

REVISTA CMBRAE



Anul I - Nr. 2
Noiembrie 2016



ISSN 2501-7020
ISSN-L 2501-7020

Revistă periodică on-line editată de
Centrul Municipiului București de
Resurse și Asistență Educațională

COLEGIUL DE REDACȚIE

Coordonatori:

Aurelia Florina Stănculescu

Robert Florin Florea

Redactor șef:

Mădălina Radu

Grafică & DTP:

Tudor Stanciu

REDACTORI:

Carmen Manuela Cazan

Ioana Andreea Ciocâlțeu

Ramona Elena Stemate

*La realizarea acestui număr
au colaborat:*

Iuliana Bărbuceanu

Silvia Ciotir

Violeta Filip

Nicoleta - Valentina Gafița

Elena Ghizdăreanu

Adrian Ibiș

Doina Popescu

Liliana Popovici

Alina Mihaela Munteanu

Mircea Sorin Mircea

Manuela Cazan

Maria-Antoaneta Stanciu

Ioana Șandru

Ioana Andreea Cicâlțeu

REDAȚIA

Sediul:

Str. Heliade între vii nr. 36,
sector 2 București

Telefon: 031.805.31.90

Fax: 031.805.31.90

E-mail:

revistacmbrae@gmail.com

Web site:

www.cmbrae.ro

© Copyright CMBRAE

Toate drepturile rezervate

Secțiunile revistei



Eveniment



Studii



Bune practici



Proiecte de succes



Share



Apariții editoriale

ISSN 2501-7020

ISSN-L 2501-7020

CUPRINS



BUNE PRACTICI

Componente afective cu potențial destabilizator al echilibrului psihic la copii.....	pag.3
Castelul dorințelor împlinite	pag.7
O altfel de orientare....școlară.....	pag.8
Comunicarea în școală, repere ale calității	pag.10
Orientarea în carieră. Un instrument de lucru	pag.12
Disfuncționalități educativ-socializatoare în activitățile cu elevii.....	pag.14
Divorțul și efectele sale asupra copiilor	pag.19
Depresia la adolescenți	pag.21
Sindromul "prînz și cerșetor"	pag.24
Probațiunea - legislație și sprijin pentru minorii care intră în conflict cu legea	pag.28
Elemente anxiogene specifice adolescenței	pag.29
Învățământul și securitatea educațională riscuri și vulnerabilități de natură educațională	pag.31



PROIECTE DE SUCCES

Implicarea taților în educație	pag.32
--------------------------------------	---------------



SHARE

Povestea camionului Bob și a misiunii reușite	pag.34
---	---------------



STUDII

Nivelul de satisfacție a managerilor școlari cu privire la activitatea de consiliere psihopedagogică în anul școlar 2015 -2016.	pag.35
--	---------------



APARIȚII EDITORIALE	pag.37
---------------------------	---------------

Responsabilitatea privind Legea dreptului de autor pentru conținutul articolelor publicate aparține în exclusivitate autorilor.

Toate drepturile acestei ediții aparțin editorului - CMBRAE. Orice reproducere integrală sau parțială, prin orice procedeu, efectuate fără permisiunea editorului este ilicită. Sunt acceptate reproduceri cu acordul scris al editorului, strict rezervate utilizării sau citării justificate în scop științific.



Dicționarul de psihologie (12) definește emoțiile ca "reacții globale intense și de scurtă durată la o situație-stimul, ca formă de participare profundă, cu o tonalitate agreabilă sau dezagreabilă".

În cadrul emoției se disting două nivele:

- nivelul de trăire, de experiență personală unică și irepetabilă care poate fi doar parțial cunoscut prin capacitatea individului de introspecție și de comunicare verbală a produsului introspecționat;
- nivelul comportamental, al manifestărilor expresive, cu alte cuvinte cel de comunicare, de exteriorizare a trăirilor afective resimțite; acest nivel ține și de cultură, temperament, vârstă etc.

Dicționarul oricărei limbi numără sute de cuvinte care denumesc emoții. Într-o adaptare realizată după M. Roco și D. Goleman (8,4), apar câteva grupuri de emoții principale, fiecare grup conținând o serie de cuvinte în măsură să exprime diferitele varietăți pe care emoția le poate îmbrăca (dintre care păstrăm doar grupurile de emoții apărute pe baza incongruenței situației în raport cu scopul):

- **Teamă:** frică, anxietate, agitație, îngrijorare, îndoială, neliniște, nervozitate, spaimă, groază, panică, fobie, teroare etc.
- **Tristețe:** necaz, supărare, mâhnire, jale, regret, melancolie, autocompătimire, deprimare, durere, deznădejde etc.
- **Furie:** mânie, indignare, enervare, tensionare, irascibilitate, iritare, ostilitate, izbucnire, exasperare, violență etc.
- **Rușine:** jenă, vinovăție, remușcare, regret, umilință, amărăciune, pocăință, penitență etc.

