comunica mai mult cu tatăl său.

- Consilierea părinților și sprijinirea lor în participarea la activități comune cu copilul.

Plan de consiliere personalizat: În realizarea acestuia se pornește de la premisa că orice copil, indiferent de problemele pe care le are, simte nevoia de a avea prieteni, de a fi inclus în grup, de a fi iubit. În cazul lui M, lipsa mamei, problemele bunicii în a asigura traiul zilnic, au făcut ca fetița să fie lipsită de afecțiune, fapt care s-a repercutat asupra comportamentului său și asupra relațiilor cu ceilalți.

Scopul programului de consiliere este valorificarea potențialului fizic și psihic al copilului în vederea integrării în activitatea școlară și în grupul de copii.

Concluzii studiu de caz

D. este un copil cu o personalitate fragilă, nu are încredere în sine din cauza lipsei de afectivitate din partea părinților. Lipsa de afecțiune și atenție a mamei a stârnit în el un sentiment de furie. Frustrarea resimțită din cauza atmosferei din familie, absența tatălui biologic, declanșează în copil un comportament agresiv verbal și fizic. În mod frecvent reacționează violent la școală, unde vorbește vulgar și lovește alți copii, mai mici decât el.

Pe baza probelor aplicate s-a observat că D. este un copil isteț, cu un bun potențial, dar care are nevoie de un mediu stabil pentru a se dezvolta armonios. Atitudinea lui D este una agresivă, agitată, dar starea lui generală este de tristețe și teamă de abandon. Toate problemele lui D. au pornit de la faptul că în familie nu există stabilitate, nevoile lui nu sunt satisfăcute și de aceea nu s-a dezvoltat armonios. Starea psiho-emoțională a fost afectată din cauza dezechilibrului și a conflictelor din familie, de acolo pornesc toate frustrările copilului, dar și manifestările de agresivitate.

Cu timpul, cu ajutorul consilierii problemele se vor rezolva, dar numai în condițiile în care va exista perseverență.

VI. CONCLUZIILE CERCETĂRII

În urma cercetării efectelor bullying-ului asupra dezvoltării personalității școlarului mic, rezultatele obținute confirmă ipotezele formulate anterior. Analizând datele și informațiile colectate, concluziile principale sunt următoarele:

Experiența de bullying în perioada școlară timpurie are un impact negativ asupra dezvoltării personalității școlarului mic. Copiii care au fost victime ale bullying-ului prezintă niveluri mai scăzute ale încrederii în sine și a stimei de sine în comparație cu cei care nu au fost expuși acestui fenomen. Această situație influențează negativ dezvoltarea abilităților sociale și relaționale ale

școlarului mic, acesta manifestă dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor sociale sănătoase, în abilitățile de rezolvare a conflictelor și în înțelegerea regulilor sociale.

Efectele bullying-ului asupra dezvoltării personalității școlarului mic persistă pe termen lung. Copiii care au fost victime ale bullying-ului în perioada școlară timpurie prezintă un nivel crescut de anxietate, depresie sau agresivitate în comparație cu cei care nu au avut astfel de experiențe negative. Se pot manifesta ulterior consecințe negative asupra dezvoltării lor psihologice și sociale în adolescență sau chiar în viața adultă.

Aceste concluzii indică importanța și impactul negativ al bullying-ului asupra copiilor în perioada școlară timpurie. Rezultatele cercetării susțin necesitatea dezvoltării și implementării unor strategii de prevenire și intervenție în școli, care să promoveze un mediu sigur, prietenos și non-violent pentru toți elevii. De asemenea, se evidențiază importanța sprijinului psihologic și social pentru copiii afectați de bullying, în vederea reducerii impactului negativ asupra dezvoltării lor ulterioare.

În urma analizei și interpretării datelor obținute în cadrul cercetării, se poate concluziona că ipotezele formulate anterior au fost confirmate. Datele colectate au furnizat suport și evidențe în favoarea ipotezelor de cercetare, ceea ce înseamnă că există o relație semnificativă între bullying și dezvoltarea personalității școlarului mic. Rezultatele cercetării au demonstrat următoarele:

Ipoteza privind relația negativă între bullying și dezvoltarea personalității școlarului mic a fost confirmată. Copiii expuși la bullying au prezentat niveluri mai scăzute ale încrederii în sine, și a stimei de sine, în comparație cu cei care nu au fost implicați în astfel de situații negative.

Ipoteza referitoare la influența bullying-ului asupra dezvoltării abilităților sociale și relaționale ale școlarului mic a fost confirmată. Copiii care au fost victime ale bullying-ului au manifestat dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor sociale sănătoase, în abilitățile de rezolvare a conflictelor și în înțelegerea regulilor sociale.

Ipoteza privind impactul bullying-ului asupra dezvoltării emoționale a fost confirmată. Copiii expuși la bullying au prezentat un nivel crescut de anxietate, depresie sau agresivitate în comparație cu cei care nu au trecut prin astfel de experiențe negative.

Ipoteza privind persistența efectelor bullying-ului pe termen lung a fost confirmată. Copiii care au fost implicați în situații de bullying în perioada școlară timpurie au prezentat consecințe negative asupra dezvoltării lor psihologice și sociale în adolescență și chiar în viața adultă.

Astfel, analiza și interpretarea datelor au confirmat în mod clar ipotezele cercetării și au demonstrat importanța și impactul negativ al bullying-ului asupra dezvoltării personalității școlarului mic. Rezultatele obținute pot contribui la luarea de măsuri și implementarea unor intervenții eficiente pentru prevenirea și gestionarea bullying-ului în mediul școlar, în vederea promovării unei dezvoltări sănătoase și armonioase a copiilor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Animus Association Foundation (2016). LISTEN! What children have to tell us about bullying and safety at school.
2. Bonchiș, E. (2013). Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Editura Polirom.
3. Pregrad, J. (2015). Prevention of peer violence. For a safe and enabling environment in Schools. Publisher: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS).
4. Whitson, Signe (2017). Fenomenul bullying: 8 strategii pentru a-i pune capăt. București, Editura Herald.
5. ***Save the Children Romania. (2016). Bullying among Children. A national research.
6. *** Organizația Salvați Copiii. (2016). Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR PARENTS FOR THOSE WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Olena BULGAKOVA

Doctor of Psychology, Professor,

**State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,**

Nataliia KRYMOVA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

**State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named after K.D. Ushynsky»**

The article deals with the main directions of psychological assistance to families bringing up children with autism spectrum disorder (ASD). The importance of systematic psychological support of parents and relatives of such children is emphasized. The methods of organizing the child's life activity in the family, taking into account his/her mental and physical abilities, as well as providing the necessary assistance to parents and teachers in creating conditions for the child's full development are described. Special attention is paid to harmonization of interpersonal relations and optimization of the educational process.

The article identifies the following areas of support for mothers of children with autism: psycho-emotional, informational, educational and social. An integrated approach to supporting mothers contributes to improving their well-being and creating optimal conditions for the development of children with autism.

The authors refer to the works of well-known experts such as A. Freud, J. Bowlby and D. Winnicott, who emphasized the importance of studying family dynamics, emotional ties between parents and children, and adequate parenting for the healthy mental development of the child. Special attention is paid to the method of “mask therapy”, which helps in the dialogue between parents and child and allows optimizing intra-family relations.

The article emphasizes the importance of the conceptual approach to providing psychological assistance to families raising children with RAS, including diagnosis, counseling and psychologically corrective sessions. The main goals of psychological assistance are defined as creation of appropriate conditions for child development in the family, optimization of parents' self-awareness and formation of positive attitude of persons close to the child. Thus, the provision of psychological assistance to families contributes to the successful adaptation of children with ASD and their families

to social life and to the strengthening of the moral and psychological climate in such families.

Key words: child-parent relations; psychological support; autism spectrum disorder; mask therapy.

Articolul se referă la principalele direcții de asistență psihologică a familiilor care cresc copii cu tulburări din spectrul autist (TSA). Este subliniată importanța sprijinului psihologic sistematic al părinților și al rudelor acestor copii. Sunt descrise metodele de organizare a activității de viață a copilului în familie, ținând cont de capacitățile sale mentale și fizice, precum și de acordarea asistenței necesare părinților și profesorilor în crearea condițiilor pentru dezvoltarea deplină a copilului. O atenție deosebită este acordată armonizării relațiilor interpersonale și optimizării procesului educațional.

Articolul identifică următoarele domenii de sprijin pentru mamele copiilor cu autism: psiho-emoțional, informațional, educațional și social. O abordare integrată de sprijinire a mamelor contribuie la îmbunătățirea bunăstării acestora și la crearea unor condiții optime pentru dezvoltarea copiilor cu autism. Autorii fac referire la lucrările unor experți bine cunoscuți, precum A. Freud, J. Bowlby și D. Winnicott, care au subliniat importanța studierii dinamicii familiale, a legăturilor emoționale dintre părinți și copii și a unui parenting adecvat pentru dezvoltarea mentală sănătoasă a copilului. O atenție deosebită este acordată metodei „terapii cu măști”, care ajută la dialogul dintre părinți și copil și permite optimizarea relațiilor intrafamiliale.

Articolul evidențiază importanța abordării conceptuale în ceea ce privește furnizarea de asistență psihologică familiilor care cresc copii cu TSA, inclusiv diagnosticarea, consilierea și ședințele de corecție psihologică. Obiectivele principale ale asistenței psihologice sunt definite ca fiind crearea unor condiții adecvate pentru dezvoltarea copilului în familie, optimizarea conștiinței de sine a părinților și formarea unor atitudini pozitive ale persoanelor apropiate copilului. Astfel, acordarea de asistență psihologică familiilor contribuie la adaptarea cu succes a copiilor cu TSA și a familiilor acestora la viața socială și la consolidarea climatului moral și psihologic în astfel de familii.

Cuvinte cheie: relații copil-părinte; suport psihologic; tulburare de spectru autist; terapie cu măști.

Psychological support of the family is carried out in the following directions: systematic psychological assistance to parents and relatives of children with autism spectrum disorder; organization of the child's life activity in the family taking into account his/her mental and physical abilities; rendering the necessary assistance to the child's parents, teachers in creating the conditions necessary for the child to lead a healthy life and successfully master the programs of preschool

institutions taking into account his/her psychophysical abilities; rendering the necessary assistance to the child's parents and teachers in creating the conditions necessary for the child to lead a healthy life and successfully master the programs of preschool institutions taking into account his/her psychophysical abilities; rendering the necessary assistance to the parents and relatives of children with autism spectrum disorder.

The birth of a child with autism spectrum disorder in a family can cause mental traumatization of parents, long-term stress, depressive moods, and general frustration of parents' psyche, especially mothers. In this situation, urgent psychological help of a specialist is necessary: to eliminate the mother's obsessive feelings of guilt and shame; to strengthen her inner confidence and faith in herself; to activate her unconscious resource to search for and find a solution to the problem. The mother must realize that this is her child, and he is as he is, and he needs love, protection, attention, safety. In working with parents, especially mothers, the psychologist should observe the principle of confidentiality, focus on individual work with each family, with full trust and respect, acceptance and recognition of the uniqueness of the parent's personality.

The provision of timely psychological and pedagogical assistance contributes to the successful adaptation of children with autism spectrum disorders and their families to social life and strengthening the moral and psychological climate in such families.

In this context, the development of a conceptual approach to providing psychological assistance to the family of a child with autism spectrum disorder is of primary importance. Under the concept of psychological assistance to families raising children with autism spectrum disorders, we understand a systematic approach, including psychological diagnosis, counseling and psychologically corrective sessions.

As the goals of psychological assistance to families raising children with autism spectrum disorders, we consider: providing appropriate microsocial conditions for the development of a child with autism spectrum disorder in the family; optimizing the self-awareness of parents; forming positive attitudes of persons close to the child.

Such assistance is possible through modification of the intra-family atmosphere and its transformation into a corrective one, harmonization of interpersonal, marital, parent-child and child-parent relations, which has an impact on differential targeted assistance to the family. Providing psychological assistance to families allows through the transformation of personal problems of parents, arising from their emotional experiences associated with child's disorders, to optimize his development and integration into social life. The main purpose of psychological help to parents is to form a positive view of the child. And the adequacy of the parents' position will allow the child to find new life orientations, optimize his personal development, and increase his abilities for social adaptation.

Psychological assistance and support to families involves a systematic approach that includes diagnosis, counseling, and psychocorrection. The tasks of psychological diagnostics of a family include: determining the degree of compliance of the conditions in which a child grows and is brought up at home with the requirements of his/her age development; identifying family factors that both promote and hinder the development of a child with an autism spectrum disorder; determining inadequate models of upbringing and destructive forms of communication in the family; determining the directions of social development of children. Psychological diagnostics is carried out to study the specifics of the intra-family climate, the nature of interaction between parents and the child, parenting models used by parents, and the peculiarities of parental perception of the child's problems.

As the experience of specialists such as J. Bowlby, D. Winnicott, and A. Freud shows, special attention should be paid to the study of parents' personal qualities, which largely predetermines the degree of adaptation and socialization of the child. A. Freud emphasized the importance of studying family dynamics. J. Bowlby developed the theory of attachment, which emphasizes the importance of emotional ties between parents and children. D. Winnicott introduced the concept of a «good enough mother», pointing to the importance of adequate parenting for the healthy mental development of the child.

Bruno Bettelheim believed that «every child, even the psychotic child, is driven to see the world as it is - precisely what he is unable to do..... Our task is to create for him a world radically different from the one he left in despair, where he can enter right now, while remaining himself ... he must feel our presence in his own world» [1, p. 9]. This approach emphasizes the importance of creating a safe and supportive environment for children with autism where they can feel accepted and understood.

The family is understood by us as a natural adaptive developmental environment in which the necessary level of harmonious relationships is provided by the parents of a child with autism spectrum disorder. This is possible with the support of mothers who are raising children with autism:

1. Psycho-emotional support: providing emotional support and psychological assistance for mothers to enable them to cope with emotional and psychological difficulties.
2. information support: providing information on the nature of autism, possible therapies and parenting strategies for children with developmental disabilities.
3. Educational programs: teaching mothers effective methods of interaction with their children, ways to develop communication skills and social adaptation.
4. Social support: creation of support groups and communities where mothers can share their experiences and receive advice and support from other parents in similar situations.

Thus, an integrated approach to psychological support for families raising children with autism is a key element in improving their well-being and creating optimal conditions for children's

development. Based on this, the mask therapy technique can be used to provide psychological assistance to both parents and children with autism spectrum disorders

Mask therapy is a psychotherapeutic complex of technologies based on the method of G. Nazloyan, adapted to psychological diagnosis, counseling and psychotherapy. Mask therapy is close to modern methods of art therapy, and at the same time, it differs and surpasses them in its effectiveness. The method combines the achievements of art and science. The history of civilization has accumulated considerable experience in the development and correction of personality through portraiture.

Mask therapy is a set of methods for diagnosing and treating mental disorders based on the triadic structure of psychotherapeutic interaction (specialist-individual-sculptural portrait). Simultaneously with the creation of a sculptural or graphic portrait or self-portrait, face painting with theatrical makeup, photo portraiture or filming can be performed. Mask therapy promotes both a dialogue with oneself (meeting with the Self) and a dialogue between parents and a child (family interaction), and each family member with a specialist (interaction with external reality).

With the help of mask therapy, it is possible to triangulate interaction: a child with autism spectrum disorder-parents-practical psychologist. With the help of masks, the child has the opportunity to hide behind the mask and from there to communicate with others in reality. Thanks to the mask, he or she has new connections with parents, a psychologist, and acquaintance with himself or herself, with or without a mask. This method gives parents the opportunity to gain new experience of interaction with their child and allows them to find new safe places both in the material world and in the psychological space. Mask therapy helps to develop a true vision of oneself, opening, supplementing and developing the vision of those layers of the personality that were previously hidden from perception or their perception was distorted. Such layers are: the instinctive basis of the personality and its needs; the anthropic layer of human nature and its connection with the world; the ethno-generic layer of the personality and its connection with the memory of ancestors; the family (social) layer; aspects of individual characteristics.

Focusing on each of these aspects of the psyche, which is reflected in a sculptural or graphic portrait, helps to reveal those unconscious forces of the personality that could have been limited or blocked before. The disclosure of mental forces entails an increase in psychic energy and manifestation of hidden abilities of the individual, which in turn changes the peculiarities of perception and interaction with the world, people and oneself towards increased adaptation and socialization. The construction of a portrait or self-portrait takes place simultaneously with diagnostic, counseling, or psychotherapeutic conversations, which does not exclude a long silent concentration on one's portrait. This is a way of reconstructing the lost image of the self, which allows a person to establish an internal dialog with himself or herself, and as a result, with the world around

him or her, i.e. to find or restore harmony between his or her own world and reality.

Thus, the main tasks that can be solved by the practice of mask therapy are as follows: expanding the referent's ideas about his/her personality with the actualization of secret aspects of the self-image that “fall out” of the sphere of his/her attention; overcoming the autistic monologue of the individual; establishing a harmonious unity of the autistic and realistic in the mind; mastering the skills of rational and intuitive control of forms of emotional expression; forming productive existential attitudes; mastering new forms of communication.

Creation of complex psychological assistance to a family raising a child with autism spectrum disorder allows to help the child, reduces the frustration load of the parents and increases the family's rehabilitation capabilities. Psychological assistance to parents is a system of measures aimed at reducing emotional discomfort in connection with the child's illness. Strengthening the parents' confidence in the child's capabilities, formation of adequate parental attitude to the child's condition, establishment of adequate parent-child relations and styles of family upbringing.

Thus, psychological assistance to the family is one of the primary directions in the system of socio-psychological support for children with autism spectrum disorder.

REFERENCES:

1. Bettelheim B. Feral Children and Autistic Children. *American Journal of Sociology*. 64 (5). 1959. P. 455-467.
2. Inclusive education: realities and prospects: a monograph. Kyiv: Summit-Book, 2009. 272 p.
3. Kalka N., Kovalchuk Z. Workshop on art therapy: a study guide. P.1. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, 2020. 232 p.
4. Nazloyan G. M., Nazloyan G. G. Art therapy in clinical practice (portrait, self-portrait, body art). *Arial*, 2013. 428 c.
5. The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self. New York: The Free Press, 1967. 484 p.
6. Tarasun V.V., Bondar V.I., Zasenکو V.V. Technologies of mental integration of children with autism / ed. by Bondar V.I. Kyiv, 2007. 522 p.

INFLUENȚELE MELOTERAPIEI ASUPRA TERAPIEI LOGOPEDICE

Profesor logoped: Ramona Mădălina DAN
C.J.R.A.E Brașov - Liceul Sextil Pușcariu Bran

Abstract

Objectives: highlighting the impact of melotherapy on language development. In the therapeutic sphere, melotherapy, also known as music therapy, is recognized for its ability to modify the emotional aspects of those who engage in it. This form of therapeutic intervention induces significant transformations in terms of cognitive stimulation, development of communication process and social integration, thus contributing to the improvement of language development.

Materials and methods: Melotherapy methods and materials that can be used in speech language therapy are represented by: songs and lyrics, rhythm games, vocal improvisation, word games.

Results: Participants are exposed to varied sensory and cognitive stimuli that can facilitate language development. For example, participating in singing or reciting lyrics can help improve speaking and communication skills, while engaging in musical and improvisation games can enhance the ability to use and understand language in various contexts.

Conclusions: Melotherapy provides a safe and supportive environment in which participants can explore and express emotions and thoughts, thus facilitating language learning and development. Interaction with therapists/speech therapists/teachers and other participants in melotherapy sessions allows individuals to improve their verbal and non-verbal language skills, expand their vocabulary and improve their understanding and expression of language in general.

Key words: melotherapy; speech therapy; language development.

Prin intermediul muzicii, indivizii pot experimenta o serie de beneficii psihologice și emoționale care contribuie la îmbunătățirea limbajului și a comunicării. În era informațională și digitală în care trăim, terapia prin muzică se integrează în terapia centrată pe proces, oferind un mediu interactiv și stimulatив pentru individ, în care acesta poate explora și exprima emoții și gânduri cu ajutorul sunetului și ritmului. Prin intermediul terapiei prin muzică, indivizii sunt ghidați de terapeuți să exploreze și să înțeleagă mai bine aspecte legate de limbaj și comunicare. Muzica poate servi ca un instrument educativ și terapeutic, ajutând la identificarea și abordarea problemelor legate de limbaj într-un mod creativ și non-invaziv. . Participarea activă și implicarea în activități muzicale în afara sesiunilor terapeutice pot contribui la consolidarea rezultatelor

terapiei logopedice și la creșterea nivelului de responsabilitate în procesul de dezvoltare a limbajului.

Terapia prin muzică poate fi un mod eficient de intervenție terapeutică pentru diverse categorii de persoane, inclusiv pentru cei care nu au acces la servicii terapeutice tradiționale sau care se confruntă cu dificultăți financiare sau de accesibilitate. Muzica poate stimula curiozitatea și interesul pentru limbaj și comunicare, fiind o modalitate atrăgătoare și plăcută de explorare și învățare pentru persoanele de toate vârstele. Specialiștii au identificat numeroase scopuri ale terapiei prin muzică, inclusiv utilizarea sa ca instrument de diagnosticare, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, completarea altor strategii terapeutice și transmiterea cunoștințelor și informațiilor relevante într-un mod accesibil și stimulat.

Metode și materiale din cadrul meloterapiei ce pot fi utilizate în terapia pentru dezvoltarea limbajului:

Cântecele și versurile: Utilizarea cântecelor și a versurilor poate fi extrem de benefică în terapia limbajului. Cântecele pot fi adaptate pentru a aborda anumite aspecte ale limbajului, cum ar fi vocabularul, structura gramaticală, sau pronunția. De asemenea, versurile pot fi folosite pentru a explora semnificația cuvintelor și pentru a îmbunătăți înțelegerea și interpretarea limbajului. Logopedul/ profesorul poate crea versuri personalizate pentru a aborda anumite obiective lingvistice sau pentru a le adapta la interesele și experiențele individuale ale participanților. În timp ce ascultă cântecele, copiii/participanții pot fi încurajați să identifice și să discute cuvintele cheie, semnificația versurilor și structura melodică a piesei.

Ritm și ritmuri: Exercițiile de ritm și percuție pot fi folosite pentru a îmbunătăți coordonarea și controlul motor necesare pentru vorbire. Utilizarea instrumentelor de percuție precum tamburinele, bongourile sau chiar simpla bătătorire a mâinilor poate ajuta la dezvoltarea ritmului și a fluenței limbajului. Se pot organiza sesiuni de percuție în care participanții să experimenteze diverse instrumente de percuție și să exploreze ritmurile și sunetele pe care le pot produce. Logopedul poate introduce exerciții de ritm și percuție care să fie asociate cu anumite fraze sau cuvinte, ajutând astfel la consolidarea legăturii între ritm și limbaj. Prin intermediul jocurilor ritmice și percutante, copiii pot fi încurajați să-și dezvolte abilitățile de reproducere și creare a modelelor ritmice, contribuind astfel la dezvoltarea coordonării și a controlului motor necesare pentru vorbire.

Improvizarea vocală: Încurajarea participanților la terapie să improvizeze vocal sau să improvizeze cuvinte și fraze poate fi o modalitate eficientă de a stimula producția de limbaj și creativitatea verbală. Improvizarea vocală poate ajuta la dezvoltarea încrederii în sine în ceea ce privește exprimarea verbală și la explorarea diferitelor sunete și inflexiuni ale vocii. Terapeutul

poate începe sesiunile cu exerciții de încălzire vocală și improvizație pentru a stimula producția de sunete și cuvinte. participanții pot fi încurajați să improvizeze cuvinte și fraze pe baza unor stimuli vizuali sau auditivi, precum și pe baza emoțiilor și experiențelor personale. Prin intermediul exercițiilor de improvizație vocală, participanții pot fi încurajați să-și exploreze și să-și extindă repertoriul vocal, contribuind astfel la dezvoltarea flexibilității și a creativității verbale.

Jocuri de cuvinte și rime: Jocurile de cuvinte și rime pot fi folosite pentru a îmbunătăți conștientizarea fonemică, precum și abilitățile de recunoaștere a sunetelor și a structurilor repetitive ale limbajului. Aceste activități pot fi realizate prin intermediul cântecelor, jocurilor de cuvinte și poveștilor cu rimă. Terapeutul poate introduce jocuri de cuvinte și activități de identificare a rimei pentru a îmbunătăți conștientizarea fonemică și abilitățile de recunoaștere a sunetelor. Prin intermediul jocurilor de cuvinte și a poveștilor cu rimă, participanții pot fi încurajați să identifice și să creeze modele repetitive ale limbajului, facilitând astfel înțelegerea și producția de sunete și cuvinte.

În concluzie, meloterapia se evidențiază ca o modalitate eficientă și benefică pentru îmbunătățirea dezvoltării limbajului și a bunăstării psihice. Prin intermediul experiențelor muzicale și a interacțiunilor terapeutice, această formă de terapie oferă un cadru propice pentru explorarea și dezvoltarea abilităților lingvistice, contribuind la promovarea unei comunicări eficiente și la îmbunătățirea calității vieții individului.

Bibliografie:

1. Hoch, L., Golding-Kushner, K., Siegel-Sadewitz, V. L., & Shprintzen, R. J. (1986, August). Speech therapy. In *Seminars in speech and language* (Vol. 7, No. 03, pp. 313-326). © 1986 by Thieme Medical Publishers, Inc.
2. NEDELICU, N., Pop, C. G., & Borzan, C. (2009). *A model of approaching melotherapy through on-line sources-An alternative to the treatment of children with communicative deficiencies*. Department of Continuing Education and Distance Learning Academy of Music Gheorghe Dima.

ABILITATEA DE A CITI

- DEZVOLTARE ȘI DIFICULTĂȚI –

Profesor logoped Aurica DRAGOSLOVEAN
CJRAE Brașov - Școala Gimnazială Nr. 2 Zărnești

Abstract

This article looks at the importance of developing children's reading skills in a world dominated by technology. It emphasizes the importance of promoting reading, as children's reading skills have declined precipitously in recent decades. As many are drawn to digital screens and online entertainment, literacy is crucial to stimulating children's interest in reading and fostering a culture of reading in the family and community. Because reading is a foundational activity for cognitive and emotional development and develops skills such as critical thinking and imagination, schools have a key role to play in promoting reading. The question arises as to whether digital technologies are the only reason for the decline in children's reading skills or whether other causes are also at play. Effective strategies for improving children's reading skills could include creating a pleasant reading atmosphere, providing access to a variety of reading material and tailoring lessons to the individual needs of pupils.

Key words: reading ability, strategies, reading comprehension, reading, children, personality development, reading strategie

Introducere

Dezvoltarea abilităților de a citi reprezintă o premisă în asigurarea succesului școlar. Prin conștientizarea importanței cititului se organizează în fiecare școală evenimente care au ca principal scop implicarea copiilor/elevilor de la cele mai fragede vârste în diferite activități de citit. În cadrul acestor activități sunt invitați și părinții, parteneri activi în motivarea, implicarea și susținerea copiilor în procesul de însușire a competențelor de citit.

Dezvoltarea abilității de a citi la copii

Cercetările arată că în societatea modernă, dominată de tehnologie, există într-adevăr provocări în

cea ce privește promovarea cititului. Mulți copii și adulți sunt atrași de ecranele digitale și de divertismentul online, ceea ce pot reduce timpul alocat lecturii cărților tipărite sau digitale. Este important ca părinții și cadrele didactice să găsească modalități de a stimula interesul pentru lectură în rândul copiilor și să încurajeze o cultură a cititului în familie și în comunitate. Cititul este într-adevăr un proces fundamental în dezvoltarea copilului și chiar în dezvoltarea continuă a adulților. Acesta implică atât procese cognitive, cum ar fi înțelegerea și interpretarea textului, cât și procese emoționale, deoarece lectura poate aduce o gamă largă de sentimente și experiențe. Există și alte beneficii ale cititului, inclusiv dezvoltarea abilităților de gândire critică, îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea imaginației și îmbunătățirea abilităților de comunicare. Prin promovarea cititului, putem contribui la dezvoltarea unor indivizi mai informați, mai creativi și mai empatici în societatea noastră. Școala joacă un rol esențial în dezvoltarea abilităților de citire ale copiilor. Pentru a face acest lucru în mod eficient, este crucial să implementăm strategii didactice atractive și inovative care să se potrivească diversității de nevoi și stiluri de învățare ale elevilor. Prin adoptarea unor abordări variate și inovatoare în predarea cititului, școlile pot să ofere un mediu propice pentru dezvoltarea abilităților de citire ale tuturor elevilor, contribuind astfel la formarea unor cititori înțelegători, critici și pasionați. În cele ce urmează vom aborda câteva strategii eficiente și ușor de implementat în procesul instructiv educativ formal și non-formal, cum ar fi:

- Promovarea unei atmosfere plăcute și relaxante pentru lectură în clasă, aceasta poate stimula interesul pentru citit. De asemenea lectura în grupuri mici sau citirea cu voce tare a poveștilor captivante poate fi motivantă pentru elevi.
- Asigurarea accesului la o varietate de materiale de lectură, inclusiv cărți tipărite, eBooks, reviste, articole online etc., poate atrage diverse interese și preferințe.
- Integrarea tehnologiei în procesul de învățare poate fi foarte utilă. Aplicațiile și platformele online interactive pot oferi experiențe de învățare captivante și personalizate.
- Adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor este esențială. O modalitate eficientă de a promova cititul este să le oferim elevilor posibilitatea de a participa la proiecte de cercetare pe baza intereselor lor. Aceste proiecte pot implica citirea și analiza diferitelor surse pentru a obține informații, dezvoltând astfel abilități de citire și cercetare.
- Identificarea nivelurilor de competență și aplicarea diferitelor tehnici de predare pentru a ajuta la îmbunătățirea abilităților de citire ale fiecărui elev este importantă prin încurajarea elevilor să facă legături între ceea ce citesc și experiențele personale sau cunoștințele lor anterioare și pot consolida înțelegerea/aprecierea textului. Aceasta poate fi realizată prin intermediul jurnalelor de citire sau a discuțiilor în clasă.
- Folosirea ca metodă a jocurilor de rol, a teatrului sau a proiectelor creative legate de lectură poate fi captivantă și memorabilă pentru elevi, stimulându-le imaginația și creativitatea.

Aceste strategii pot fi adaptate și implementate atât în cadrul școlii, cât și în mediul familial sau în alte medii de învățare non-formală, contribuind la dezvoltarea abilităților de citire ale copiilor și adulților deopotrivă. De asemenea, aceste strategii pot fi adaptate și personalizate pentru a se potrivi nevoilor și preferințelor specifice ale elevilor și pot fi integrate în diverse contexte de învățare pentru a îmbunătăți experiența de citit și înțelegerea textului.

Strategii de citire prin activitate dirijată de lectură (individual, cu grupuri mici, cu clasa întreagă)

Activitatea dirijată de lectură este o strategie care ghidează citirea în gând, urmată de întrebări de comprehensiune (Gunning, 2000). Cadrul didactic adresează o întrebare, iar elevii citesc textul pentru a afla răspunsul. Apoi discută răspunsul cu grupul.

Metoda se concentrează pe predarea comprehensiunii, nu a pronunției. Poate fi folosită atât la texte narative, cât și cu texte informaționale.

Ce urmărește Adl?

- să sprijine comprehensiunea cu întrebări care preced cititul în gând, formulând un scop pentru citire;
- să dezvolte capacitatea elevului de a răspunde la întrebări de ordin superior; • să sublinieze predicția/anticiparea ca un aspect important al citirii, în care copiii să folosească cunoștințele lor și gândirea critică, pentru a genera noi cunoștințe și idei; • să permită învățătorului să introducă elemente de literatură, cum ar fi structura acțiunii și caracterizările;
- servește ca model pentru copii, ca să citească singuri, independent.

Pașii metodei:

1. În timpul anticipării/evocării

Pregătiți elevii să se gândească la subiect, folosind una din metodele pentru această fază:

Trecerea rapidă prin text. Pentru aceasta, arătăm elevilor coperta și citim titlul cărții. Discutăm pentru a afla ce știu deja elevii despre subiectul care va fi abordat în text și pentru a-i încuraja să-și formuleze întrebări despre cele ce vor fi citite.

Termeni în avans. Alegeți 6-10 cuvinte din textul pe care elevii urmează să-l citească. Cereți-le să anticipeze ce vor citi, pe baza acelor termeni.

Organizator verbal. În acest caz, le oferiți elevilor o scurtă prezentare a subiectului despre care urmează să citească. Cereți-le apoi să formuleze întrebări la care se așteaptă să primească răspuns în urma citirii textului.

2. În timpul fazei de construire a cunoștințelor/realizare a sensului

Segmentați textul în 5 părți. Pregătiți întrebări pentru fiecare parte.

Întrebările se vor referi la cele mai importante părți în ordinea în care sunt prezentate în text. Pentru a răspunde la acestea se vor folosi următoarele sarcini de lucru:

- a. Citiți pentru a afla care sunt personajele principale și unde are loc întâmplarea.
- b. Citiți mai departe pentru a afla ce fel de oameni sunt personajele.
- c. Citiți pentru a afla cu ce problemă se confruntă personajul central.
- d. Citiți pentru a afla ce face personajul ca să rezolve problema.
- e. Citiți pentru a afla ce se întâmplă ca urmare a acțiunilor personajului.

Ce concluzii tragem, comparând situația de la începutul povestirii cu cea de la sfârșit? Adresați întrebările înainte ca elevii să citească fiecare parte. Cereți-le să citească în liniște înainte de a răspunde. După ce termină o parte, cereți elevilor să spună ce răspunsuri au găsit și să recitească pasajul care vine în sprijinul răspunsului lor. Aceste pasaje le vor citi cu voce tare. **3. Faza consolidării/reflecției**

Efectuați o activitate prin care elevii vor explora sensurile textului. Pot dramatiza o parte, pot numi partea lor preferată sau pot răspunde la întrebări despre aceste părți.

Bibliografie :

1. Veres, J. E. (2023). *Dezvoltarea abilităților de citire cu ajutorul instrumentelor Boomwhackers în contextul dizabilității asociate*. Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare, 9(2), 76-83.
2. Preda, O. (2019). *Dezvoltarea competențelor de lectură la elevii din ciclul primar*. Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare, (2), 62-71.
3. Cain, K. (2012). *Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți*.
4. Cartaleanu, T., Goraș-Postică, V., & Handrabura, L. (2007). *Depășirea dificultăților de lectură și scriere*. Ghid pentru învățători și părinți. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica.
5. https://asttlr.files.wordpress.com/2017/03/10_hategan_talas_triful.pdf

ÎNTÂRZIERE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI

Profesor Ibolya KOS
CJRAE Harghita, Miercurea Ciuc
ORCID ID: 0009-0008-2855-9654

Rezumat

În lucrare se vorbește despre particularitățile limbajului de la naștere până la intrarea copilului în școală. Rolul limbajului și al comunicării este hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității copilului, reglează capacitatea copilului de a relaționa cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaște și de a-l stăpâni prin explorări, încercări, experimente. Este foarte important ca părinții și educatorii să recunoască din timp semnele întârzierii în dezvoltarea limbajului în vederea intervenției timpurii.

Cuvinte cheie: dezvoltarea limbajului, semne de alarmă, comunicare.

Abstract

The paper discusses the peculiarities of language from birth until the child enters school. The role of language and communication is crucial in shaping and developing the child's personality, regulating the child's ability to relate to other children and adults, to interact with the environment, to know it, and to master it through explorations, attempts, and experiments. It is very important for parents and educators to recognize early signs of language development delay for early intervention.

Keywords: language development, warning signs, communication.

Limbajul este un ”sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor, prin care aceștia își exprimă gândurile, sentimentele și emoțiile (DEX 2009). Limbajul nu există și se dezvoltă pur și simplu, el este în strânsă relație și dependent de alte procese psihice cum sunt gândirea, memoria, imaginația.” [5]

Experiențele pe care le trăiesc copiii reprezintă baza procesul de învățare a limbajului. În primele zile de viață, părinții sau cei ce îngrijesc copilul îl implică pe acesta într-o serie de schimburi comunicative. Aceste comunicări însoțesc activitățile făcute în comun de părinți și copii, cum ar fi mâncatul, îmbrăcatul sau plimbarea în aer liber. Adulții comentează acțiunile lor sau ale copiilor și, pentru a-i stimula pe aceștia, repetă sau exagerează vocalizarea.

Această interacțiune ajută la crearea legăturii dintre adulți și copii, crește interesul acestora asupra mediului înconjurător și se realizează astfel stimuli necesari pentru dezvoltarea în continuare a limbajului. [4]

Evoluția limbajului în ontogeneza timpurie

Vârsta	Etapă	Caracteristici
2-3 luni	gânguritul	se emit sunete izolate, ca răspuns la unele situații;

6 luni	lalașuinea	se emit și sunt repetate silabe precum: ma, la, pa, ba, etc;
8-9 luni	debutul înțelegerii	se execută ordine simple, ce semnifică debutul înțelegerii limbajului;
10-12 luni	primele cuvinte	se emit, cu deformări fonetice, cuvinte precum: mama, papa, apa etc;
18 luni	cuvântul-propoziție	sunt folosite diferite cuvinte cu înțeles de propoziție (completate prin gesturi sau intonație);
2 ani	propoziții incomplete	sunt construite propoziții rudimentare, formate din câteva cuvinte, fără respectarea regulilor gramaticale;
3 ani	propoziții complete	se realizează o comunicare coerentă, inteligibilă;
4 ani	perfecționarea limbajului extern	limbajul oral este perfecționat, deși este prezentă deformarea unor sunete sau bâlbâiala;
5-6 ani	limbajul intern	apare limbajul asonor, cu sine și pentru sine, în urma interiorizării limbajului oral;
6-7 ani	debutul învățării scrisului și cititului	se învață progresiv citirea mesajelor scrise și se dobândesc deprinderi de scriere.