În privința caracterului destabilizator al unor componente afective, teoriile cognitive semnalează existența a trei tipuri de reacții ale omului la orice arată la armonia și echilibrul său interior. Acestea sunt: *frica, rușinea și vina* (11).

După Adriana Băban și Viorel Mih (1), o afectivitate negativă este o consecință a repetării trăirilor emoționale negative, manifestându-se prin:

- **anxietate** ca stare de teamă, neliniște rezultând din anticiparea sau perceperea unor pericole; ea se însoțește de unele manifestări somatice (palpitații/tahicardie, respirație rapidă/superficială, transpirații, tremurături, stare de slăbiciune etc.);
- **depresie** ca o evaluare depreciativă în raport cu propria persoană, lumea, viitorul;
- **iritabilitate** ca tendință de a evalua lumea drept ostilă față de propria persoană și de a reacționa prin frustrare, mânie, agresivitate;
- **lipsa de speranță** ca o percepere negativă, pesimistă a viitorului, a soartei proprii;
- **sentiment de neajutorare** ca o lipsă a percepției controlului și eficacității personale.

După Florin Verza, emoția trece de la stare la impuls. Ca și stare, emoția influențează activitatea. Ca și impuls, ea va declanșa o acțiune nouă, corespunzătoare cu valența și cu intensitatea emoției resimțite (13).

Există autori care îmbrățișează ideea clasificării emoțiilor în funcție de caracterul organizator/dezorganizator, sau în funcție de caracterul stenic/astenic al acestora. Richard S. Lazarus (6) clasifică emoțiile - în funcție de congruența/incongruența situației în raport cu scopurile. În cazul congruenței contextului în raport cu scopurile, apar **emoțiile pozitive:** *fericirea/bucuria, mândria, iubirea/afecțiunea, împăcarea*. În cazul incongruenței contextului în raport cu scopurile, apar **emoțiile negative:** *furia, frica/anxietatea, vinovăția/rușinea, tristețea*. Unele emoții apar în perechi deși sunt emoții distincte, datorită faptului că se află în strânsă relație.

Furia - este una dintre cele mai intense emoții, cu efecte profunde atât asupra individului, dar, mai ales, asupra relațiilor acestuia cu semenii. Din punct de vedere evoluționist, furia a rezistat îndelungatelor procese de selecție naturală în cadrul speciei noastre, deoarece ea a fost necesară strămoșilor noștri în vederea supraviețuirii și reproducerii (7).

Factorul cauzator de furie, la adulți, îl reprezintă ofensa/desconsiderarea adusă propriei persoane. Evaluarea unui eveniment ca fiind nedorit, frustrant, intenționat, contrar sistemului propriu de valori, poate constitui declanșator al furiei. În ontogeneza timpurie, furia apare odată cu dobândirea capacității bebelușului de a mânui obiectele și se manifestă, inițial, în acțiunea repetată de aruncare a acestora. Mai apoi, la copii, furia apare, mai degrabă, în urmă unei frustrări însoțită de învinovățirea altcuiva. La copiii mici, furia se manifestă deosebit de zgomotos și de inadecvat (țipă, se tăvălesc, au comportamente auto/alloagresive). Cu vârsta, reușesc însă, să-și elaboreze conduite mult mai conforme cu normele acceptate social și, în același timp, așa cum spuneau

Fl. Goodenough (apud 9), eficiente, asertive, în raport cu rezolvarea situației conflictuale în care se găsesc.

Cu tot caracterul său destabilizator, furia îndeplinește astăzi anumite funcții: aceea de mijloc de intimidare și de evitare a umilinței generată de ofensa adusă individului (7).

Modificările fiziologice apărute în furie sunt:

- creșterea tonusului muscular (detectabilă, în special, prin observarea strângerii pumnului și a dinților);
- vasodilatația (detectabilă de către sine prin senzația de căldură și de către ceilalți prin înroșirea feței);
- creșterea ritmului respirator și a frecvenței cardiace (detectabile, mai curând, de către individul în cauză; cei din jur pot detecta un zgomot produs de o respirație gâfâitoare).

Omul civilizat este mai puțin înclinat să-și exteriorizeze furia decât o făceau înaintașii noștri. Cu toate că din motive sociale sau personale, de multe ori aceasta este inhibată, totuși, tendința princeps de a acționa, în starea de furie este cea de atac la adresa persoanei care a inițiat actul ofensator. Atunci când persoana vinovată de declanșarea furiei este considerată de către cel ce resimte această emoție, ca fiind superioară, mai puternică sau prea periculoasă, furia ar putea să nu mai fie exprimată în mod deschis. Furia și comportamentul de atac care-i urmează ar putea să înrăutățească situația persoanei, aceasta să aibă parte pe viitor de răzbunări, de oprobiul public, sau chiar să sufere represalii. De aceea, spre exemplu, elevul furios pe profesorul său, sau angajatul pe superiorul său, ar putea să nu traducă niciodată emoția de furie în comportament de atac. Aceasta, în schimb, ar putea să se exprime, mai puțin fățiș, în comportamente pasiv-agresive, indolență, ineficiență, sarcasm.



in mare măsură de maturitate, de experiența emoțională a persoanei.