În etapa *gânguritului*, când copilul emite sunete izolate ca răspuns la unele situații, achiziția și dezvoltarea limbajului este puternic influențată de relația afectivă mamă-copil. La 2-3 luni copilul se joacă cu vocea, așa cum se joacă și cu mâinile, începe să emită sunete confuze care mai apoi se transformă în gângurit. Prin jocurile amuzante de sunete, gângurit, jocurile de vocale dintre mamă și copil, prin imitarea reciprocă, copilul exersează, pentru ca mai târziu să poată să stăpânească gradual aparatul fono-articulator. Stăpânirea, controlul aparatului fono-articulator este o condiție pentru constituirea limbajului. Nematurizarea acestuia poate genera mai târziu dificultăți în pronunțarea corectă a sunetelor.

În etapa *lalașuunii* interacțiunea mamă-copil este o fază importantă în dezvoltarea atașamentului copilului, dar apare și un comportament nou de manifestare: teama de străini. În această perioadă, încurajarea explorării, pronunțarea de către mamă a cuvintelor, de exemplu pronunțarea numelui jucăriei ce atrage atenția copilului, dar mai ales prezența mamei sunt elemente importante pentru dezvoltarea normală a copilului. [3]

Când și aparatul fonoarticulator (gura, corzile vocale, etc.) este destul de dezvoltat, copilul transformă gângurelile în silabe, silabele în cuvinte, începe să le combine câte două, apoi câte trei, etc. [4]

La un an, copilul spune primul cuvânt, cunoaște suficient de bine unul sau mai multe cuvinte pentru a le putea folosi, iar nevoia de a se face înțeles crește, folosind astfel toate mijloacele posibile pentru a răspunde celor din jur, respectiv vocea, mimica, gesturile.

Copilul învață limbajul având ca principala motivație dorința de a socializa cu cei din jurul

lui: gesturile, gângurelile nu-i mai sunt suficiente pentru a comunica și atunci învață acest sistem de comunicare prin cuvinte. „Între necesitatea de a se face înțeles și necesitatea de a înțelege, aceasta din urmă este mai puternică și mai largă (de aceea, copilul înțelege întâi sensul unui cuvânt și abia mai târziu va folosi cuvântul respectiv).” (Ursula Șchiopu, 1967).

Copilul trebuie să capete încredere în forțele proprii, să poată face față oricăror provocări și trebuie înțeles că emoțiile și sentimentele pe care le trăiește în această perioadă sunt copleșitoare pentru el deoarece instrumentele și abilitățile de care dispune nu sunt încă perfecționate.

De la 3 la 6 ani cresc posibilitățile de a organiza un mic discurs verbal, atunci când copilul este pus în situația de a repovesti ceva sau de a relata o întâmplare trăită. „La 3 ani, vocabularul maxim 1000 de cuvinte; minim 400 de cuvinte, mediu 700-800 de cuvinte, pentru ca la 6 ani, vocabularul minim este de 1500 de cuvinte, mediu, de 2000 de cuvinte și maxim, de 2500 de cuvinte; la sfârșitul perioadei școlare mici, se înregistrează un adevărat salt: 1500-1600 de cuvinte în vocabularul activ și 4000-4500 de cuvinte volumul vocabularului total.” (Ursula Șchiopu, Emil Verza, 1981) [3]

Grija pentru dezvoltarea vorbiri corecte și frumoase este și trebuie să fie o preocupare permanentă pentru cei cu care copilul intră în contact. Numeroase studii au demonstrat că tulburările de limbaj au o frecvență mai mare în copilărie și în perioadele de constituire a limbajului, ca urmare a fragilității aparatului fonoarticulator și a sistemelor cerebrale implicate în vorbire. Toate micile imperfecțiuni în pronunție sau gramaticale de până la 4 ani nu constituie motiv de alarmare, ele fiind de natură fiziologică și evoluând spre normal, chiar spontan. Persistența greșelilor de vorbire la copil până la 7 ani și după, constituie deja un motiv de alarmare deoarece ele reprezintă o abatere de la dezvoltarea normală a limbajului. La intrarea în clasa pregătitoare o mare parte dintre copii prezintă dificultăți de pronunție, ca urmare a insuficienței dezvoltării a motricității organelor articulatorii, a discernământului auditiv și a proceselor psihice. [1]

Conform datelor statistice furnizate de către logopezii din centrele logopedice interșcolare din județul Harghita, rezultă, că numărul copiilor cu tulburări de limbaj a crescut. În județul Harghita, în centrele logopedice interșcolare lucrează 20 de logopezi cu 1150 de copii cu diverse afecțiuni. Ordinul nr.5555/2011 reglementează organizarea și funcționarea centrelor logopedice interșcolare, unde se desfășoară activitatea logopedică specializată: ”Centrele și cabinetele logopedice interșcolare sunt structuri de învățământ special integrat pentru copiii/elevii cu cerințe educative speciale, care prezintă tulburări de limbaj și de comunicare, precum și dificultăți de învățare. Activitatea specială desfășurată în centrele și cabinetele logopedice interșcolare constă în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare.”

Tulburările de limbaj și de comunicare care intră în competența profesorilor logopezi din centrele și cabinetele logopedice interșcolare sunt:

- tulburările de pronunție/articulare;

- tulburările de ritm și fluență a vorbirii;
- tulburările limbajului scris-citit;
- tulburările de dezvoltare a limbajului;
- tulburările de voce;
- alte tulburări de limbaj care influențează negativ adaptarea școlară și socială a copiilor.

Activitatea de intervenție logopedică își propune obiective specifice care vizează:

- a)** depistarea, evaluarea complexă și identificarea tulburărilor de limbaj și de comunicare la copiii preșcolari cuprinși sau nu în grădinițe și la școlarii mici;
- b)** asigurarea caracterului preventiv al activității de terapie logopedică, prin acordarea unei atenții prioritare copiilor preșcolari cu tulburări de limbaj, în scopul prevenirii instalării dificultăților de învățare a scrisului/cititului la vârsta școlară;
- c)** orientarea terapiei logopedice spre corectare, recuperare, compensare, adaptare și integrare școlară și socială;
- d)** corectarea tulburărilor de limbaj și de comunicare în vederea diminuării riscului de eșec școlar.

Logopedul este responsabil cu prevenirea, evaluarea, tratamentul și studiul științific al comunicării umane și a tulburărilor asociate. În acest context, comunicarea cuprinde toate aceste procese, asociate cu înțelegerea și producerea limbajului vorbit și scris, precum și forme adecvate de comunicare non-verbală. (Andrea Chirica)

Rolul limbajului și al comunicării este hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității copilului, reglează capacitatea copilului de a relaționa cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaște și de a-l stăpâni prin explorări, încercări, experimente. Perioada preșcolarității este vârsta la care se creează fundamentul personalității copilului, iar rolul educatoarei este unul intens și complex, întrucât de modul în care aceasta valorifică posibilitățile native ale copilului și câștigurile obținute depinde foarte mult evoluția lui ulterioară, atât pe plan psihic, cât și pe plan social. În procesul de învățare a unei limbi, înțelegerea limbajului auzit, respectiv limbajul receptiv, precede dezvoltarea limbajului expresiv. Un bebeluș va întoarce capul când va fi strigat de mamă, va face gestul „la revedere” cu mult timp înainte de a-și putea spune numele sau „tai-tai/pa - pa”. Pentru a putea utiliza limbajul în mod adecvat, în diferite contexte sociale și pentru diferite scopuri, este necesară atât dezvoltarea abilităților pragmatice, cât și dezvoltarea abilităților de înțelegere și de producere a limbajului.

Prin implicarea preșcolarului în activitățile obligatorii de învățare la dezvoltarea limbajului, copilul exersează și pronunțarea corectă a cuvintelor; învață să facă unele generalizări, care duc la precizarea conținutului noțional al cuvintelor, își dezvoltă priceperea de a-și exprima clar și corect impresiile și dorințele în formarea limbajului contextual, își exersează și își îmbogățește vocabularul (Vallon, 1975). Întârzierile de limbaj conduc la probleme de comunicare de la vârste timpurii. În interacțiunea cu

părinții și semenii, aceste probleme se manifestă prin comportamente preverbale și prelingvistice cum sunt contactul vizual, atitudinea de ascultare, imitația și dezvoltarea simbolurilor. Verhoeven și Van Balkom, în 2004, au descoperit, de pildă, că existența unui copil de trei ani cu întârziere de limbaj într-o familie face ca membrii familiei să își schimbe comportamentul de comunicare, folosind cu precădere comunicare non-verbală (Van Balkom, 1991 în Verhoeven și Van Balkom, 2004).

Cea mai recentă lucrare românească de specialitate, care o are drept autoare pe Carolina Bodea-Hațegan, definește astfel această tulburare de limbaj: „Diagnosticul de întârziere în dezvoltarea limbajului desemnează acea categorie patologică ce presupune achiziția deficitară a limbajului, având în vedere repere normative tipice cu privire la dezvoltarea limbajului, achiziție ce poate fi recuperată pe parcursul perioadei de preșcolaritate (2-6 ani)”. Cu alte cuvinte, întârzierea în dezvoltarea limbajului presupune structurarea limbajului în alte etape, urmând o stadialitate, etapizare diferită față de stadialitatea tipică în achiziționarea limbajului. Ritmul achiziției limbajului este mai lent la copilul cu întârzieri în dezvoltarea limbajului.[3]

Semne de alarmă la 0-2 ani:

- interes redus pentru mediu și pentru cei care au grijă de el;
- contact al ochilor și zâmbet redus; absența răspunsului la sunete;
- absența gânguritului la sfârșitul primului an;
- până la vârsta de un an, nu comunică gestual (de exemplu: nu arată cu degetul);
- are deja un an și câteva luni, dar preferă să comunice prin gesturi și nu poate imita sunete;
- eșecul în încercările de a merge la 15 luni;
- eșecul în a folosi mâinile pentru a manipula și explora obiectele

Alte semne de alarmă:

- la 6 luni nu râde;
- pe la 8 la 9 luni nu folosește sunete ca să atragă atenția;
- la 10 luni nu răspunde când este strigat pe nume;
- de la 9 la 10 luni nu poate să-și exprime bucuria sau supărarea;
- la 1 an nu poate să răspundă la comenzi simple cum ar fi: ”hai la mine”;
- la 1 an nu întoarce capul ca răspuns la zgomotele venite din altă cameră
- la 1 an nu arată cu degetul ceva ce-și dorește;
- la 1 an nu imită cuvinte simple (mama, tata, papa);
- la 1 an nu folosește cel puțin 2 cuvinte;
- la 1 an nu reacționează la muzică;
- la 1 an nu folosește gesturi cum ar fi: ”pa” sau ”da”;

- la 15 luni nu înțelege și nu răspunde la cuvinte ca: ”nu” sau ”pa”;
- la 15 luni nu folosește cel puțin 6 gesturi cum ar fi: ”pa”, ”da”, ”nu”...;
- la 18 luni nu spune cel puțin 6 cuvinte simple;
- la 21 luni nu răspunde la comenzi simple.

Semne de alarmă la 2-3 ani:

- interes redus față de alți copii;
- folosire limitată a cuvintelor și gesturilor pentru a-și comunica nevoile;
- vorbire repetitivă non-comunicativă sau ca un papagal;
- joc fără scop, foarte des repetat.

Alte semne de alarmă:

- nu poate identifica obiecte comune ca: păpușa, cana;
- nu imită acțiunile și cuvintele celorlalți;
- nu poate arăta părțile corpului când i se cere;
- nu răspunde la întrebările de genul ”ce?” și ”cine?”...;
- nu poate înțelege ce îi spune o persoană căreia nu-i cunoaște vocea;
- nu poate forma propoziții din două cuvinte cum ar fi ”eu merg”
- nu poate fi înțeles de membrii familiei;
- nu poate folosi termeni descriptivi de bază cum ar fi: ”mare”, ”mic”;

Semne de alarmă la 3-5 ani:

- vorbire dificil de înțeles;
- joc puțin sau deloc imaginativ;
- interes redus în interacțiunile sociale;
- dificultăți în alergat sau în păstrarea echilibrului;
- dificultăți în folosirea creioanelor, în manipularea obiectelor mici.

Alte semne de alarmă:

- nu poate folosi propoziții scurte;
- nu poate înțelege comenzi simple;
- nu se joacă cu alți copii;
- la 3 ani și jumătate are dificultăți în a adăuga consoana finală la unele cuvinte (de exemplu: ”pa” în loc de ”pat”);

Cauzele întârzierii limbajului:

- nestimularea copilului
- suprastimularea
- expunerea la ecrane
- o tulburare de dezvoltare

- retard mintal
- apraxie
- probleme de auz
- hipotonie musculară
- auz fonematic alterat
- ritmul de dezvoltare al copilului [5]

O importanță deosebită o are atitudinea părinților față de copil, modul în care aceștia se ocupă de dezvoltarea limbajului lui. Limbajul simplu și cât mai clar al adulților contribuie în cea mai mare măsură în înlăturarea particularităților trecătoare ale pronunțării determinate de vârstă.

Este cu totul greșit ca persoanele din anturajul copilului să imite modul de exprimare infantil, deoarece în acest fel se consolidează greșelile de pronunțare. Este dăunător, de asemenea, să se încerce obținerea unor performanțe verbale care depășesc capacitățile copilului. [4]

Tulburările de limbaj necorectate conduc la dificultăți de învățare și implicit afectează și personalitatea copilului.

Depistarea precoce dă posibilitatea unei intervenții timpurii și poate preveni dificultățile de învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. BALACI, M.C., PĂCURAR A.M și alții, *Logopedia și logopedul – deschidere spre comunitate*, [On-line], Deva, 2019, Accesibil pe internet: <URL: https://cjraehd.ro/wp-content/uploads/2020/03/MATERIAL-GHID_dezvoltarea-auzului-fonematic.pdf
2. DROIMAN, O. și alții, *Revista Logoterapia*; [On-line], Bacău, 2017, Accesibil pe internet: <URL: <https://cjrae-bacau.ro/wp-content/uploads/2020/10/logoterapia-nr.-4-.pdf>
3. POP, A. și alții, *Ghid metodic logopedic pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, [On-line], Tîrgu Mureș, 2020, Accesibil pe internet: <URL: <https://www.cjraems.ro/ghid%20metRo%20isbn.pdf>
4. ȚIGĂNUȘ, M., *Soluționarea întârzierii limbajului la copii*, [On-line], Accesibil pe internet: <URL: <https://ro.scribd.com/doc/222022440/Solutionarea-intarzierii-limbajului>
5. https://priority-clinic.ro/wp-content/uploads/2020/08/stimularea_limbajului_la_copil.pdf

INFLUENȚA TULBURĂRILOR DE PRONUNȚIE ASUPRA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC

Profesor logoped Lucia – Gabriela MOLNAR
C.J.R.A.E. Brașov – Școala Gimnazială Târlungeni

Rezumat

Cercetarea de față are ca obiective identificarea efectelor tulburărilor de pronunție asupra personalității școlarului mic și prezentarea diferențelor psihosociale dintre școlarii mici în funcție de gradul tulburărilor de pronunție (ușor, mediu, accentuat). Lotul de subiecți este reprezentat de 32 de școlari mici de la Școala Gimnazială Târlungeni (și unitățile școlare arondate) înscriși la terapia logopedică. Metodele utilizate în colectarea datelor au fost: observația spontană, anamneza, convorbirea și testul psihologic/de examinare a limbajului. Instrumentele aplicate au fost fișa de examinare complexă și Testul Goodenough (omulețul). Rezultatele obținute arată că tulburarea de pronunție este strâns legată de afectivitate și relaționarea socială. Copiii cu dislalie ușoară sunt în general echilibrați emoțional, dornici de a se integra cât mai bine în mediul școlar și cel social, unii dintre ei fiind nesiguri, timizi, încăpățânați sau curioși. Cei cu dislalie medie și accentuată sunt mai puțin stabili emoțional, au nevoie de atenție din partea celor din jur și din cauza problemelor de pronunție sunt neîndemânatici în relaționarea interpersonală fapt ce duce la o adaptare mai dificilă la mediul școlar și social. În concluzie, ipoteza conform căreia tulburările de pronunție influențează personalitatea școlarului mic se confirmă statistic.

Cuvinte cheie: tulburare de pronunție, personalitate, afectivitate și interrelaționare.

Abstract

The present research aims to identify the effects of pronunciation disorders on the personality of young schoolchildren and to present the psychosocial differences between young schoolchildren according to the degree of pronunciation disorders (mild, medium, pronounced). The group of subjects is represented by 32 young schoolchildren from the Târlungeni Secondary School (and surrounding school units) enrolled in speech therapy. The methods used in data collection were: spontaneous observation, history taking, conversation and psychological test/language examination. The instruments applied were the complex examination sheet and the Goodenough Test (little man). The obtained results show that pronunciation disorder is closely related to affectivity and social relationships. Children with mild dyslalia are generally emotionally balanced, eager to integrate as well as possible in the school and social environment, some of them being insecure, shy, stubborn or curious. Those with moderate and severe dyslalia are less emotionally stable, need attention from those around them and, due to pronunciation problems, are clumsy in interpersonal relationships, which leads to a more difficult adaptation to the school and social environment. In conclusion, the hypothesis that pronunciation disorders influence the personality of young schoolchildren is statistically confirmed.

Key words: pronunciation disorder, personality, affectivity and interrelationship.

I. ASPECTE TEORETICE

Personalitatea se dezvoltă și se exprimă prin comunicare în vederea integrării în societate, prin care se urmărește maximizarea potențialului sociocultural al individului. Formarea personalității este un proces ce evoluează de la naștere în funcție de zestrea nativă dar mai ales de condițiile de mediu, favorabile sau mai puțin favorabile, astfel încât prin comunicare și limbaj se introduc note diferențiatore între persoane și se conturează în ansamblu profilul psihologic al omului (Verza & Verza, 2017, p.17). În concepția lui Allport geneza nucleului personalității este legată de apariția cuvântului în jurul vârstei de 3 ani. Depășind egocentrismul inițial după vârsta de 3 ani până la intrarea în școală, Allport descrie alte două faze ale construcției Eului și anume, extensia Eului și constituirea imaginii de sine (Clinciu, 2016, pp. 6-8). Putem concluziona că piatra de temelie a personalității copilului este limbajul, de aceea nivelul dezvoltării acestuia va condiționa o bună dezvoltare psihosocială iar rolul terapiei logopedice pentru copiii cu tulburări de limbaj este unul esențial.

În societatea contemporană formarea multilaterală a personalității este un deziderat al specialistului în logopedie. În acest sens logopatul trebuie privit din perspectiva educării, atât în ceea ce privește corectarea tulburărilor de pronunție, cât și în ceea ce privește formarea și dezvoltarea personalității pentru a răspunde adecvat sarcinilor școlare și cotidiene. Tulburările de limbaj au efecte negative ce pornesc de la neparticiparea și neadaptarea la colectiv, rețineri în vorbire, inhibiții în realizarea activității ajungându-se la dezorganizarea personalității copilului și dezordine comportamentale. Cu cât tulburările de pronunție sunt mai mari și se manifestă în perioada de afirmare în viața socială, cu atât efectele în planul personalității sunt mai accentuate. Dacă în perioada preșcolară copiii nu dau importanță tulburărilor de vorbire, la vârsta școlară mică aceștia manifestă receptivitate față de părerile celor din jur. Dificultățile de pronunție îi împiedică să se simtă degajați în exprimarea gândurilor și ideilor devenind agitați, nervoși, deprimați și instabili emoțional. Dislalia poate constitui un factor stresant când dislalicul nu găsește înțelegerea față de problema sa ori nu întrevede perspectiva corectării ei. Pe fondul dislaliei poate apărea și bâlbâiala determinată de fobia vorbirii, sau mutismul selectiv (refuzul de a vorbi în preajma anumitor persoane sau contexte) ce cauzează întârziere în dezvoltarea limbajului. Odată cu intrarea în școală a copilului cu dislalie tabloul manifestărilor psihice se complică deoarece acesta trebuie să vorbească în fața unui colectiv iar neputința de a se exprima corect îi provoacă oboseală intelectuală, hipersensibilitate și refuzul de a răspunde. Toate acestea afectează comportamentul copilului având efecte în personalitatea sa și în relaționarea interpersonală (Verza, 1977, pp. 102-105). În perioada școlară mică manifestările temperamentale sunt tot mai mult autocontrolate și stăpânite ca urmare a influențelor educaționale. Trăsăturile caracteriale devin tot mai stabile și mai clar exprimate în

atitudini fie pe versantul pozitiv cum sunt: stăpânirea de sine, modestia, hărnicia, etc., fie pe cel negativ ca: lenea, minciuna, egoismul, etc. (Verza & Verza, 2017, pp. 381-384). Capacitatea de adaptare la cerințele școlare este stimulată de afectivitate. Pe măsură ce devin mai abili în capacitatea lor de comunicare verbală, copiii reușesc să exteriorizeze o paletă mai largă de emoții, de sentimente și în același timp să-și exprime nevoia firească de a le fi împărtășite (Verza, E.F., 2004, p. 30).

Afectivitatea se manifestă în cadrul comportamentului copiilor cu tulburări de pronunție și le influențează conduita verbală, motiv pentru care profesorul logoped trebuie să realizeze în cadrul terapiei logopedice activități de educare a comportamentelor și atitudinilor dezadaptative pe fond emoțional (exerciții de gimnastică generală pentru relaxare, de respirație, meloterapia, povești terapeutice, jocuri de rol, etc). Familiarizarea copilului cu cabinetul logopedic (care trebuie să asigure o atmosferă caldă, relaxantă) și construirea unei relații afective puternice bazate pe înțelegere, încurajare și apreciere reprezintă o condiție de bază a succesului terapiei logopedice.

II. METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. Obiectivele cercetării sunt următoarele:

- Identificarea efectelor tulburărilor de pronunție asupra personalității școlarului mic;
- Prezentarea diferențelor psihosociale dintre școlarii mici în funcție de gradul tulburărilor de pronunție (ușor, mediu, accentuat).

2.2. Ipoteza generală a cercetării: se presupune că forma de manifestare a tulburării de limbaj la școlarul mic influențează nivelul dezvoltării sale în plan psihosocial.

2.3. Lotul de subiecți este alcătuit din 32 de școlari mici de la 4 unități școlare arondate, respectiv Școala Gimnazială Târlungeni cu structurile din Purcăreni, Zizin și Cărpiniș.

2.4. Metodele și instrumentele cercetării

Metode aplicate în colectarea datelor sunt: observația spontană, anamneza, convorbirea liberă și dirijată, testul psihologic și probe de examinare a limbajului copiilor.

Instrumentele aplicate în cercetare sunt fișa de examinare complexă a limbajului copiilor și Testul Goodenough (omulețul) ca probă de investigare a personalității.

III. PREZENTAREA, ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

În urma examinării complexe a limbajului, tulburarea de pronunție (dislalia) este analizată din punctul de vedere al numărului de sunete afectate, pe baza unei scale cu trei niveluri: ușoară (1-3 sunete/grupuri afectate), medie (4-7 sunete/grupuri afectate) și accentuată (9-13 sunete/grupuri afectate).

Interpretarea testului Goodenough s-a realizat pe baza a două aspecte: analiza formală și cea de conținut.

Analiza formală s-a realizat prin stabilirea frecvențelor fiecărui parametru specific indicilor de apreciere ai desenului prezentați în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.1. Frecvența parametrilor de interpretare a indicilor de analiză formală.

Marimea desenului		Zona preponderentă a desenului						Perspectiva desenului		
	Procent		Mărimea desenului	Zona preponderentă a desenului	Linia desenului	Perspectiva desenului	Omissiuni		Procent	
barbat mare	15.6	N	Valid	32	32	32	32	32	înclinat	6.3
femeie mica	15.6		Lipsa	0	0	0	0	0	silueta întreaga din profil	3.1
femeie mare	9.4								silueta din fata	90.6
barbat mic	50.0								Total	100.0
femeie medie	9.4									
Total	100.0									

Zona preponderentă a desenului		Linia desenului		Omissiuni	
	Procent		Procent		Procent
în partea de sus	18.8	vaga, superficiala	6.3	o	3.1
în centru	53.1	groasa, apasata	59.4	par	6.3
sub mijlocul paginii	12.5	intrerupta, inegala	6.3	trunchi	6.3
în stânga sus	3.1	clara, consecventa	28.1	umeri	40.6
în stânga jos	9.4	Total	100.0	maini	18.8
în dreapta sus	3.1			urechi si maini	21.9
Total	100.0			fata	3.1
				Total	100.0

Mărimea desenului: 50% dintre copii au desenat un bărbat mic ceea ce înseamnă un sentiment de inferioritate în timp ce 9% au desenat o femeie mare și medie ceea ce reflectă o centrare pe sine sau entuziasm.

Zona preponderentă a desenului arată unde se poziționează subiectul relativ la mediul său: 53% dintre copii au desenat în centrul paginii ceea ce înseamnă manifestarea unui sentiment de egocentrism, insecuritate și rigiditate în relațiile interpersonale, 18 % în partea de sus a paginii ceea ce reflectă că acei copii simt nevoia de putere și expansiune.

Linia desenului: majoritatea copiilor (59%) au o linie a desenului apăsată, groasă ceea ce denotă un sentiment de anxietate, impulsivitate și exteriorizare a emoțiilor.

Perspectiva desenului: majoritatea copiilor au desenat silueta din față (90,%) și 6% înclinată ceea ce înseamnă dezechilibru afectiv și instabilitate emoțională.

Omissiuni: în proporție de 40% copiii au omis umerii, ca expresie a forței și autorității. Lipsa lor exprimă lipsa posibilității de a se impune în mediul familial și școlar (Dumitrașcu, 2005, pp. 246-250).

În concluzie, din analiza formală a desenului rezultă că tulburările de pronunție au efecte asupra personalității școlarelor mici în ceea ce privește latura afectiv-emoțională și socială.

Analiza de conținut a zonelor corporale a vizat doar variabila “cap” și s-a realizat pe baza stabilirii frecvenței de manifestare a parametrilor de interpretare pentru fiecare zonă prezentate în tabelul 3.2. Din datele prezentate în tabel rezultă că 46,9% dintre copii au desenat o față ovală ceea ce înseamnă sensibilitate iar 25% o față colțuroasă ceea ce denotă dorința de putere. În proporție de 40% fața desenată are ochi fără pupile, care nu văd, ceea ce exprimă o dependență și o imaturitate afectivă a acestora, iar pentru cei care au desenat ochi foarte mici, interiorizare. În ceea ce privește părul, aspect legat de instincte,

în proporție de 28% este țepos și ordonat și pentru 25% dintre copii este foarte hașurat indicând o agresivitate mai mult sau mai puțin controlată.

Tabelul 3.2. Frecvența parametrilor de interpretare a variabilei „cap”.

Fata		Ochii		Păr	
	Procent		Procent		Procent
absenta	3.1	disproporționat de mici fara pupile	25.0 40.6	absent	12.5
foarte accentuata	15.6	inchisi, ascunsi, cu cearcane mari	3.1	foarte hasurat	25.0
vaga, omisa	9.4	mari, accentuati, incadrati de gene lungi	12.5	lung si nehasurat	6.3
ovala	46.9	orbite mari cu ochi mici	6.3	tepos si ordonat	28.1
colturoasa, patrata	25.0	Total	100.0	nehasurat	21.9
Total	100.0			abundent in aranjament liber	6.3
				Total	100.0

Urechii		Nas		Gură		Bărbie	
	Procent		Procent		Procent		Procent
absente	62.5	absent	15.6	absenta	6.3	absenta	40.6
mari	21.9	lung si nehasurat	28.1	arcuita	43.8	accentuata	31.3
mici	15.6	ascutit	12.5	largă cu colturile în sus	6.3	slaba	28.1
Total	100.0	coroiat	6.3	crestatura	31.3	Total	100.0
		mare	15.6	concava	9.4		
		mic	21.9	inchisa rigid	3.1		
		Total	100.0	Total	100.0		

Omiterea urechilor nu este semnificativă ci faptul că 21% dintre copii au desenat urechi mari ceea ce simbolizează sensibilitate la criticile celor din jur. Nasul lung și nehașurat desenat în proporție de 21% simbolizează căutarea ascendenței din punct de vedere social și a intergării în grupul social. Gura arcuită în proporție de 43% reflectă trebuința copiilor de afecțiune și recunoaștere din partea celor din jur. Bărbia este indicatorul social al fermității sau al pasivității, dar și a sensibilității, însă 40% dintre copii au omis-

(Dumitrașcu, 2005, pp. 250-253).

Pentru a atinge al doilea obiectiv al cercetării prezentăm în continuare distribuția parametrilor de interpretare a variabilelor care au înregistrat cea mai mare diferență între copiii cu dislalie în funcție de gradul de manifestare a acestora, respectiv gura și nasul (figura 3.1.).

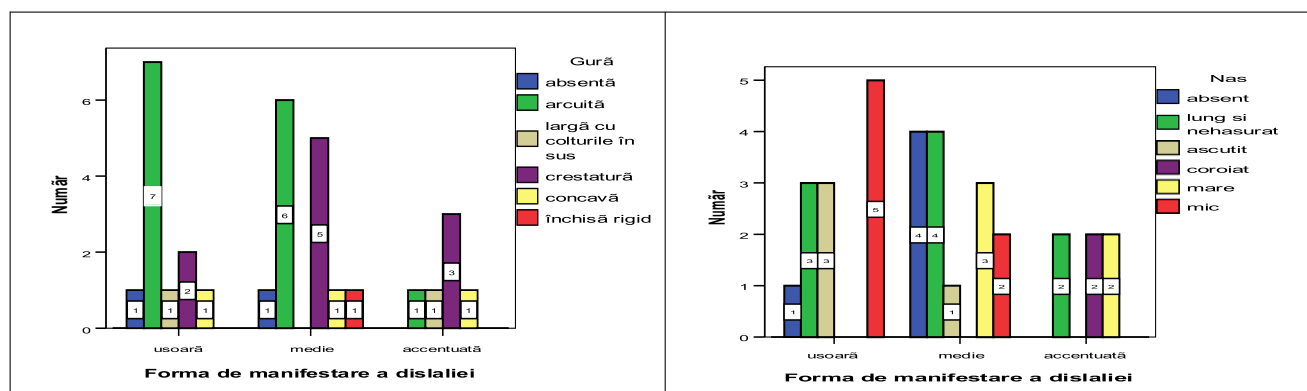


Figura 3.1. Distribuția parametrilor de analiză a gurii și nasului din desenul omulețului.

Gura este din punct de vedere simbolic organul de asimilare a experiențelor afective. Din reprezentarea grafică din figura 3.1. se observă că cei mai mulți copii cu dislalie ușoară și medie au desenat-o arcuită simbolizând trebuința de afecțiune și recunoaștere socială iar copiii cu dislalie accentuată au reprezentat-o mai mult sub formă de crestătură ceea ce înseamnă sentimente de ostilitate și furie.

Nasul ca element grafic legat de expresia unor afecte, cum ar fi furia prezintă diferențe în ceea ce privește nivelul tulburării de pronunție. Reprezentarea grafică arată un număr mai mare al copiilor cu dislalie ușoară care au desenat un nas mic ceea ce înseamnă o manifestare redusă a furiei. La cei cu dislalie medie predomină nasul lipsă sau desenat lung și nehașurat semnificând dorința de a se integra cât mai bine în mediul social. Copiii cu dislalie accentuată au desenat în proporții egale un nas lung, coroiat și mare simbolizând astfel dorința de dominare și de agresivitate.

În concluzie, din analiza desenului omulețului pe baza frecvențelor și a reprezentărilor grafice ce indică legătura dintre variabile și nivelul de manifestare a dislaliei rezultă că tulburarea de limbaj este strâns legată de afectivitate și relaționarea socială.

IV. CONCLUZII

Influența afectivității în ceea ce privește personalitatea se observă în trăsăturile caracteriale pozitive sau negative. Astfel, dislalia accentuată este asociată cu impulsivitatea, instabilitatea emoțională, adaptarea dificilă, nevoia de a ieși în evidență și neîndemânarea în relaționarea socială. La polul opus, dislalia ușoară este asociată cu un sentiment de nesiguranță, timiditate, stabilitate emoțională, nevoia recunoașterii sociale și curiozitatea. Au fost identificate aspecte de personalitate comune celor trei forme de manifestare a dislaliei (ușoară, medie, accentuată), respectiv: nevoia de stabilitate emoțională și echilibru, nevoia de afectivitate, sensibilitate față de lumea externă și dificultăți de integrare socială.

Una dintre limitele cercetării o reprezintă lotul de subiecți fiind compus dintr-un număr redus de fete comparativ cu cel al băieților. Cea de-a doua limită a cercetării se referă la investigarea unui lot de subiecți majoritar dintr-un mediu sociocultural defavorizat.

Rezultatele cercetării au aplicabilitate în domeniul terapiei logopedice și a consilierii familiei cu copii cu tulburări de limbaj. Cercetări ulterioare s-ar putea realiza pe subiecți din diferite medii socioculturale.

BIBLIOGRAFIE

1. Clinciu, A.I. (2016). *Gata pentru școală. Bateria de evaluare a copilului preșcolar. Manual tehnic*. Cluj Napoca: Sinapsis Publishing Projects.
2. Dumitrașcu, N. (2005). *Tehnici proiective în evaluarea personalității*. București: Editura Trei.
3. Verza, E., Verza, F. E. (2017). *Psihologia copilului*. București: Editura Trei.
4. Verza, F. E. (2004). *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Editura Fundației Humanitas.
5. Verza, E. (1977). *Dislalia și terapia ei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

**CONCEPTUALIZAREA REALIZĂRII MENTORATULUI
CADRELOR DIDACTICE
ACTORI. ROLURI. RELAȚII ÎN PROCESUL DE MENTORAT**

Angelica Maria NEGREA

**Profesor învățământ primar/Primary education teacher, Colegiul Național "Radu
Negru" Făgăraș,
România**

**Doctorand/Phd student, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion
Creangă" Chișinău,
Republica Moldova**

Abstract:

În sinuosul parcurs educațional de formare ca dascăl, fiecare dintre noi se raportează la un profesor care l-a inspirat, fiindu-i drept model. Acesta acționează asupra resurselor motivaționale, generând, de obicei, alegeri pentru o carieră de succes.

Cuvinte cheie: mentor, formator, carieră.

În piramida de formare a cadrului didactic, în planul de carieră, relația de mentorat se traduce în raportul maestru – discipol. Fiecare actor al parcursului de formare este în această relație conștient, motivat și asumat.

În angrenajul sistemului social, sistemul educațional pare a fi supus celor mai profunde schimbări. Este un sistem clasic, dar restructurabil și modernizabil în raport cu exigențele societății în care își desfășoară activitatea. În orice activitate socială se manifestă la un moment dat rutina, automatismul, stereotipia, șablonismul, sistemul încercând să se conserve în fața tendințelor novatoare și, în general, a schimbării. Pentru progres, intervenția ființei umane este necesară ca act al schimbărilor benefice pentru sine și pentru societate. Această intervenție este individuală și ține de specificul personalității celui care acționează. Necesitatea intervenției prin mentorat se impune ca fiind stringentă în acest context pentru a preîntâmpina conformismul sau chiar abandonul.

Structura personalității umane este, chiar și pentru psihologi o sursă de controverse: definiții globale, definiții specializate, curente, teorii, dispute.

Când vorbim despre personalitatea educatorului, demersurile se complică și mai mult.

Calitatea pregătirii personalului didactic materializată, în esență, în performanțele elevilor, constituie o problemă prioritară a învățământului contemporan. Este unanim acceptată ideea că pivotul unui învățământ de calitate îl constituie nivelul de competență și gradul de implicare a personalului didactic.

Direcțiile macrosistemice ale inovării învățământului se impun a fi concretizate, asigurând trecerea de la un sistem de standarde calitative la reglări de detalii, lăsând câmp de manifestare creativității în gândire și acțiune cadrelor didactice.

O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, stagiatură și dezvoltare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesorilor și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale. Un fundament inițial puternic este esențial pentru înzestrarea noilor profesori cu cunoștințele, competențele, abilitățile, atitudinile, conștientizarea și încrederea necesare pentru a preda, pentru a fi pro-activi și a gestiona schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evoluează rapid. Apare nevoia de a întări dezvoltarea profesională continuă în carierele tuturor profesorilor încă de la debut, pentru ca aceștia să poată înfrunta provocările profesionale continue pe care le întâmpină. Provocările și schimbările pe care profesorii, care se dedică acestei profesii acum, le vor întâmpina vor fi cel puțin la fel de mari ca acelea cu care se confruntă generația actuală. Pentru a-și putea îndeplini rolul de lideri și modele într-o societate aflată în tranziție radicală, profesorii trebuie să beneficieze de un sistem de formare performant.

În acest context, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în procesul de formare a viitorilor educatori.