Frica - *anxietatea* au în comun faptul că ambele se orientează către pericolul de a se produce o suferință în viitor.

Anxietatea presupune existența unei amenințări vagi, incertitudine, ambiguitatea informațiilor. Aceasta mobilizează pe individ în vederea adaptării. Ca și factor cauzal în anxietate, vorbim despre un pericol incert de natură existențială (6).

Spre deosebire de anxietate, frica presupune existența unor pericole concrete și neașteptate. Deci, factorul cauzal în frică este constituit dintr-un pericol concret și neașteptat care poate genera o lezare fizică iminentă. Din aceste motive, frica este considerată o reacție mai primitivă față de anxietate. Frica este o emoție specifică primejdiei, de cele mai multe ori, inconștientă, având un mare impact psihologic atât pentru individul care se teme, cât și pentru anturajul său. Ca și manifestări fiziologice, în frică apar:

- accelerarea ritmului cardiac (de cele mai multe ori,

persoana care se teme de ceva, își duce instinctiv mâna la inimă sau la gât);

- accelerarea ritmului respirator (respirație gâfâitoare detectabilă anturajului);
- contractarea musculaturii (persoana care se teme resimte încordare);
- tremurături ale mâinilor, răcirea extremităților, instalarea palorii faciale, a pielii "ca de găină" (manifestări detectabile și anturajului, la o privire mai atentă).

Aceste manifestări sunt legate de activarea sistemului nervos simpatic (care, împreună cu sistemul parasimpatic alcătuiesc sistemul autonom, numit așa, deoarece este independent de voința noastră) și de doi neurotransmițători adrenalina și noradrenalina care acționează asupra întregului organism la apariția fricii (7).

Ca și emoție care l-a determinat pe Ch. Darwin s-o includă în rândul emoțiilor fundamentale, frica are expresie facială specifică: ochii se măresc, ieșind din orbite, gura se deschide larg, ca pentru un țipăt (care poate sau nu să însoțească emoția), sprâncenele se înalță, permitând ochilor să vadă mai bine.

Deși emoție destabilizatoare, frica are și o funcție deosebit de importantă: sprijină individul în evitarea sau diminuarea daunelor, prin pregătirea lui în vederea acțiunii fizice (în special fuga). C. Andre și F. Lelord apreciază faptul că frica permite adoptarea uneia sau alteia dintre strategiile 3F: fight (luptă), flight (fugă), freeze (înghețare, nemișcare) (7).

Dacă în frică manifestările prezente sunt de ordin fizic (paloare, tremurături etc.), în anxietate, acestea sunt de ordin psihologic (neliniște, griji). Din frică derivă, ca boală psihică, fobia (descrisă ca fiind o frică incontrollabilă). Din anxietate derivă, ca boală psihică, anxietatea generalizată (descrisă ca neliniște, îngrijorare incontrollabilă).



Există temeri "prestabilită", "filogenetice" a căror existență și persistență în timp, până în zilele noastre, este influențată (după cum susțin psihologii evoluționiști) de selecția naturală. Acestea se

referă la dezvoltarea speciei. Ele sunt relativ ușor de declanșat și prezintă rezistență la extincție (chiar și prin aport psihoterapeutic) (10).

Totodată, există și temeri "ne-prestabilită", "ontogenetice". Acestea aparțin dezvoltării individuale. Ele sunt dobândite prin învățare sau prin experiențele traumatice pe care le-a traversat individul de-a lungul vieții sale. Acestea sunt mai labile, cedând mai ușor decât cele naturale la intervenția psihoterapeutică.

Învățarea temerilor are loc în următoarele situații:

- printr-o experiență traumatică unică;
- prin experiențe stresante, netraumatice dar repetate;
- prin efect retroactiv (individul devine temător în urma a ceea ce s-a întâmplat, sau putea să se întâmple);
- prin observarea adultului temându-se de ceva în mod repetat (cea mai frecvent incriminată modalitate de învățare a temerilor în cazul copiilor) (7).

Temerile înăscute la bebeluși. Se pot manifesta în exces în anumite etape de dezvoltare, înscriindu-se totuși în limita normalității, dacă se diminuează treptat cu înaintarea în vârstă și/sau sub influența educației parentale și a implicării tot mai mari a copilului în viața socială (2). Spre exemplu, teama de cădere în gol (apărută odata cu deplasarea copilului) se va diminua cu timpul și pe seama curiozității și a dorinței de explorare tot mai mari ale copilului. Temea de persoane necunoscute se va diminua cu înaintarea în vârstă și pe seama nevoii tot mai acute a copilului de a socializa.