Programele de pregătire profesională a cadrelor didactice din România au suferit numeroase transformări în ultimii ani, transformări determinate atât de schimbarea structurii învățământului superior, cât și de schimbarea planurilor de învățământ în cadrul departamentelor pentru pregătirea personalului didactic.

Formarea continuă este și va rămâne o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici unu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire.

Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității,

educatorul sau cadrul didactic, instruieste, educa, indeamna, dirijeaza, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine. **Alături de discipoli, el este nevoit să se autoevalueze și să se perfecționeze neîncetat.**

Pentru a sprijini atât performanța, cât și bunăstarea cadrelor didactice și a formatorilor, precum și a cursanților, este oportun să se creeze și să se promoveze comunități de învățare colaborative și o cultură a colaborării între profesori și formatori, colegii și liderii instituțiilor acestora, cursanți, părinți și alte părți interesate, cum ar fi angajatorii. Cadrele didactice și formatorii cu experiență pot juca un rol important ca mentori pentru colegii lor mai tineri, beneficiind totodată de pe urma schimbului intergenerațional.

„ Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara, odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu e permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviează, ingrată și plină de farmec. ”(Victor Hugo)

Bibliografie:

- Comisia Comunităților Europene, "Memorandum asupra Învățării Permanente", Brussels, 30.10.2000
- Nelu Vicol, doctor în filologie, conferențiar universitar; Cristina Butnaru, doctor în științe pedagogice, "FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: NEVOI ȘI PRIORITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ", Chișinău 2019
- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=ES)
"Concluziile Consiliului privind cadrele didactice și formatorii europeni pentru viitor" (2020/C 193/04)
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_ro: "Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din educația timpurie și învățământul preuniversitar România" (6.10.2020)
- Curs Prof. Dr. Usaci Doina, "Tipuri de Politici educaționale", decembrie 2020

STILURILE DE ATAȘAMENT ȘI SECURITATEA PSIHOLÓGICĂ LA ADOLESCENȚI

Maria POPESCU, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-5383-2121>

Lucia CHITOROGA, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-1373-5589>

Abstract. This article addresses the issue of attachment style and self-esteem as factors of psychological security in adolescents. Attachment determines the state of psychological security in the face of life's difficulties and vicissitudes; The attachment style with the highest weight in the researched adolescent subjects is the secure one. High-level self-esteem has the highest weight in adolescents with a secure attachment style. Adolescents with a secure attachment style feel the highest level of internal psychological security, which serves as a source of confidence in themselves and others, strength, resilience, and functionality.

Key-words: attachment, attachment styles, psychological security, self-esteem.

Din momentul nașterii și tot restul vieții ființele umane sunt programate să fie în contact social. Învațăm relații fiind în relații. Nevoia de conectare cu persoanele de atașament se află pe primul loc în ierarhia obiectivelor umane. Oamenii sunt conștienți de această nevoie înăscută de conexiune socială, în special în momente de pericol, risc, suferință, durere, nesiguranță etc. Conexiunea fizică și emoțională cu persoanele de referință (părinte, frate, soră, prieten/ă, figură spirituală etc.) calmează sistemul nervos și creează sentimentul de refugiu, de susținere, în care se obține confortul și sprijinul, iar echilibrul emoțional poate fi recuperat și chiar amplificat. Răspunsul adulților la solicitările copilului, accesibilitatea, receptivitatea și angajarea emoțională a figurii de atașament reglează sistemul nervos, făcând-ul mai puțin sensibil la amenințări și creează așteptări în legătura socială relativ sigură și gestionabilă. Sentimentul de dependență de cineva drag din frageda copilărie creează o bază de siguranță – o pistă de unde individul se lansează în lume, învață să-și asume riscuri să exploreze, își dezvoltă simțul competenței și al autonomiei. Această dependență poate fi numită dependență eficientă, care ulterior va fi o sursă de putere și de reziliență, iar negarea/reprimarea nevoilor de atașament ca pseudo-independență sunt inconveniente. Atașamentul reprezintă tendința copilului de a căuta apropierea față de persoanele care-l îngrijesc și de a se simți în siguranță în prezența acestora [2].

Teoria atașamentului a fost propusă de J. Bowlby (1969) pentru a reprezenta dezvoltarea și adaptarea socială și emoțională de la copil la adult, integrând concepte din teoria psihanalitică, etologie și psihologie cognitivă. El a conceptualizat atașamentul ca o construcție care se întinde de-a lungul întregii vieți, în care copilul conservă legături de atașament față de

părinții săi din timpul copilăriei până la vârsta adultă. Conform teoriei atașamentului, eșecul copilului de a-și forma o legătură cu una sau mai multe persoane în primii ani de viață este legată de inabilitatea de a dezvolta relații personale apropiate, intime, la maturitate [5].

J. Bowlby a constatat ca copiii trăiesc un disconfort emoțional când sunt separați de mamele lor, chiar dacă sunt îngrijiți bine de alte persoane. El a demonstrat că separarea de mamă are o influență majoră asupra dezvoltării copilului, iar ulterior asupra însușirilor personalității adultului. Atașamentul copilului față de mama sa reprezintă o resursă afectivă și adaptativă de-a lungul întregii vieți a individului. Lucrând inițial cu adolescenți delincvenți instituționalizați, apoi studiind bebelușii și copiii mici, ajunge la concluzia că acei copii care au suferit de separare și pierdere în primul an de viață vor avea dificultăți sociale, emoționale și comportamentale [apud.5].

Teoria atașamentului pune securitatea mai presus de toți ceilalți motivatori psihologici și susține că legătura de atașament este punctul de plecare pentru supraviețuire, armonie, echilibru și funcționalitate. Această teorie s-a născut ca un instrument important pentru descrierea rădăcinilor adânci ale dinamicii relațiilor strânse. În anii 1940 - 1950, mai multe studii au arătat că nou născuții care au fost separați de mamele lor traversează o serie de reacții care pot fi descrise ca protest, disperare și în cele din urmă ” detașare”.

Conform teoriei lui J.Bowlby, stilurile de atașament prezente la vârsta adultă se formează la vârsta timpurie prin elaborarea modelelor interne ale atașamentului care se instituie prin felul de interacțiune cu persoanele primare și care conține două componente esențiale intercondiționate: încrederea în sine și încrederea în ceilalți.

Anume la această vârstă se formează primele reprezentări despre securitatea psihologică în mediul său de existență. De fapt, teoria atașamentului poate fi considerată o teorie a securității psihologice, deoarece ea mai este numită și teoria de protejare de pericol, a structurării afective primare, a reglării afective [2].

Teoria clasică a atașamentului propusă de J. Bowlby a fost completată pe parcursul ultimilor 60 de ani. Astfel, P. Crittenden, specialistă în psihopatologie, susține că factorii genetici în contextul condițiilor de mediu reglează maturizarea. Pe măsură ce creierul se maturizează el devine apt să transforme stimulii senzoriali în percepții ulterioare. Cu alte cuvinte, anumite informații înregistrate în trecutul nostru sunt transformate pentru a da naștere unor reprezentări cu privire la relația viitoare a propriei persoane cu mediul său de existență. Aceste transformări ale realității duc la crearea unor pattern-uri de activitate neurologică, care predispun individul să acționeze într-un anumit fel, predeterminat. Anume reprezentarea organizează comportamentul individului și nu ereditatea sau o experiență concretă. În funcție

de întărirea reprezentărilor în timp sau intensitatea stimulării lor, adulții sunt predispuși să se comporte într-un anumit fel, fiind ghidați de sentimentele lor [apud. 3].

M. Ainsworth susține că atașamentul cultivă starea de securitate psihologică în fața lumii, identificând trei pattern-uri de atașament:

- sigur—persoana se simte confortabil în intimitate;
- anxios—persoana este dornică de intimitate, este preocupată de relațiile ei și totodată este îngrijorată;
- evitant—persoana pune semnul egalității între intimitate și pierderea independenței personale, are tendința de a limita apropierea de partener [apud 2].

Lucrările lui J. Bowlby și M. Ainsworth au fost extinse de M. Main (discipola lui Ainsworth), care a adus în centrul atenției dezvoltarea atașării de la copilărie la maturitate, de la comportamentul non-verbal la reprezentări mentale. Lucrările sale au subliniat modul în care aceste interacțiuni precoce se fixează în mintea copilului ca reprezentări mentale și reguli pentru prelucrarea informațiilor. Aceste reprezentări mentale au impact, ulterior, asupra modului în care un adolescent sau un adult gândește, simte și acționează [apud 2].

M. Main a introdus al patrulea pattern - atașamentul dezorganizat care poate fi înțeles ca provenind din interacțiunile copilului cu părinții care sunt înfricoșători, speriați sau disociați. Atașamentul dezorganizat poate fi înțeles ca reflectând un colaps de strategie din partea unui copil care experimentează "frică fără soluție". Ulterior, P. Fonagy (și colab.) face cercetări pentru a studia cum se leagă relații de atașament intersubiective și se dezvoltă empatia.

Mai târziu, A. Levine a realizat un studiu în care femeile subiecți erau plasate într-o situație stresantă, fiind comparate cu un alt grup de femei care erau deasemenea într-o situație stresantă, dar aveau posibilitatea de a-și ține partenerul de mână. Cercetătorii au descoperit că, atunci când o participantă a putut să-și țină de mână partenerul, hipotalamusul ei era mai puțin activ decât atunci când trebuia să suporte stresul singură. Pe de altă parte, atunci când unei persoane îi lipsesc legăturile create de atașament, ea are de fapt un risc mult mai mare de nefericire și probleme de sănătate.

A. Levine consideră ca genele umane conțin nevoia de atașament, dar, această nevoie este influențată și de experiențele de viață ale individului. Prin evoluție oamenii sunt programați să construiască relații. Nevoia de relații se întinde până în trecutul nostru colectiv, în care strămoșii au învățat că a se baza unii pe alții era singura modalitate de a supraviețui greutăților vieții și amenințării constante a prădătorilor. Singurii oameni care au reușit să producă descendenți au fost cei care au reușit să găsească parteneri de încredere, astfel reușind să transmită genele care i-au ajutat să găsească cu succes parteneri de încredere [apud 3].

D. Wallin susține că atașamentul trebuie considerat o nevoie umană în curs de desfășurare, mai degrabă decât o dependență copilărească, care crește pe măsură ce noi creștem [5].

Până în prezent, domeniul atașamentului reprezintă cel mai prolific domeniu de cercetare și aplicare practică (terapia, psihoterapia), la fel și domeniul securității psihologice.

Securitatea psihologică reprezintă starea în care subiectul percepe mediul său ca fiind sigur sub aspect psihologic, lipsit de pericole și amenințări [4].

De regulă, persoanele care se simt psihologic sigure, au încredere în sine și ceilalți, se simt mai puțin anxioase, se implică în relații sociale care conduce spre starea de bine, fericire și conținere.

Conceptul de securitate psihologică este legat de teoria atașamentului. Cele mai recente descoperiri în cercetările asupra atașamentului se concentrează asupra atașamentului în timpul perioadei de tranziție de la copilărie la vârsta adultă, adică în timpul adolescenței. Au fost utilizate diverse metode pentru a evalua modelele de atașament din adolescență, printre care: observarea de secvențe de interacțiuni părinți-adolescenți, autodeclarația. S-au observat în ultima fază a adolescenței modele de atașament asemănătoare modelelor de atașament din copilărie [Kobak și Sceery, apud 5].

În ceea ce privește dezvoltarea atașamentului, la adolescenți trebuie să se țină seama de câteva aspecte elementare: natura schimbărilor în relația copii-părinți și influența acestora asupra atașamentului, dezvoltarea de noi relații intime ale adolescentului (cu prietenii, cu un partener romantic etc.) și influența acestor legături noi asupra relației cu părinții. Deși rezultatele unor cercetări arată că atașamentul profund autodeclarat față de părinți scade odată cu maturizarea puberală, alte studii mai recente arată că doar anumite componente ale relației de atașament se schimbă iar altele rămân stabile. Astfel gradul cu care adolescenții caută proximitatea figurii principale de atașament în situații de stres scade dar nu și perceperea disponibilității figurii de atașament (Lieberman, Doyle și Markiewicz, 1999) [apud 5].

Aceste cercetări conduc la următoarea concluzie – menținerea proximității fizice a părinților și nevoia de protecție în situații amenințătoare sunt mai puțin esențiale pentru adolescent, datorită capacităților lor mentale și fizice (au de exemplu mecanisme de adaptare mai complexe decât copii mici) dar că disponibilitatea figurii de atașament (credința că figura de atașament este deschisă la comunicare și receptivă la nevoile sale) rămâne importantă.

Este cunoscut faptul că frecvența și intensitatea unor comportamente de atașament scad cu vârsta, dar calitatea legăturilor de atașament este văzută ca fiind relativ stabilă. În ceea ce privește dezvoltarea de noi relații de atașament în perioada adolescenței, este general acceptat

faptul că această fază de dezvoltare cuprinde tranziția de la o primă concentrare pe părinți ca figuri de atașament, pe dezvoltarea ulterioară a unei game largi de relații de atașament. Timpul petrecut cu amicii de același sex și varietatea activităților desfășurate cu ei sunt la cel mai înalt nivel în jurul vârstei de 9 ani și scad pe măsură ce adolescentul mai mare petrece mai mult timp cu partenerii romantici. Totuși părinții, mai ales mamele, continuă să fie mai căutate decât cei mai buni amici în probleme de securitate și acest lucru se întâmplă până în ultima fază a adolescenței (Fraleyși Davis, 1997; Trinke și Bartholomew, 1997).

În faza primară și cea intermediară a adolescenței, relațiile romantice sunt deseori tranzitorii și părinții, mai ales mamele, rămân principalii furnizori de securitate. În ultima fază a adolescenței, ca și la vârsta adultă, relația romantică, după doi ani, devine principala relație de atașament, părinții rămân importanți dar secundari ca figuri de atașament.

Interesul pentru studiul stilurilor de atașament și securitatea psihologică la adolescenți, este susținut de specificul particularităților de vârstă ale adolescentului, care suportă schimbări la nivel morfo-funcțional, psihoemoțional și cognitiv. Adolescenții tind spre independență, spre emancipare. La această vârstă se instalează autonomie morală, apare interesul de autoexplorare și de cunoaștere a capacităților și limitele sale etc. Securitatea psihologică este asociată cu starea de bine, reziliența, optimism, încrederea în sine și în ceilalți [4].

O legătură securizată dintre persoana semnificativă și copil îndeplinește funcția de bază a interacțiunilor-cheie în relațiile funcționale și modul în care indivizii codează tiparele de conexiune în scheme mentale la care recurg inconștient de-a lungul vieții. Totodată această senzație de atașament securizat poate să se schimbe atunci când apar noi experiențe ce permit revizuirea modelelor cognitive de atașament și a strategiilor de reglare emoțională asociate. Astfel, individul poate fi nesigur într-o relație, dar sigur într-o altă relație.

Modelul funcțional de conexiune interpersonală presupune acceptarea de sine, iubirea de sine dobândită prin capacitatea celorlalți de a ne insufla încredere. De aici reiese expectanțele, prejudecățile automate care declanșează emoții, credințe și atitudini, care, la rândul lor, gestionează relațiile apropiate.

Atașamentul nesecurizant (evitant, anxios) apare atunci când ceilalți au fost percepuți ca inaccesibili, indiferenți sau amenințători în momentul solicitării lor. Aceste modele nesecurizante pot lua forma de interacțiune cu alții într-un mod anxios, cu mare vigilență, recurgere la strategiile de evitare, de respingere și se pot manifesta prin reacții de tip "luptă" sau "fugă".

Atașamentul nesecurizant dezorganizat (la copii) sau evitant temător (la adulți) apare atunci când copilul a fost traumatizat de persoana de atașament și el învață că cei dragi reprezintă atât sursa fricii cât și soluția la frică. Astfel, persoana oscilează între a dori relații și a fugi de ele, solicitând conexiune și apoi distanțându-se, uneori fiind agresivă când i se oferă conexiunea [3].

Studiile au arătat că atașamentul securizant corelează cu sănătatea mentală și starea de bine a subiecților. Persoanele cu atașament sigur sunt reziliente în fața stresului, au toleranță pentru diferențele dintre oameni, sunt optimiste, curioase, trăiesc sentimentul de apartenență, manifestă un comportament asertiv, sunt capabile să-și gestioneze emoțiile dificile și să le exteriorizeze ecologic.

Cercetările mai arată că atunci când ne aflăm în siguranță psihologică ne putem menține echilibrul emoțional, suntem capabili să detectăm indicii din partea celorlalți și nevoia lor de sprijin, avem o concentrare mai bună și avem mai multe resurse de oferit celorlalți, crește adaptabilitatea socială și se menține sănătatea mentală, suntem capabili să ne asumăm riscuri calculate și acceptăm provocările care conduc la autoactualizare [2].

Abordări teoretico-științifice timpurii ale siguranței și securității psihologice le întâlnim în paradigma psihanalitică. Astfel, K. Horney considera că satisfacerea a două nevoi fundamentale este determinantă pentru dezvoltare personalității copilului și anume: cea de securitate și cea de satisfacție. Nevoia de securitate este esențială, înțelegând prin aceasta siguranța și absența fricii. Modul în care copilul experențiază siguranța și absența fricii determină normalitatea dezvoltării personalității. În această abordare, securitatea copilului depinde în totalitate de comportamentul părinților, iar factorii care duc la scăderea sentimentului de securitate sunt: lipsa afecțiunii, bătăile, preferința pentru unul dintre frați, umilința, izolarea, administrarea unor pedepse considerate de copil ca incorecte [apud 1, p.134]. Atmosferă de insecuritate în care crește copilul va genera fie sentimente de neajutorare, frică și culpabilitate, fie comportamente agresive față de alți oameni.

E. Fromm vorbește despre existența la om a unui set de nevoi psihologice, care variază de la o persoană la alta, printre care și nevoia de securitate care este una universală, iar conflictul dintre libertate și securitate dă naștere la alte șase trebuințe: de relaționare, transcendența, de înrădăcinare, de identitate, de orientare, de stimulare [apud 1, p.150].

Paradigma umanistă, prin vocea lui A. Maslow privește trebuința de securitate ca fiind una bazală, evidențiind sentimentul interior de securitate ca reprezentând o trebuință distinctă a personalității umane.

Observând abordările conceptului de securitate psihologică expuse în literatura de specialitate constatăm că acesta este privit fie ca și componentă a mediului social care se schimbă odată cu copilul, fie ca și fenomen independent, care-i dezvăluie trăsăturile și factorii de influență.

Securitatea psihologică este trăirea emoțională relativ stabilă și conștientizarea de către individ a faptului că nevoile sale fundamentale sunt satisfăcute, că-i sunt protejate drepturile în toate situațiile, oricât de nefavorabile ar fi ele [6]. Ea reprezintă starea în care o persoană percepe mediul său ca fiind securizat, adică lipsit de pericol și amenințări, determinând funcționalitatea umană [3].

Baeva I.A., Baev N.N., Smâk I.V. ș.a. consideră că putem distinge două grupuri de concepții cu privire la securitatea psihologică. Primul grup, se referă la componenta situațională, dezvăluind partea procesuală a securității. Cel de-al doilea grup, se preocupă de identificarea și cercetarea factorilor de personalitate care ajută persoana să facă față dificultăților vieții. Sintetizând aceste idei putem considera că, dacă persoana are suficiente resurse interne, care-l pot ajuta să depășească influențele negative externe, acest fapt atestă la el prezența securității interne. Dacă aceste resurse nu sunt dezvoltate, atunci orice influență negativă externă aduce daune semnificative personalității, rezultând astfel insecuritatea psihologică.

Astfel, în abordarea securității psihologice trebuie să identificăm două componente: internă (personalitatea), ca și potențial psihologic dezvoltat al personalității, care determină încrederea că se va descurca cu toate dificultățile mediului social; și cea externă (socială), ca și condiții sociale reale și relații în interiorul cărora personalitatea există și acționează. La modul ideal, securitate psihologică este atunci când sunt prezente ambele componente: cea internă și cea externă. Componenta internă dezvoltată îi servește persoanei pentru armonizarea componentei externe sau sociale [7, pag. 3].

Condratiev M. Iu. susține că în categoria resurselor interne ale personalității care pot asigura persoanei securitatea psihologică sunt: imaginea de sine adecvată, ca și conștientizarea și acceptare a propriilor probleme, stima de sine, sentimentul apartenenței la grup, nivel adecvat al aspirațiilor, responsabilitatea ca și capacitate de asumare a propriilor acțiuni și promisiuni, absența unui nivel înalt al anxietății, autocontrol și capacitate bună de gestionare a propriilor emoții [apud 7].

Psihologia contemporană, abordează securitatea psihologică este privită ca pe un construct integrativ și multidimensional, ceea ce înseamnă că la fel ca și orice alt fenomen psihologic poate fi abordat din perspective diferite: ca proces (este creat de fiecare dată), ca și

stare (asigură trebuința bazală de securitate) și ca factor de personalitate (servește ca și resursă internă pentru a face față unor influențe externe distructive).

Conștientizând complexitatea constructului de securitate psihologică, în acest studiu, ne-am propus să cercetăm stilurile de atașament și stima de sine ca și resurse interne ale personalității care pot determina securitatea psihologică a persoanei.

Ipoteza cercetării: Presupunem că există diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament.

Viabilitatea ipotezei lansate a fost testată prin realizarea unui experiment de constatare, pe un eșantion format din 84 de subiecți adolescenți cu vârsta cuprinsă între 17-18 ani, dintr-un liceu din municipiul Chișinău.

Metodologia cercetării:

- Chestionarul Stilul de atașament (Hazan & Shaver, 1987): stilurile de atașament securizant, evitant și anxios-ambivalent;
- Chestionarul de diagnosticare a securității psihologice în mediul școlar: nivel înalt, mediu, redus;
- Testul Rosenberg pentru determinarea nivelului stimei de sine: stimă de sine scăzută, medie, înaltă.

Pentru început vom analiza rezultatele cercetării obținute la *Chestionarul Stilul de atașament* (vezi figura 1).

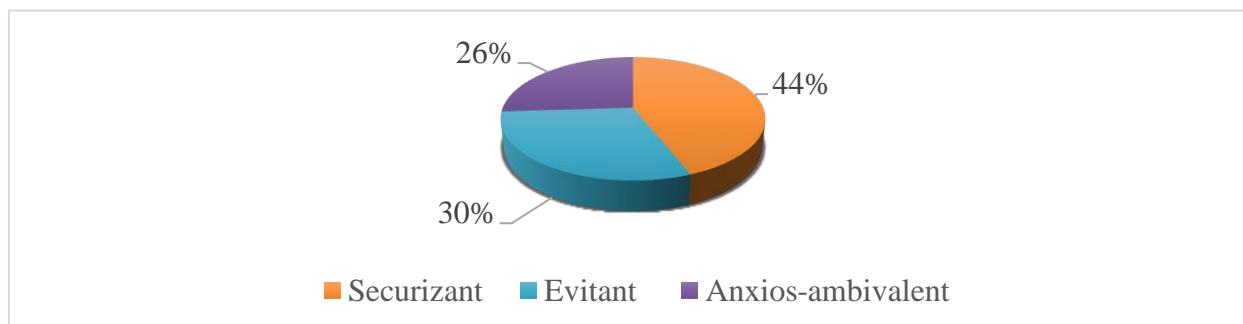


Figura 1. Distribuția datelor la chestionarul *Stilul de atașament*

Dintre cei 84 de subiecți adolescenți cercetați, 44% (37) prezintă un stil de atașament predominant securizant, ceea ce înseamnă că ei se caracterizează printr-o încredere înaltă în sine și în forțele proprii, cât și prin încredere în alții. Lor le este proprie capacitatea de a dezvoltarelații sănătoase și stabile cu alte persoane, capacitatea de a face față în mod eficient unor provocări relaționale și emoționale. Stilul de atașament evitant îl atestă 30% (25) dintre subiecții adolescenți cercetați. Subiecții cu acest stil de atașament sunt retrași, evită să-și exprime emoțiile dar și să stabilească legături emoționale profunde cu ceilalți. Ei denotă o mare nevoie

de independență și autonomie, pot fi reticenți în relațiile apropiate sau să-și arate vulnerabilitatea. Stilul de atașament anxios-ambivalent se manifestă mai pregnant la 26% (22) dintre adolescenții cercetați, dezvăluind o serie de trăsături distinctive în relațiile lor interpersonale. Astfel, se relevă nevoia lor constantă de a căuta aprobare și validare din partea celorlalți, dificultăți în a-și exprima nevoile și dorințele în mod direct, de teama respingerii sau abandonului.

Chestionarul de diagnosticare a securității psihologice în mediul școlar (vezi figura 2).

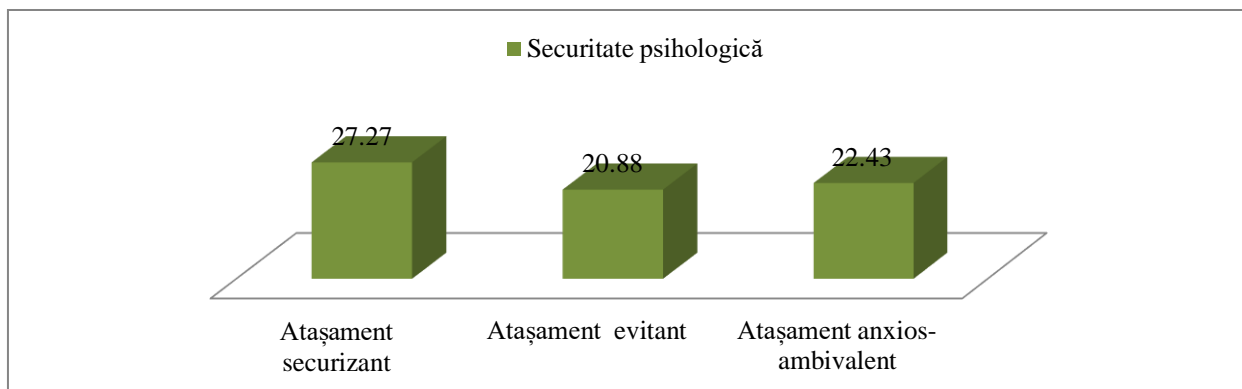


Figura 2. Nivelul de securitate psihologică, în funcție de stilul de atașament

În figura 2, putem observa faptul că valoarea medie cea mai înaltă la securitatea psihologică o atestă subiecții adolescenți cu stil de atașament securizant ($m=27,27$). Valoarea medie obținută de subiecții cu acest stil de atașament se situează la limita de jos a intervalului (27-36) pentru nivelul înalt de securitate psihologică. Pe locul doi se plasează stilul de atașament anxios-ambivalent ($m=22,43$), situându-se la mijlocul intervalului (19-26) pentru nivelul mediu al securității. Pe locul trei sunt subiecții cu stilul de atașament evitant ($m=20,88$) atestând cele mai reduse valori ale securității psihologice deși, tot la nivelul mediu (limita de jos al intervalului 19-26).

În cele de mai sus am putut sesiza existența unor diferențe la nivelul securității psihologice, între valorile medii ale subiecților cercetați, din grupurile celor trei stiluri de atașament dar, pentru a stabili dacă aceste diferențe sunt semnificative statistic și pentru a verifica ipoteza conform căreia, ar *exista diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament*, am utilizat proba de comparație U Mann Whitney.

Compararea datelor, la nivelul securității psihologice, între subiecții cu stilul de atașament securizant și cei cu stilul de atașament evitant, a atestat o diferență statistic semnificativă: $U=54,5$, la $p \leq 0,05$. O diferență statistic semnificativă: $U=58,5$, la $p \leq 0,05$, am obținut și la compararea datelor securității psihologice, între stilul de atașament securizant și

cel anxios-ambivalent. Diferențele statistic semnificative obținute, ne permit să conchidem că *există diferențe la nivelul securității psihologice a adolescenților, în funcție de stilul de atașament*, iar ipoteza s-a confirmat.

Prin urmare, subiecții cu stil de atașament securizant simt cel mai înalt nivel de securitate psihologică internă în contextul școlar. Acea ”dependență eficientă” determinată de afecțiunea și aprobarea adultului de referință, din care-și trage originea stilul securizant de atașament, determină sentimentul de securitate cu cea mai solidă consistență internă, fiind sursă de încredere în sine și în ceilalți, putere, reziliență și funcționalitate a adolescenților cercetați. Adolescenții cu acest stil de atașament percep mediul școlar ca fiind unul suportiv, considerând că pot miza pe ajutorul colegilor de clasă și al profesorilor, că pot să-și exprime deschis opinia. Subiecții cu stilul de atașament evitant și anxios-ambivalent percep mediul ca fiind inaccesibil și nesigur, fapt ce-i determină să relaționeze într-un mod evitant, anxios sau hipervigilent cu ceilalți. Deoarece, cele două stiluri de atașament sunt rezultatul indisponibilității sau al indiferenței îngrijitorilor, subiecții, din aceste două categorii, percep lumea ca indisponibilă, rece și amenințătoare, iar mediul școlar, circumscris acestei lumi, este unul cu profesori și colegi indisponibili pentru sprijin, acceptare. Mediul școlar este perceput ca nesuportiv, generator de frustrări și critici nefondate ceea ce determină un sentiment de securitate psihologică mai redusă sau chiar insecuritate psihologică.

Stima de sine (vezi figura 3)

Datele subiecților cercetați la testul *Stima de sine* se pot urmări în figura 3 unde putem observa că:

- 23% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 10% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 3% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel înalt al stimei de sine. Adolescenții cu stimă de sine înaltă se caracterizează prin asumarea responsabilităților și asumarea consecințelor acțiunilor proprii. Ei sunt mândri de realizările lor și se respectă ca persoană. Știu să învețe din greșeli și situații dificile.
- 20% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 13% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 11% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel mediu al stimei de sine. Adolescenții cu stimă de sine medie se caracterizează prin independență, asumarea responsabilităților și evaluarea adecvată a propriilor capacități, a punctelor forte și a celor slabe. Acceptă că pot greși, dar își mențin respectul față de sine atunci când eșuează.

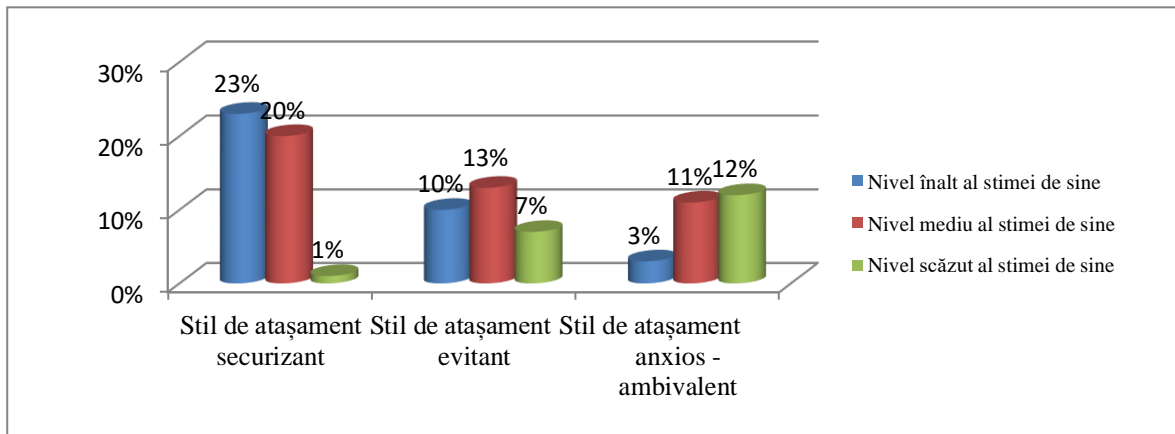


Figura 3. Nivelul stimei de sine în funcție de stilul de atașament

- 1% dintre adolescenții cu stil de atașament securizant, 7% dintre adolescenții cu stil de atașament evitant și 12% dintre adolescenții cu stil de atașament anxios-ambivalent au un nivel scăzut al stimei de sine. Adolescenții cu nivel scăzut al stimei de sine se simt lipsiți de valoare, sunt nemulțumiți de propria persoană și au tendința de a se învinovăți pentru orice insucces. Ei se concentrează doar pe propriile neajunsuri și se subapreciază, ceea ce îi împiedică să-și stabilească obiective și să le realizeze. Adolescentul cu stimă de sine scăzută se învinovățește des și își vede doar neajunsurile.

În **concluzie:** Atașamentul determină starea de securitate psihologică în fața dificultăților și vicisitudinilor vieții; Stilul de atașament cu cea mai mare pondere la subiecții adolescenți cercetați este cel securizant. Stima de sine de nivel înalt are cea mai mare pondere la adolescenții cu stil de atașament securizant. Adolescenții cu stil de atașament securizant simt cel mai înalt nivel de securitate psihologică internă ceea ce le servește ca și sursă de încredere în sine și în ceilalți, putere, reziliență și funcționalitate.

Bibliografia:

1. BONCHIȘ, E., TRIP, S., et al. Introducere în psihologia personalității. Oradea: Editura Universității, 2009
2. CORNEANU, M. Stiluri de atașament și mecanisme de apărare. Universitatea Al. I. Cuza, Iași <https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/2002/12/20/stiluri-de-atasament-si-mecanisme-de-aparare/>
3. JOHNSON, S. Teoria atașamentului în practică. București: Editura Trei, 2020
4. SANDULEAC, S., LOSÎI E., PERJAN C.(et al.) Aspecte psihosociale ale securității psihologie. Monografie. Chișinău: Editura Pulsul Pieței, 2020
5. WALLIN, D. Atașamentul în psihoterapie. București: Editura Trei, 2010
6. BAEVA I.A. Psihologhia bezopasnosti kak napravlenie psihologhiceskoi nauki i praktiki. Naționalinii psihologhiceskii jurnal, Nr. noiabri, 2006, s. 66-68
7. SMÂK IU.A. Sostoianie psihologhiceskoi zașișionosti podrostkov sklonnâh k deviantnomu povideniu. Internet-jurnal "Mir nauki", 2018, Nr.4. <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN418.pdf>

ASISTENTA PSIHOPEDAGOCĂ SI LOGOPEDICĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

Prof. logoped Mariana-Luminița RANGA
C.J.R.A.E. Brașov-Școala Gimnazială NR.5 Brașov

Rezumat

Lucrarea are ca obiectiv evaluarea copiilor cu TSA în vederea cunoașterii specificului dezvoltării competențelor sociale, cognitive și a limbajului, iar ulterior elaborarea unui program de asistență psihopedagogică și logopedică individualizat, pentru ameliorarea simptomaticei autiste. În cadrul lucrării am analizat literatura de specialitate referitoare la aspectele psihopedagogice și logopedice a copiilor cu TSA, am operaționalizat concepte de autism, asistență psihopedagogică și logopedică, am identificat particularitățile dezvoltării competențelor sociale, cognitive și a limbajului la copii cu TSA, am structurat și aplicat un program de asistență psihopedagogică și logopedică individualizat de achiziționare a abilităților necesare pentru dezvoltare armonioasă și am verificat eficienței programului de asistență psihopedagogică și logopedică individualizat. Valoarea teoretică a cercetării este determinată de concretizarea și analiza conceptelor de autism și a intervenției psihopedagogice și logopedice ca o modalitate de dezvoltare armonioasă a copiilor cu TSA.

Cuvinte cheie: tulburare de spectru autist, limbaj, dezvoltare, intervenție individualizată.

Abstract

The aim of this work is to assess children with ASD in order to know the specifics of the development of social, cognitive and language skills, and then to develop an individualized psychopedagogical and speech therapy program to improve autistic symptoms. In this work we analyzed the literature on the psycho-pedagogical and speech therapy aspects of children with ASD, we operationalized the concepts of autism, psycho-pedagogical and speech therapy assistance, we identified the peculiarities of the development of social, cognitive and language skills in children with ASD, we structured and applied an individualized psychopedagogical and speech therapy assistance program for the acquisition of skills necessary for harmonious development and we verified the effectiveness of the individualized psycho-pedagogical and speech therapy assistance program

The theoretical value of the research is determined by the concretization and analysis of the concepts of autism and psychoeducational and speech therapy intervention as a way of harmonious development of children with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, language, development, individualized intervention.

1. Abordare teoretică

Tulburarea de spectru autist (TSA) constituie un grup de dereglări de dezvoltare neurologică caracterizat prin deficiența interacțiunii sociale și a comunicării, precum și prin prezența comportamentelor restrictive și repetitive (DSM-5, APA, 2013). Adicional, tulburarea de spectru autist frecvent este asociată cu un șir de deficiențe din diferite domenii de dezvoltare neurologică, inclusiv: atenția, dispoziția, cogniția, adaptarea. TSA se consideră și o Tulburare Pervazivă de Dezvoltare asociată cu afectarea severă a gândirii, sentimentelor, limbajului și interacțiunii cu alte persoane,

Frecvent limbajul este întârziat, iar atunci când acesta se dezvoltă, în majoritatea cazurilor este ecolalic, repetând cuvinte și fraze rostite de ceilalți (American Psychiatric Association, 2000; Gense și Gense, 2002) într-o manieră idiosincronică. Copilul poate spune: „Vrei prăjitură?” atunci când el dorește prăjitură sau poate repeta la infinit un singur cuvânt.