Temerile copiilor. Deși majoritatea temerilor diminuează cu vârsta, sau sub influența educației și a vieții în societate, există destui adulți care susțin faptul că temerile pe care le aveau pe când erau copii, nu au dispărut cu adevărat niciodată. Profesorul universitar J. Kagan de la Universitatea Harvard a demonstrat faptul că 1 din 5 copii prezintă o vulnerabilitate crescută la teamă (un nucleu amigdalian mai ușor excitabil și un ritm cardiac mai crescut în stare de repaus). În opinia domniei sale, un copil excesiv de temător în primii 3 ani de viață, prezintă o probabilitate mai mare de a deveni anxios la vârsta adultă (5)

Temerile normale ale copilului



Vârsta

Până la 6 luni

Temeri

Pierderea punctului de sprijin, zgomote puternice

7 luni – 1 an

Chipuri necunoscute, obiecte care apar pe neașteptate în câmpul vizual

1 – 2 ani

Despărțirea de părinți, baia, persoane necunoscute

2 ani – 4 ani

Animale, întuneric, măști, zgomote nocturne

5 ani – 8 ani

Ființe supranaturale, tunete, oameni "răi", răni corporale

9 ani – 12 ani

Evenimente despre care află din mass media, moarte

Tabel 1. Temerile normale ale copilului (după S. Garber) (3)

Tendința de a acționa, sau mai bine spus, comportamentul pe care, atât anxietatea, cât și frica îl implică, este acela de *evitare*. În cazul fricii, evitarea se traduce (așa cum am arătat anterior) prin fuga de pericolul iminent. În cazul anxietății, acțiunea ce trebuie întreprinsă nu mai este la fel de clară, cum nici pericolul nu este unul clar formulat. Individul va simți difuz nevoia de a se elibera de ceva nelămurit.

Vinovăția - rușinea

Vinovăția apare ca urmare a unui act (sau

doar a intenției de săvârșire), care încalcă regulile morale.

Rușinea este generată de incapacitatea persoanei de a se ridica la nivelul imaginii de sine ideale (6). Persoana care experimentează rușinea este dezamăgită de sine, întrucât consideră că a dezamăgit o altă persoană investită valoric care i-ar urmări evoluția și a cărei părere contează. Rușinea poate să apară chiar dacă persoana investită nu este prezentă. Individul care resimte rușinea are o reprezentare asupra modului cum această persoană ar reacționa (care reprezentare, adesea, prezintă distorsiuni însemnate față de modul real în care ar reacționa persoana).

Rușinea prezintă expresii faciale și posturale specifice (universale):

- vasodilatația capilară (înroșirea feței, detectabilă cu ușurință de către anturaj);
- capul plecat, privirea plecată ("ochii în pământ", postură ușor detectabilă de către anturaj);
- acoperirea feței cu mâinile, în unele situații.

Rușinea are pentru individ funcția de a-l apăra de escaladarea conflictului, iar pe plan social, această emoție reprezintă un regulator al comportamentelor sociale. Cu alte cuvinte, pentru individ, rușinea reprezintă un avertisment că are un comportament neconform cu normele grupului în care se găsește la un moment dat, iar pentru societate reprezintă o garanție a respectării normelor.

Pacienții care prezintă leziuni la nivelul lobului frontal, sunt lipsiți de această emoție, devenind imuni la oprobriu public.

În ontogeneză, rușinea apare ceva mai târziu decât celelalte emoții (bucuria, furia, frica), undeva între 15 și 24 de luni, fiind în corelație cu apariția conștiinței de sine.

Tendința de a acționa pe care vinovăția o implică este cea de *diminuare a prejudiciului*.

În rușine, tendința acțională a individului este de *a se ascunde*, de a dispărea. Este binecunoscută expresia populară "îmi venea să intru în pământ de rușine".

Tristețea apare ca urmare a unei pierderi majore cu caracter ireversibil (6).

Felul pierderii poate fi de la ființa iubită, până la valori, statut, idealuri (7). În tristețe există o expresie facială și posturală universală, recognoscibilă în orice cultură de pe glob (lucru constatat de către Ch. Darwin și reconfirmat de către P. Ekman în urma cercetărilor sale desfășurate în culturi diferite de pe 5 continente). La nivelul feței, sprâncenele capătă o orientare oblică, colțurile gurii se lasă, pe frunte apare un rid (ridul "omega"). În privința posturii, persoana este aplecată în față, mersul devenindu-i mai greoi (manifestări care fac ca tristețea să fie una dintre emoțiile negative cel mai ușor de detectat de către anturaj). Deși emoție negativă, destabilizatoare, tristețea îndeplinește unele funcții importante pentru individ: protejarea împotriva violenței anturajului, încercarea de obținere a atenției și a suportului celorlalți (fapt deosebit de speculat, îndeosebi de către copii), replierea către sine în vederea reflectării asupra situației care a provocat tristețea.

Impropriu spus, tendința de a acționa pe care tristețea o implică, este *replierea către sine*.

Timiditatea excesivă și fobia socială

Timiditatea excesivă reprezintă o componentă afectivă cu caracter destabilizator, astenic și de durată. Ea se asociază cu frica (copiii timizi fiind și cei mai temători), cu tristețea (copiii timizi fiind și cei mai plângăcioși), cu rușinea (copiii timizi fiind deosebit de vigilenți în detectarea criticii, în remarcile sau privirile celor din jur). Timiditatea excesivă se poate constitui ulterior într-o trăsătură de personalitate. O timiditate excesivă în copilărie poate fi o premisă pentru fobia socială a adolescentului și adultului de mai târziu.

Fobia socială este un tip de tulburare afectivă care prezintă unele particularități:

- este deosebit de destabilizatoare pentru individul suferind;
- apare prin combinarea a două emoții fundamentale: teama (înainte și în timpul desfășurării situației sociale) și rușinea (în timpul desfășurării și după ieșirea din situația socială respectivă, resimțită chiar pentru un timp îndelungat);
- apare teama de a nu cădea în ridicol, de a nu avea un comportament inadecvat, teama de o eventuală evaluare nefavorabilă din partea anturajului, de o intensitate mult mai mare decât în timiditatea comună;
- apare evitarea socială (în unele cazuri severe, limitarea sau chiar dispariția oricărei implicări de factură socială).

Comportamentele care decurg din timiditatea excesivă și fobia socială sunt: evitare, retragere, izolare.

După cum am arătat anterior, F. Verza folosește termenul de "impuls" ca reacție a unei emoții, în timp ce R. Lazarus folosește sintagma de "tendință de a acționa". În tabelul următor vom rezuma cele de mai sus. Vom lua în considerare emoțiile primare, de sine stătătoare, iar ca și reacție vom utiliza termenul de "comportament".

Dar, indiferent cum numim reacția ulterioară emoției, se consideră că o emotivitate normală, declanșează un comportament adaptativ (12).

Emoția	Comportamentul pe care îl implică
1. Furia	atac
2. Frica	evitare, fugă
3. Anxietatea	evitare
4. Vinovăția	diminuarea prejudiciului creat
5. Rușinea	de a se ascunde
6. Tristețea	replierea către sine, izolare de lume

Tabel 2. Principalele emoții destabilizatoare și comportamentele pe care le implică



Bibliografie:

1. Băban A. (coord.). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001.
2. Berthenthal B. I. et coll. *A re-examination of fear and its determinants on the visual cliff*. Psychophysiology, 1984.
3. Garber S. *Les Peurs de votre enfants*. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.
4. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008.
5. Kagan J. *La Part de l'Inné*. Paris: Bayard Editions, 1999.
6. Lazarus R. S. *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. București: Editura Trei, 2011.
7. Lelord F., Andre C. *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*. București: Editura Trei, 1998.
8. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura POLIROM, 2004.
9. Roșca A. (red.). *Psihologie generală ediția a II-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
10. Seligman M. *Phobias and preparedness*. Behaviour Therapy, 1971.
11. Scorțan A. In: *Revista de Psihologie nr. 3/94*.
12. Șchiopu U. (coord.). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997.
13. Verza F. E. *Afectivitate și comunicare la copii în dificultate*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004.



"Copiii nu au știut niciodată să își asculte părinții dar au reușit întotdeauna să îi imite"

Castelul dorințelor împlinite este un tărâm al darurilor deoarece dorința împlinită presupune un dar. Și ce dar mai frumos putem face copiilor noștri decât o bucătică din noi, din ceea ce suntem, pentru a deveni ei, ceea ce sunt?

În *Castel*, copiii învață din propriul nostru exemplu, din modul în care abordăm situațiile cotidiene, din modul în care interacționăm cu ceilalți. Ei au ochii larg deschiși și învață. Îi învățăm să spună o poezie, însă, pe lângă poezie transmitem emoții și sentimente:

*"te plac, ești important pentru mine", "te apreciez",
"mă plictisești, nu ești bun de nimic."*

Cât de ușor putem răni sau sădi dragostea și încrederea în inimioarele copilașilor!

În *Castelul dorințelor împlinite* se ascund atât emoții pozitive cât și emoții negative. Ele fac parte din viața noastră. Pentru a trăi echilibrat, în armonie cu propria persoană și cu cei din jurul nostru e nevoie să le înțelegem, să le acceptăm și, mai ales, să învățăm să le exprimăm.

Este nevoie de dezvoltarea inteligenței emoționale.

Copiii au nevoie de ajutorul nostru pentru a învăța să relaționeze cu ceilalți, să coopereze, să știe să-și stăpânească emoțiile. Toate aceste abilități nu sunt înnăscute. Copilul și le formează mai întâi în familie și apoi în grădiniță, școală și societate.