Copiii cu autism nu sunt capabili să descifreze intențiile sociale, o problemă de procesare care îi va însoți pe parcursul întregii vieți. Ca urmare, ei întâmpină dificultăți în relaționarea cu ceilalți și cu mediul înconjurător. De asemenea, le este foarte greu să înțeleagă o anumită situație din punctul de vedere a celorlalți. Comportamentele neadecvate, repetitive și ritualistice, cum ar fi demontarea și construirea unor obiecte, învârtitul obiectelor, repetiții ale mișcărilor mâinilor, degetelor, brațelor, lovirea capului, mersul înainte și înapoi, balansări ale corpului înainte și înapoi îndată ce poate sta în patru labe, serii interminabile de sărituri pe saltea sau mișcările de rotație în jurul propriei axe sunt caracteristici comune ale copiilor cu autism. Comportamentul agresiv nu este caracteristic copiilor cu autism, dar uneori pot prezenta comportamente auto și heteroagresive. Aceste comportamente se diminuează în momentul în care copiii învață să comunice.

Copiii cu autism pot să prezinte hipersensibilitate la sunete, atingere, mirosuri sau stimuli vizuali, o condiție datorată integrării senzoriale disfuncționale. Integrarea senzorială ajută creierul să își organizeze inputurile senzoriale pentru a fi utilizate, pentru a se concentra asupra senzațiilor relevante, să le elimine pe cele irelevante și să organizeze senzațiile astfel încât persoana să poată interacționa efectiv cu mediul. Deficitul de integrare senzorială apare atunci când creierul nu procesează sau

organizează paleta de stimuli senzoriali într-o manieră care îi oferă copilului informații precise despre lumea care există în jurul lui.

Pașii de început în pregătirea de limbaj presupun învățarea de către copii să înțeleagă instrucțiuni simple (Lovaas, 1977). Apoi ei învață să imite sunete, urmate de combinații de sunete în silabe și apoi cuvinte (Lovaas, Berberich, Perloff și Schaeffer, 1966). Din moment ce pot imita cuvinte, sunt învățați să eticheteze articole și evenimente și apoi să ceară obiecte și activități favorite (Risley și Wolf, 1967). Apoi ei învață să combine cuvintele în propoziții simple cum ar fi "Vreau [articol/" și "Ăsta este /obiect/" (Risley, Hart și Doke, 1972). Copiii care evoluează mai rapid învață concepte abstracte, inclusiv da/nu (Hung, 1982), pluralul (Baer, Guess, Sherman, 1972), adjectivele (Risley et al., 1972), prepoziții, pronumele, antonime ca mare-mic / cald-rece, relații temporale de tipul primul-ultimul și înainte-după (Lovaas, 1977). Odată stăpânite aceste concepte, copiii învață să pună întrebări (Hung, 1977, Lovaas, 1977) și să poarte conversații simple (Gaylord-Ross, Haring, Breen, Pitts-Conway, 1984; Lovaas, 1977).

2. Profilul psihologic al copilului cu tulburări din spectrul autist. Afectarea calitativă a interacțiunii sociale

În ceea ce privește incapacitatea persoanelor cu autism de a interacționa social în limitele normalului, putem vorbi de dificultățile pe care le întâmpină copiii în a stabili relații cu ceilalți, absența abilităților de înțelegere și exprimare a formelor de comunicare nonverbale, precum: contactul vizual, mimica facială, postura corporală, gestică.

De asemenea, copiii cu autism "decodează" eronat semnalele sociale și emoționale și în general, nu utilizează limbajul pentru a transmite emoții sau utilizează într-o mică măsură limbajul, fiind lipsit de tonalitate emoțională. Încă de la o vârstă fragedă, copiii cu autism învață cu foarte mare dificultate cum să se angajeze în interacțiuni obișnuite cu alți oameni, caracteristic lor fiind lipsa unei reciprocități sociale: „a primi” și „a da”.

Melzoff și Gopnik (1993) prezintă imitația timpurie (care la copiii cu autism este deficitară), ca fiind primordială în stabilirea și dezvoltarea conexiunilor de către copii între mediul ce îi înconjoară, inclusiv ceilalți oameni și propriile lui trați Interioare.

Acești copii, pot trata persoanele ca pe niște obiecte, prezentând abilități limitate în înțelegerea sentimentelor și emoțiilor celorlalți. Un zâmbet, o grimasă, un clipit par a nu avea nici o semnificație pentru ei.

Copiii cu autism preșcolari, le lipsește interesul pentru alți copii, adesea sunt anxioși, simt un disconfort în cadrul unor situații sociale, nu manifestă bucurie sau satisfacție pentru jocurile organizate

împreună cu alți copii, preferând să urmeze anumite rutine și ritualuri în joc. Jocul copilului cu autism este bizar, comparativ cu nivelul de dezvoltare și capacitățile cognitive. Astfel, se joacă într-un mod repetitiv, jucăriile nefiind utilizate conform scopului, prezentând o slabă spontaneitate și imaginație în cadrul jocului. Acești copii nu inițiază jocuri de tipul „de-a” (pretend play), jocurile funcționale reducându-se la pocnirea, învârtirea, alinierea, trântirea, mirosirea sau lingerea obiectelor. Alte caracteristici ale copilului cu autism în ceea ce privește anormala dezvoltare a interacțiunilor sociale includ o slabă empatie, incapacitatea prin punerea în scenă a unor personaje, evenimente cu conținut intențional și emoțional. Nu înțelege faptul că oamenii pot avea intenții, păreri, sentimente sau scopuri diferite de ale lor. Așadar, nu este capabil să înțeleagă acțiunile altor persoane, scenariii cu conținut emoțional, să conceapă o poveste ținând cont de stările mentale ale protagoniștilor.

Tulburările de limbaj constituie un bun indicator a prezenței autismului. Unii copii cu autism nu vor avea niciodată limbaj. La alți copii, acesta se poate dezvolta normal pentru o perioadă de timp, după care se stopează. Alții încep să vorbească doar mai târziu, în jurul vârstei de 5 ani. În majoritatea cazurilor, anormalitatea limbajului o constituie lipsa dimensiunii sociale a abilităților lingvistice și a spontaneității acestuia. Pot fi identificate unele rudimente de limbaj sau forme ecolalice ale acestuia, întărite de deficite ale aspectelor sintactic-gramaticale, cât și pe cele pragmatice și prozodice ale limbajului (nu utilizează intonația și tonul vocii în concordanță cu ceea ce vrea să transmită, poate avea o intonație muzicală, vocea este monotonă, plată).

Utilizează limbajul mecanic („bandă de magnetofon”), în același mod în care îl aude, inversează pronumele (vorbește despre el utilizând pronumele „tu” sau „el”). Adesea, utilizează un limbaj propriu, alcătuindu-și propriile expresii, folosesc neologisme sau limbajul de adult.

Copilul autist este incapabil să înțeleagă indicații sau întrebări simple, comenzi sau cereri verbale cu atât mai mult formele superioare ale limbajului: limbajul figurat, umorul verbal, ironia, metaforele altora. În reglarea interacțiunilor sociale, lipsesc gesturile, mimica, expresia facială, limbajul corpului, gesturile emoționale (de exemplu, expresia mirării), gesturile referențiale, toate acestea fiind în neconcordanță cu ceea ce vorbește, iar în unele cazuri poate dezvolta chiar agresivitate și mânie la auzirea anumitor cuvinte.

3. Caracteristicile jocului la copilul autist

Pentru majoritatea copiilor, jocul este un fenomen natural care are loc în viața acestora, promovând angajamentul și învățarea, performanța independentă și incluziunea socială (Morrison, Sainato, Benchaaban și Endo, 2002 cit. Brewer și Kieff, 1996; Lowenthal, 1996; Perlmutter și Burrell,

1995). Întărirea valorii jocului susține prezența acestuia în repertoriul copilului, având rolul unui precursor pentru succesul participării în mediile educaționale care facilitează accesul copilului la importante concepte din domeniul matematicii, literaturii, științelor și a limbajului. Copiii care nu sunt capabili să aibă parte de experiențe ludice riscă ca în viitor să prezinte unele deficite și mari dificultăți în adaptarea la mediul preșcolar unde abordarea și predarea într-o manieră individualizată este limitată. Jocul are o mare importanță în dezvoltarea afectivă și intelectuală a copilului, dar și în diagnosticarea și înțelegerea tulburării de tip autist. Jocul trebuie învățat și implică comunicare, interacțiune și stabilirea unor tipuri de relații cu ceilalți membri ai grupului social. Deoarece copiii autiști întâmpină dificultăți în cadrul aderării la un grup social, putem spune că ar putea manifesta anumite pattern-uri aparte de desfășurare a jocului. Ca atare, dacă aceste caracteristici sunt observate și evaluate critic în perioada preverbală pot fi surse de informații în vederea stabilirii unui diagnostic timpuriu, înainte de vârsta de 4-5 ani (vârsta la care se stabilește un diagnostic cert al autismului) (Muraru-Cernomazu, 2005; Layartigues, Lemonnier, 2005; Baker, 2001).

4. Conținutul programului de asistență psihopedagogică și logopedică pentru dezvoltarea vorbirii la copiii cu tulburare din spectrul autist

Programul de corecție pentru copiii cu TSA este un aspect important al dezvoltării acestora. Cu cât se începe lucrul mai devreme, cu atât este mai mic riscul de agravare a defectului. Scopul programului nu este doar de a opri problemele individuale de comportament și de a corecta dificultățile de dezvoltare intelectuală și de vorbire. De asemenea, implică asistență în dezvoltarea unui sistem integral de semnificații care determină atitudinea față de lumea din jurul nostru și față de ceilalți oameni. Este important ca munca psihologică să aibă loc împreună cu părinții, cărora li se oferă recomandări cu privire la modul de organizare a interacțiunii semnificative cu copilul.

La prima etapă de psihocorecție în TSA, sarcina principală a fost stabilirea contactului pentru a tonifica starea emoțională a copilului. A fost construită pe baza impresiilor pe care le primesc copiii la sortarea obiectelor, în timpul mișcărilor de câmp, alinierea și contemplarea gamei vizuale. Stabilirea și menținerea contactului cu copilul a fost susținută de o intensificare prudentă, accentuare emoțională a senzațiilor plăcute.

Astfel, primele forme de tonifiere emoțională au fost asigurate prin alăturarea autostimulării obișnuite a copilului. Ori de câte ori a fost posibil, a fost folosit contactul vizual și tactil adecvat pentru un copil mic. La început, unii copii au fost indiferenți sau chiar incozi, dar la activitate au avut o

experiență pozitivă. Ca urmare, contactul vizual și tactil a devenit întărirea dezvoltării unor forme mai complexe de interacțiune.

5. Concluzii

Programele educaționale ar trebui să fie planificate cu atenție și bazate pe un nivel de bază de dezvoltare a competențelor. Este necesar să se țină cont de particularitățile dezvoltării copiilor cu autism. Dacă copilul este capabil să numească un obiect, aceasta nu înseamnă că va putea să-l ceară. Fiecare caz trebuie abordat individual. Activitățile trebuie să se țină atât „unu la unu”, cât și în grup, astfel munca depusă va fi mai eficientă.

Pentru ca programul psiho-corecțional de vorbire pentru copiii cu tulburare din spectrul autist să fie eficient, este necesară participarea, interacțiunea și cooperarea tuturor specialiștilor care lucrează cu copilul, la fel, părinții trebuie să fie implicați în proces.

BIBLIOGRAFIA

1. Costache, A. (2013). *Adaptarea unor modalități de intervenție psihopedagogică la copiii cu autism*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujeană.
2. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
3. Mureșan, C. (2007). *Autismul infantile*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujeană.
4. Peeters, T. (2016). *Autismul*. Iași: Polirom.
5. Secară, O. (2004). *Intervenții educaționale în tulburările pervasive de dezvoltare, în Ghidul îndrumător pentru integrarea școlară a copilului autist*, Timișoara: Casa Faenza
6. Verza, F.E. (2007). *Defectologie și Logopedie*. București: Editura Credis, București,

LIMBAJUL ȘI COMUNICAREA LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Profesor psihopedagog Elena Claudia TUDORICI

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Brașov

Comunicarea umană este poate cea mai importantă modalitate a ființei de a exista.

Modul în care copilul se realizează în planul vorbirii este influențat de o serie de factori precum mediul de viață și de activitate, preocuparea pentru stimularea vorbirii sale, eficiența demersului didactic, capacitățile intelectuale, afectivitatea și personalitatea acestuia.

Experiența de viață a copilului se dezvoltă și se îmbogățește pe baza comunicării verbale cu adulții. Caracteristicile diferențiate din conduita verbală sunt determinate de dezvoltarea ontogenetică a capacității de verbalizare dar și de procesul instructiv educativ și de experiența practică.

Etapa actuală de dezvoltare a societății noastre se confruntă cu o explozie informațională puternică, bazată pe mijloace moderne de informare, în principal calculatorul și internetul, la care au acces copiii de la cea mai fragedă vârstă. În această situație, gradul de alterare a volumului de cunoștințe a crescut într-o măsură greu de controlat și stăpânit.

Copilul este parte integrantă a acestui sistem informațional, de aceea el caută să se adapteze schimbărilor și solicitărilor care-i sunt adresate. Pentru a rezista acestei etape dinamice, procesul de pregătire începe din grădiniță, prima instituție în care copilul primește cunoștințele sistematizate pe diferite arii de cunoaștere.

Pregătirea treptată a copilului preșcolar pentru intrarea în școală, antrenarea proceselor memoriei, stimularea limbajului său exterior și mai ales al celui interior, ca și activizarea diferitelor procese, sunt obiective deosebit de importante în pregătirea preșcolarului pentru regimul de viață școlară.

Școala pregătește elevul pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul studiind de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viață prin comunicarea eficientă în diferite situații, aptă să-și exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătită să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate, o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității.

Mijloc specific de comunicare umană, vorbirea nu apare spontan la copii, ci constituie un lung și dificil proces de învățare, presupunând un efort îndelungat al individului, în decursul dezvoltării sale ontogenetice.

Între gândirea și limbajul copilului este o strânsă relație deoarece conduita verbală se diversifică, devine tot mai complexă pe măsură ce gândirea copilului se dezvoltă.

Conduita verbală a copiilor și a școlărilor mici în special, are o mare importanță datorită faptului că în această perioadă se pun bazele însușirii limbajului în mod organizat și sistematic. Cunoașterea specificului conduitei verbale are o însemnătate și pentru dezvoltarea proceselor psihice, cum ar fi : gândirea, imaginația, afectivitatea, memoria.

Comunicarea începe, în primul rând în familie. Copilul este foarte receptiv la tot ce se întâmplă în jurul lui. Părinții și în special mama joacă un rol important în viața copilului. El simte imediat dacă părintele este îngrijorat, dacă liniștea lui ascunde intenții ironice sau nehotărâtoare, observă sentimentele exagerate de bunăvoință ale părinților și le consideră slăbiciuni. Copilul nu îi face confidențe părintelui dacă acesta nu se dovedește sincer interesat de problemele sale, dacă nu îl va încuraja să vorbească, de aceea părintele trebuie să fie discret și abil în discuție, capabil să păstreze la nevoie un secret al copilului.

Dialogul familial trebuie să fie fundamentat de un sentiment de afecțiune și încredere reciprocă între membrii familiei dacă vrem să funcționeze la nivel optim. Pentru a exista un dialog sincer între părinți și copii este necesar ca părintele să își încurajeze în permanență copilul, să îi încurajeze originalitatea manifestărilor lui, având el însuși manifestări proprii.

Vocabularul pe care îl deține copilul are un rol major și în formarea personalității acestuia. Dacă părinții lui folosesc un vocabular bogat și corect, copilul își va exprima mai bine gândurile și sentimentele, va găsi mult mai ușor cuvintele necesare. Datorită vocabularului va avea încredere în propriile forțe, va putea conversa alcătuind chiar fraze bine alcătuite, toate acestea constituind o latură pozitivă a personalității sale.

În ceea ce privește comunicarea din cadrul școlii, trebuie urmărite anumite aspecte: învățătorul trebuie să stabilească o relație de prietenie cu elevii săi, relație ce nu trebuie să ducă însă la slăbirea disciplinei sau la nerespectarea regimului școlar, ci trebuie să îl consolideze, învățătorul trebuie să folosească exerciții de expunere și compunere, deoarece acestea reprezintă un mijloc foarte eficient de legare a învățământului cu viața. Elevul trebuie să valorifice cunoștințele în practica vorbirii și să își formeze deprinderi. Atunci când un elev își ascultă colegii, el va trăi împreună cu ei aceleași impresii, iar aceste impresii duc la coeziunea colectivului.

Leccióna trebuie să se desfășoare în condițiile unei atmosfere degajate, unde elevii pun numeroase întrebări cu privire la materialul studiat. Nu este admisibil din partea învățătorului să nu răspundă la întrebările copiilor, chiar dacă în următoarele lecții va vorbi despre asta. Aceste întrebări determină stimularea și dezvoltarea interesului pentru învățatură.

Comunicarea personală între colegii de bancă în principal, este forma de bază a schimbului de informații din cadrul clasei. Acești colegi nu sunt doar doi vecini, ci doi elevi care își transmit informații variate, se ajută reciproc și se sfătuiesc asupra acțiunilor pe care le desfășoară sau le vor iniția, își comunică sentimente sau atitudini față de valori.

Vorbitul, scrisul și cititul evoluează împreună și sunt o exprimare a particularităților psiho-individuale, în care învățarea și maturizarea devin factori determinanți. Pe baza vorbirii orale se dezvoltă scrierea și citirea. De obicei cititul precede scrisul, iar componentele exercițiului sunt mai direct implicate.

Odată cu înaintarea în vârstă a copilului, comunicarea devine tot mai riguroasă, procesele intelectuale tot mai organizate și ierarhizate, iar acestea imprimă un stil propriu în comportamentele cognitive. Trebuie remarcat că prin comunicare sunt exprimate nu numai componentele ce țin de intelect, ci și cele legate de afectivitate, voință, motivație, temperament, etc.

Din această perspectivă, învățătorul poate juca un rol esențial în evoluția ulterioară a copilului. El devine nu numai model, dar și forță în determinarea structurilor comunicării și operaționalității intelectului.

La vârsta școlarității mici, dezvoltarea limbajului și comunicării implică o serie de schimbări semnificative care apar în sistemul și funcțiile psihice, sub influența maturizării psihofizice, dar și sub influența procesului instructiv-educativ din cadrul școlii.

Astfel, limbajul are o legătură foarte strânsă cu toate componentele sistemului psihic, astfel încât, particularitățile și dezvoltarea acestuia sunt considerate un indice esențial al stadiului de dezvoltare a copilului, precum și un factor stimulator pentru dezvoltare.