Prima mare cerință pentru o convețuire armonioasă a emoțiilor în *Castelul dorințelor împlinite*, se adresează adulților. Aceștia - învățătorii, profesorii, părinții - în relația cu copiii trebuie să gândească:

COPIII SUNT MINUNAȚI!

Nu există o cale mai importantă în dezvoltarea inteligenței emoționale în copii decât aceea de a-și privi că fiind minunați și capabili!

O lege a universului zice: "ceea ce gândești se va dezvolta!"

Dacă privești copiii că fiind o problemă, o să ai parte de probleme. Dacă privești copiii că fiind minunați și capabili, o să ai parte de multe "minuni"!

O altă cerință în dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor este dată de propriul nostru exemplu: să fim noi înșine! Să știm să râdem, să glumim, să ne jucăm alături de ei! Să plângem atunci când

simțim asta, când situația este de plâns, să exteriorizăm.

Copiii ne imită în toate. Noi „scriem” acum, în ei, modul în care este permis și este posibil să își exprime emoțiile. Noi suntem cei ce îi pot ajuta să înțeleagă emoția, să o poată controla, să înțeleagă că nu este greșit să simtă într-un anumit fel, că și noi simțim același lucru. Să ne ferim de minimalizarea emoțiilor sau de exagerarea lor.

Să fim conștienți de faptul că micuții cu o inteligență emoțională ridicată se descurcă mai bine și își ating scopurile mai ușor. Socializează și se bucură de viață.

Unii dintre noi se raportează la copil ca la un alt adult. Facem greșeala de a crede că ei gândesc și simt la fel ca noi și ne punem întrebarea de ce ei, copiii, nu fac așa cum trebuie și e bine.

Copiii nu văd importanța și valoarea lucrurilor așa cum o vedem noi, pentru că nu au vârsta și experiența noastră.

Pentru o dezvoltare armonioasă în *Castel*:

1. Nu judecați copilul

Evitați privirea critică, tonul supărat, amenințarea, sarcasmul, ridiculizarea. Avem tendința să vedem doar greșelile, caz în care copilul va înțelege că este bun doar să facă greșeli și va avea doar emoții negative (teamă că va greși din nou, frică, furie). Emoțiile negative sunt urmate de scăderea încrederii în sine, de izolare, de tendința de a minți.

Este necesar să vedem și lucrurile pozitive pe care le face și să-l laudăm pentru ele. Numai în felul acesta va trăi emoții pozitive și va avea încredere în sine.

2. Nu îi comparați cu ceilalți

Copilul trebuie apreciat și valorizat pentru ceea ce știe el să facă și pentru ceea ce este el.

A-l compara cu alții este o greșeală. Comparația nu îl ajută pe copil să înțeleagă ce trebuie să facă pentru a fi apreciat de adult. Comparația îl face să înțeleagă că el nu se ridică la nivelul pretențiilor și așteptărilor adultului. Nu îl va motiva să învețe mai bine. Motivul pentru care va dori să învețe mai bine este faptul că se simte iubit și acceptat așa cum este el.

3. Fără etichete

În loc de expresia "ești rău" folosiți "ai făcut ceva rău" Între cele două verbe, "a fi" și "a face" este o diferență dată de respectul pentru el ca persoană. Copilul poate schimba ceva ce a făcut greșit, poate alege să repete sau nu greșeala, însă cu "ești rău" nu are cum să lupte fără să se lovească și să se distrugă pe sine însuși. Utilizarea verbului "a fi" în etichetele negative afectează încrederea în forțele proprii și stima de sine.

În concluzie, dezvoltarea emoțională îl ajută pe copil să gestioneze optim situațiile dificile, să își exprime sentimentele negative, adecvat situației și să se adapteze mai bine atât în familie cât și în societate.

Vă invit să reflectăm asupra noastră, să ne privim, să ne urmărim emoțiile, reacțiile și să conștientizăm ceea ce transmitem copiilor noștri.



Internet-ul și rețelele de calculatoare au revoluționat comunicarea și toate domeniile vieții sociale, culturale și profesionale. Relaționarea dintre indivizi a suferit modificări majore. Aceasta se realizează astăzi oriunde, oricând și cu oricine. Cu ajutorul unui calculator conectat la Internet, accesul la aceste servicii este nelimitat. Societatea informațională, prin tehnologiile noi pe care le oferă și le promovează, este una a calculatoarelor, un spațiu virtual al celor trei w – world wide web (www), o lume a Internet-ului și a adreselor electronice – e-mail. Toate acestea sunt deja parte integrantă din modul nostru obișnuit de a ne raporta la profesie, la ceilalți, la societatea în ansamblul ei.



Nu am scăpat nici eu de acest "virus". Fie că (re)programez ședințe de consiliere, fie că trimit materiale informative către colegi, elevi sau părinți, fie că "ascult" ce s-a mai întâmplat de când nu ne-am văzut, fie că ofer soluții de moment unor situații neprevăzute și care nu mai suportă amânare, fie că îmi îmbunătățesc formarea profesională, în fiecare dintre aceste situații folosesc noile tehnologii, în speță Internetul și beneficiile lui – mail, messenger, skype, platforme de învățare on-line, site-uri de socializare, soft-uri diverse.

În cele ce urmează, mă voi opri asupra unui aspect din activitatea de consiliere psihopedagogică, și anume acela care îi vizează în mod expres pe elevii din ciclul terminal. Mă refer la orientarea școlară a elevilor din clasa a VIII-a. Anii anteriori demersul meu era oarecum liniar: activități cu subiecte tematice, desfășurate la clase împreună cu profesorii diriginți, testarea elevilor, folosind atât de cunoscutul test de interese Holland, participări la ședințele cu părinții, oferirea unor materiale informative sub forma unor broșuri, efectuarea unor vizite la activități de genul "Porțile deschise..." sau "Zilele Liceului...", implementarea unor studii prin distribuirea, completarea și interpretarea unor chestionare. Procesul de orientare școlară este unul complex, cu implicații pe termen lung. În ceea ce îi privește pe elevii de clasa a VIII-a, decizia finală aparține deseori părinților. Așadar, activitatea mea vizează două aspecte importante: pe de o parte, prin activitatea de consiliere care se desfășoară la cabinet, elevii își identifică și definesc interesele, resursele personale, punctele tari, dar și cele slabe, se "încarnează" cu abilități de a face față stresului dinaintea examenelor, dar și de a rezista presiunii – uneori involuntare – pe care părinții o exercită asupra lor în această perioadă. Pe de altă parte, lucrul cu părinții ocupă un loc important, deoarece aceștia

sunt mai rezistenți la schimbare, sunt mai puțin dispuși să "negocieze" atunci când este vorba despre viitorul copiilor lor. În această situație trebuie să am aliați profesorii de la clasele respective, care – împreună cu dirigințele – formează echipa care are un cuvânt greu de spus în orientarea școlară a elevilor. Dacă cele două aspecte ale activității se îmbină armonios, procesul de orientare va avea rezultate benefice în special pentru elevi, dar și pentru părinții lor.

E, zis și făcut. Dar cum să realizezi toate acestea într-o unitate școlară cu peste 1300 de elevi, care învață în trei schimburi, cu părinți din ce în ce mai ocupați, cu elevi care aleargă de la cursuri la meditații, cu profesori care trebuie să se împartă între a-i forma și a-i informa pe elevi, cu accent pe ultima sintagmă, din păcate?!

Și ideea mi-a răsarit în minte anul acesta, în urma unor activități de diseminare a unui grant de mobilitate individuală Comenius & Fondul Social European, cu tema "Metode inovatoare de învățare în educația adulților", desfășurat la Praga, în luna mai a acestui an. Metodele inovatoare sunt desigur din domeniul noilor tehnologii. M-am familiarizat cu conținuturi ca Whiteboard – tabla inteligentă -, platforma de învățare interactivă Hot Potatoes,

editarea de filme, realizarea de Newsletter. Dintre toate acestea, salvatoare pentru situația prezentată mai sus mi se pare a fi "buletinul informativ" – Newsletter-ul, metodă de informare pe care o voi aplica anul acesta în școala mea, în combinație cu unele metode tradiționale, pe care le-am amintit anterior.

Dar în ce constă mai exact un Newsletter? Pe scurt, o metodă rapidă și ieftină de a promova un produs, un serviciu, o rețea școlară, în speță. Ce îți trebuie? Un computer, o conexiune la Internet, Mozilla Thunderbird, abilități de lucru în domeniul IT, timp, disponibilitate și nu în ultimul rând, creativitate. Ce conține? Informații generale despre rețeaua școlară a liceelor și școlilor de arte și meserii din sectorul 5, unde este situată școala în care funcționez, medii de admitere din ultimii ani, un top al liceelor, oferta educațională, imagini reprezentative și link-uri care fac trimitere directă la site-urile liceelor. Așadar, maximum de informație într-o formă concentrată și atractivă. Printre alte puncte tari ale utilizării acestei noi metode amintesc: economie de timp – elevii și părinții pot afla informații variate despre rețeaua școlară, medii de admitere, profiluri, de acasă, în fața computerului, când toți membrii familiei sunt disponibili, profesorii alocă timpul dedicat ședințelor cu părinții unor activități mai atractive, în care să îi coopteze pe elevi, distribuirea unui material informativ într-o unitate de timp mică spre un grup țintă de dimensiuni mari.