În ultimii ani s-a acordat o atenție deosebită problemelor legate de comunicare, diferențiindu-se limbajul de vorbire (Bleszynski, J. 1998). Această diferențiere a fost inițial făcută pe baza capacității intelectuale, care s-a dovedit a fi înșelătoare. Un alt aspect a vizat determinarea nivelului de deficiență intelectuală în raport cu modul de transmitere al unui mesaj. Cu toate acestea, această premisă a fost contestată, fapt care a contribuit la promovarea utilizării metodelor de comunicare alternativă și de sprijin (Bleszynski, J., 2008). Neurolingvistica, un domeniu dinamic de dezvoltare a științei, analizează comunicarea lingvistică. Tulburările analizate sunt afazia dislexică și mai nou, tulburarea limbajului specific (SLI). Foarte rar se discută problema comunicării persoanelor cu dizabilități intelectuale. Aceasta se poate datora, în principal, diversității factorilor care cauzează anomalii ale dezvoltării, precum și eterogenității simptomelor care, în cazul unei dizabilități intelectuale ușoare sunt considerate multifactoriale.

Dezvoltarea și particularitățile limbajului la vârsta școlară mică se înscriu în ansamblul modificărilor majore ce au alt loc în sistemul și funcțiile psihice la această vârstă, atât sub influența maturizării psiho-fizice a copilului cât și sub influența învățării, educației, a procesului instructiv-educativ.

Între limbaj și celelalte componente ale sistemului psihic, îndeosebi gândirea, este o strânsă interdependență, ceea ce face ca dezvoltarea și particularitățile limbajului să reprezinte un indicator semnificativ al stadiului de dezvoltare în care se află copilul, dar și un factor de stimulare și favorizare a acestei dezvoltări.

„Sunt multe atribute esențiale care definesc și caracterizează mai pregnant personalitatea umană pregătită prin școală, dar între ele un loc major îl ocupă capacitatea de comunicare și receptare a mesajelor, utilizând coduri psihice: imagini, simboluri, forme abstracte, operații mentale; idei; semnificații generalizate ale realității” (Barbu, M., 2003, pg.165).

Din experiența personală, în ceea ce privește corectarea tulburărilor de limbaj la copiii de vârstă școlară mică, în procesul terapeutic, un real succes îl are Casca Forbrain, care pe lângă exprimarea orală, îmbunătățește atenția, memoria și concentrarea. O utilizez în principal în cazurile de dislalie, vocea fiind preluată de microfon, procesată printr-un filtru dinamic și transmisă la creier prin vibrațiile exercitate de cele două căști conductoare (conducție osoasă). De obicei, desfășor această activitate sub forma unui joc de rol, copilul devenind un „pilot” care poartă Casca Forbrain și ajunge la destinație după ce repetă după logoped cuvintele ce conțin sunetele afectate în vorbire. Astfel ei devin mai cooperanți în purtarea căștii iar activitatea devine mult mai interesantă pentru ei.



În cazul copiilor cu CES, în special a celor diagnosticați cu TSA, în activitatea de recuperare a limbajului, folosesc pictura pe apă sau arta Ebru. „Dansul apei și al culorilor” are mai multe beneficii asupra copiilor: este un bun exercițiu de relaxare, antrenează coordonarea psihomotorie, stimulează vizual privitorul și pe cel care e antrenat în activitate, facilitează încrederea în sine prin rezultatul obținut. Culoarele preparate pentru această pictură nu se amestecă între ele ci plutesc pe apa pregătită cu o soluție

specială, ce acționează ca un gel în care sunt imprimate picăturile culorilor, din care se vor modela apoi diverse picturi ce vor fi imprimate pe foaia așezată deasupra apei, pe gelul respectiv. Nu se folosește pensula ci o „baghetă” cu care se realizează desene inspirate de emoția momentului. În timpul realizării picturii, copiii sunt încântați, repetă cuvinte și propoziții după logoped, fac afirmații despre ceea ce observă, despre felul în care se simt, toate acestea realizându-se într-un mod cât mai natural.



În lucrul cu copilul cu sau fără deficiențe, important este să adaptăm metodele la potențialul copilului și nu copilul la metode.

Închei acest articol cu un citat relevant pentru tema propusă:

“Într-o comunicare este foarte important să auzi și ce nu s-a spus.” (Peter Drucker)

Bibliografie :

1. Abric, J-P. (2002). *„Psihologia comunicării”*, București: Editura Polirom,
2. Barbu, M. (2003). *„Metodica predării limbii române în învățământul primar”*, Craiova: Editura Gheorghe Alexandru
3. Verza, E., Verza, F.E. (2004). *„Psihologia vârstelor”*, București: Editura ProHumanitate
4. Verza, E., Verza, F.E. (2017). *„Psihologia copilului”*, București: Editura Trei

JOCUL CA METODĂ DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU CES

Profesor logoped Daniela STREZA
CJRAE Brașov
Școala Gimnazială „Ovid Densusianu” Făgăraș, Jud.Brașov

Rezumat

Jocul reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații care paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria urmărește obiectivele de pregătire intelectuală, tehnică, și morală a copilului. Încorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție, de veselie și de bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiselii, a oboselii. Restabilind un echilibru în activitatea preșcolară și școlară, jocul fortifică energiile intelectuale și fizice ale acestora, generând o motivație secundară, dar stimulantă, constituind o prezență indispensabilă în ritmul accentuat al muncii școlare.

Cuvinte cheie: joc, învățare, integrare

Joaca relaxează.

Joaca creează confort psihic.

Joaca ne ajută să învățăm.

Joaca ne organizează mintea.

În câmpul jocului, adultul este vrăjitorul de cuvinte.

El deschide cu o baghetă magică porțile cunoașterii.

El oferă stabilitate și bucurie. (Beti-Ana Cioacă)

Jocul este o acțiune specifică, desfășurată după reguli acceptate de bună voie, de aceea este o activitate plăcută tuturor vârstelor, se desfășoară cu plăcere și voie bună.

Jocul didactic poate duce la îndeplinirea obiectivelor oricărei discipline mult mai ușor. Prin jocul didactic se pot asimila noi informații, se pot verifica și consolida anumite cunoștințe, dezvoltă capacități cognitive, afective, volitive, formează aptitudini și convingeri.

Prin intermediul jocului copilul va duce sarcinile cerute la îndeplinirea cu plăcere, ușor, cu interes, nu se va simți constrâns, nu va percepe actul educativ ca o activitate pentru care să depună efort.

Rezultatele unei activități realizate cu ajutorul jocului didactic sunt mult mai bune, mai vizibile și de durată mult mai lungă.

Copiii cu CES fac parte din societatea noastră, aceștia mai mult decât ceilalți copii au nevoie de o permanentă socializare și colaborare cu alți copii pentru asigurarea integrării sociale a lor. Prin contactul direct cu elevii din alte instituții școlare și prin participarea alături de ei la diverse activități se realizează diminuarea izolării și înlăturarea, în mare măsură, a tendințelor de agresivitate, contribuind la îmbunătățirea modului lor de viață. Tendința de a crea și sprijini cadrul necesar integrării sociale și societale a copiilor cu dizabilități este cu cât mai activă, cu atât mai eficientă, argumentul suprem constituindu-l beneficiile psihosociale ale incluziunii, aceasta facilitând asumarea de roluri sociale proprii în comunitate și stabilirea de relații sociale.

Este cunoscut faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații.

Pentru cadrul didactic, unul dintre cele mai importante aspecte ar fi nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii, fie că sunt copii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mai lent de învățare.

Cel mai important aspect avut în vedere ar fi ca predarea în cadrul diversității să implice procesul instructiv-educativ pentru fiecare individ în parte. Este necesar să ținem cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile lui. Respectarea acestei necesități reprezintă un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor.

Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări careia trebuie să-i facă față un cadru didactic este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o metodă bună de predare în general va fi eficientă și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu trebuie să fie excepția.

Pentru transmiterea cunoștințelor sunt utilizate multe modalități, cea mai convenabilă fiind jocul. S-a dovedit o metodă eficientă și antrenantă. Mișcarea, întrecerea, surpriza, regulile, sarcinile jocului le-au creat stări emoționale, le-au întreținut interesul pe tot parcursul activității. S-a aplicat această modalitate la majoritatea obiectelor de învățământ.

La Comunicare, pentru învățarea literelor alfabetului, jocurile didactice au ajutat elevii atât la fixare, cât și la etalarea cunoștințelor dobândite etapă cu etapă. Notăm câteva nume de jocuri didactice utilizate: „La magazinul de litere”, „Trenul literelor”, „Ascultă și potivește”, „Trenul silabelor”, „Jocul silabelor duble”, „Ce lipsește?”.

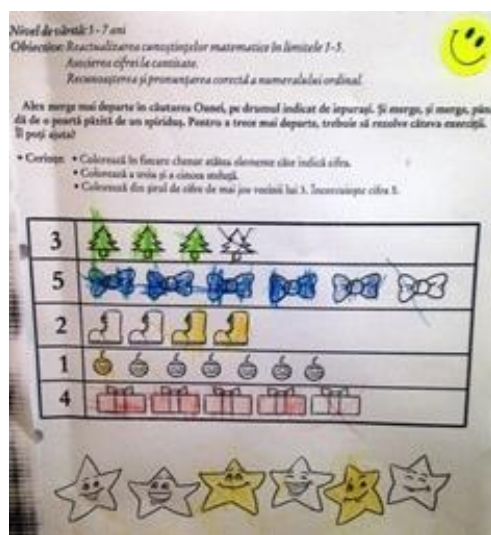
În primul joc, „La magazinul de litere”, copiii sunt puși în situația de a „cumpăra” litere și a forma cuvinte. Fiecare elev poate efectua cumpărături pentru două cuvinte, în funcție de jetoanele primite. Vânzătorul, „elevul expert în litere”, reține pe cele care nu se potrivesc. Încurajează o altă căutare. Elevul cumpărător se corectează și alege alte litere, cele potrivite. Este felicitat și invitat să



mai vină „la cumpărături ”. Compune apoi pe banca lui cuvântul dat orientându-se după jetonul pe care îl are. Este încurajat cu aplauze. Urmează complicarea jocului prin adăugare de litere și obținerea altor cuvinte.

La Matematică, jucându-se cu cifrele, copilul cu CES participă vioi la cerințe însușindu-și corect atât numerația, cât și cunoașterea cifrelor în centrul 0–5. Exemple de jocuri didactice folosite: „Unește cifrele și spune ce obții!”, „Calculăm și colorăm!”, „Cel mai bun matematician”, „Trăistuța fermecată”, „Spune-mi ce-ai greșit?”, „Ghici, ghici!”, „Numără și desenează”, „Câți porumbei?”. Detaliem jocul „Stop!”. Sarcina didactică: să recunoască cifrele în limitele 0–5.

Desfășurarea jocului: învățătorul are mai multe jetoane cu cifre. Ele sunt date din mână în mână. Când profesorul spune „stop”, elevul care deține jetonul trebuie să recunoască cifra arătând clasei cartonașul.



Cunoașterea mediului, ca obiect, place copiilor. Pentru asimilarea, fixarea și verificarea cunoștințelor, se folosesc metode tradiționale și moderne, atractive. Cele mai captivante, pentru elevi, sunt tot jocurile didactice. În cadrul lecției „Anotimpurile” s-a folosit jocul didactic „Când se întâmplă?” pe care îl detaliem:

Sarcina didactică: să recunoască fenomenele naturii prezentate pe jetonul cu imagini, să motiveze acțiunea și să alcătuiască ghicitori.

Desfășurarea jocului: elevii sunt împărțiți în patru grupe, fiecare având un căpitan care va fi schimbat dacă nu își ajută colegii de echipă. Copiii din fiecare grupă vor extrage din coșuleț pe rând câte un jeton, pe care îl vor așeza la unul din cele patru panouri care au imaginea celor patru anotimpuri, motivând acțiunea. Câștigă echipa care a așezat corect jetoanele, a dat cele mai frumoase răspunsuri și a compus ghicitori. Ca recompensă, copiii au fost notați cu calificative și au primit ecusoane.



Folosind jocurile și exercițiile se urmărește captarea atenției, exersarea memoriei, buna relaționare, exprimarea liberă a sentimentelor cu o mimică și gestică adecvate, cunoașterea, autocunoașterea, corectarea ieșirilor negative și observarea percepției sociale a copiilor.

La Consiliere și orientare, prin joc se urmărește integrarea copiilor în colectiv. Exemplificăm cu jocul „Plicul cu fapte bune”. Ca obiective am urmărit: valorizarea faptelor prosociale, creșterea încrederii în sine, evidențierea calităților personale.

Desfășurarea jocului: elevii sunt îndemnați să se gândească la o faptă bună pe care au făcut-o în ultima vreme. Li se cere: să o prezinte oral, să realizeze un desen, în care vor schița fapta bună pe care au povestit-o. După efectuarea sarcinilor de lucru, fiecare elev va primi câte un plic personalizat. Li se va indica să reprezinte grafic orice faptă bună, ce va fi săvârșită într-un interval de timp în afara orelor de clasă. Va fi precizată data evaluării activității. La clasele a III-a și a IV-a li se cere elevilor ca desenele să fie însoțite de scurte compuneri.



Această formă de activitate dezvoltă capacitățile de comunicare și de colaborare, spiritul de inițiativă și de emulație (dorință, strădanie de a egala sau de a întrece pe cineva într-un domeniu de activitate). Fiecărui membru al grupeii se oferă posibilitatea de a-și expune liber părerea, câștigând astfel încrederea în sine, devenind util grupului.

Elevul cu CES își formează anumite deprinderi de comportament, se formează pentru viață. Colectivul de elevi se sudează, prind contur unele sentimente pozitive: respect, ajutorare, sacrificiu, dăruire, împlinire.

Astfel, elevii cu deficiențe, învață să accepte părerile colegilor, să contribuie personal la succesul grupului, să se bucure de reușita grupeii, să depășească dificultățile întâlnite, să-și asume responsabilitatea, să se integreze colectivului de elevi din care face parte.

Concluzie: trezirea interesului pentru activitatea școlară este punctul de plecare pe tărâmul cunoașterii și în același timp cheazăia succesului în activitatea didactică pentru fiecare cadru didactic cât și pentru elevii săi. Copilul, în general, este lipsit de încredere în forțele lui. Efortul pe care îl face în primele clase este uriaș. Adulții uită de obicei acest lucru, de aceea nu le acordă la timp atenția cuvenită, li se pare că este ori prea ușor, ori prea greu, și de cele mai multe ori lasă totul în seama școlii. Una din ideile directoare ale învățământului modern o reprezintă ideea elevului activ, organizator, cercetător, independent, participant conștient la propria dezvoltare. Ca activitate intenționată și orientată, educația extrașcolară-nonformală permite adâncirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor din zonele de interes ale elevilor, cultivarea interesului și dezvoltarea înclinațiilor și talentelor acestora pentru anumite domenii. Ea permite folosirea eficientă și plăcută a timpului liber al elevilor, dezvoltarea vieții asociative, dezvoltarea capacităților de a lucra în grup și de a coopera în rezolvarea unor sarcini complexe, dezvoltarea voinței și formarea trăsăturilor pozitive de caracter.



Bibliografie

1. Berechet, D. (2005). *Limba română- culegere exerciții-jocuri*, București: Ed. Paralela 45
2. Bartók, É. (coord.), Gagy E., Crososchi C., Cseh Á., Deák G.E., Fülöp G. (2010), *Eu citesc mai bine!/- Îndrumător pentru tratarea tulburărilor lexico-grafice*. Târgu Mureș.
3. Cioacă, B.-A.(2016), *Jocul cu limbajul*. București: Ed.Berg.
4. Crososchi, C.(2012), *Căsuța cu litere și jucării* - Material adaptat pentru limba română după metoda Meixner, Târgu Mureș.
5. Dumitru,G.; Bucurei,C.; Cărăbuș,C.,(2006). *Integrarea elevilor cu cerințe educative special*. Timișoara, Editura Mirton.

Alte materiale prezentate în cadrul **Conferinței Internaționale “ABORDĂRI MODERNE ÎN LOGOPEDIE ȘI CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ”** (ediția a II-a):

- **PUNCTE DE VEDERE PRIVIND ABORDAREA PREVENȚIEI VIOLENȚEI LA TINERI** - Cornelia RADA, Institutul de Antropologie “Francisc I. Rainer”, Academia Română; Valentina MARINESCU, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială - Univ. din București; Anda-Anca RODIDEAL, CMBRAE; Alexandra-Elena NEAGU, Institut. de Antropologie “Francisc I. Rainer” Academia Română; Mihaela LUNGU, CJRAE Argeș
- **IPOSTAZE ȘI IMAGINI ALE VIOLENȚEI LA TINERI - O ABORDARE COMUNICAȚIONALĂ** - Valentina MARINESCU, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Univ. București; Anda-Anca RODIDEAL, CMBRAE; Cornelia RADA, Institutul de Antropologie “Francisc I. Rainer”, Academia Română; Alexandra-Elena NEAGU, Institutul de Antropologie “Francisc I. Rainer”, Academia Română; Mihaela LUNGU, CJRAE Argeș
- **PRACTICA DE ORIENTARE ÎN CARIERĂ PENTRU ELEVII DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT SECUNDAR** - Dr. Vámosi TAMÁS, University of Pecs Hungary
- **SPEECH AND LANGUAGE THERAPY IN GREEK PUBLIC SCHOOLS** - Christine ADAMIDOU - Consultant of Speech Therapists, Greece
- **PSYCHOEDUCATIONAL SUPPORT IN GREEK SCHOOLS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH** - Christine MITSOPOULOU, Consultant of school Psychologists, Greece; Ioannis OIKONOMOU, Consultant of school Social Workers, Greece
- **FORGIVENESS AS A THERAPEUTIC APPROACH** - Vera TODOROVA, PhD. Trakia University, Bulgaria
- **DEZVOLTAREA CREIERULUI ÎN TULBURAREA DE SPECTRU AUTIST: UN STUDIU FOLOSIND EEG-ul** - Prof. dr. Lucia CANTONAȘ
- **COMUNICAREA VERBALĂ ȘI NON-VERBALĂ NE POARTĂ SPRE ÎNȚELES** - Prof. Anca Maria BĂCANU
- **INTERVENȚIILE PSIHOPEDAGOGICE ȘI CONSILIEREA ȘCOLARĂ. SUPT ÎN DEZVOLTAREA FUNCȚIILOR EXECUTIVE LA ȘCOLARII MICI** – drd. Petronela PITICARI, Univ. București
- **REABILITARE PRIN MIȘCARE** - Doina MAFTEUȚĂ, medic, psihopedagog, kinetoterapeut în reabilitarea copiilor cu nevoi speciale la Centrul Autism și CES
- **AUTOREGLAREA COPIILOR. PERSPECTIVE TEORETICE ȘI INSTRUMENTE TERAPEUTICE** – Psih. clinician Andreea ABE NEAGU

Aceste materiale se găsesc pe stick-ul USB.