Această metodă nu le înlocuiește pe cele devenite tradiționale, ci doar le completează în mod fericit. Întâlnirile face-to-face (față în față) cu părinții, cooptarea corpului didactic care predă la clasă, activitățile practice realizate cu și pentru elevi rămân repere importante în activitatea de consiliere și orientare școlară. Noile tehnologii facilitează însă procesul și mai ales vin în întâmpinarea satisfacerii nevoilor actuale ale "clienților" noștri.

În speranța că voi avea un feedback pozitiv din partea grupului țintă vizat - elevi, părinți, profesori, vă prezint mai jos un draft al buletinului informativ la care lucrez și voi reveni cu detalii despre implementarea efectivă a acestuia într-unul din numerele viitoare ale revistei.

Sfarsit de clasa a VIII-a. Incotro?! Newsletter de OSP pentru elevi si profesori	06/10/2011
Prof. consilier Violeta Filip. Sc. cu cls. I-VIII nr. 280 "Mihail Sebastian"	

Reteaua scolară va oferi o gamă variată de licee, colegii și școli de arte și meserii, atât în sistemul de învățământ de stat, cât și în sectorul particular.

Topul liceelor din București - în funcție de media de admitere - îl puteți vedea accesând linkul

<http://www.dimromania.com/cultura/topul-liceelor-din-bucuresti-in-ordinea-notelor-de-admitere-1759> !

http://www.licsfava.ro	Colegiul Național Sf. Sava «Sfântul Sava» este numele vechii mănăstiri care, în secolul al XVI-lea, se afla în centrul Bucureștiului, pe locul Universității de azi. Aici, în chiliile călugărilor, ce înconjurau biserică, a fost fondată prima școală superioară din România. Apariția acestei școli la sfârșitul secolului al XVII-lea trebuia pusă în legătură cu un nou și puternic curent occidental, de origine italiană în principal, care a dat naștere dorinței de afirmare națională susținută de lucrările a numeroși scriitori, fete bisericesti și istorici din epocă. Cel mai strălucit reprezentant al acestui curent în Valahia este boierul Constantin Cantacuzino. Scriitor și mare patriot, el studiasse la școlile din Padova, în Italia și călătorise mult în Occident, precum și în Orient; era	 
---	--	---

http://www.cnlazar.ro	Colegiul Național Gb. Lazar <i>„De după o perdea de ploaie uriaș se înveșea lăcră, vechi de trei sferturi de veac, miazănoapte și frumosa penatră mină ca niciun alt lucru din jur. Oare nu el mi-a adăpostit oare ani de zile micile griji și neașuri, buldoarele de dragoste, buziile copilărești, naivetea aventuri, primele versuri furate ororilor de cur și dăruirea iubirii cu generozitatea unui prinț indian? Zăgăzuit alb, iar la ferestrele de sus cu un brâu de cărămidă apăsătoare, vopsită în albastru ca cerul – culoarea noastră, a lăzariștilor, culoarea dragă a sepicilor noastre, culoare de care eram mândri, blăzând mersu de nobilă școlară, blăzând cu Țigăne de mușchetar (...); dar-adevăr, ce culoare era mai frumoasă ca albastrul cerului?” (Grigore Băjenaru)</i>	 
http://cnmv.ro	Colegiul Național Mihai Viteazul Una dintre viziunile de învățământ prestigioase, din municipiul București. La inaugurarea a 140 ani de existență, această școală dăruie, comunității cele mai importante ale societății sale. Școala ce poartă numele strălucitului voievoi al țării Românești, cunoscut și prima oară a lui Ștefan cel Mare, a fost înființată în anul 1961, ca o preluare a liceului "Sf. Sava". După doi ani și-a dobândit statutul autonom și s-a mutat în casele din strada Polona, unde locuiește pentru o lungă perioadă de timp Ion Hrișcu de Bădălești. În 1969 școala a primit statutul de gimnaziu și a purtat numele de "Mihai cel Mare", în anul 2001 a fost din nou, de această dată în casele lui Ion Hrișcu din strada Academiei nr. 14. Mai apoi școala este transformată în școala nouă, construită pe terenul vechii Școli de Științe (Școala de Științe).	 

"...dacă nimeni nu mă întreabă ce este timpul, știu; dar dacă mă întreabă, nu mai știu...."
Sfântul Augustin

Mircea Eliade spunea într-o lucrare de a sa, că „lucrurile îi fac semn.” Lumea în care trăim este plină de semne și de indicii, iar noi, ca și Mircea Eliade, căutăm peste tot informații despre lume, despre ceilalți, despre noi înșine. Avem nevoie de informații pentru a ne putea înțelege, pentru a ne cunoaște mai bine și pentru a cunoaște mai bine lumea din jurul nostru. Aceste informații le putem obține doar cu ajutorul comunicării.

Oamenii comunică în nenumărate moduri, iar de cele mai multe ori, comunicarea este cea care îi reprezintă și care oferă măsura calității tuturor acțiunilor sale. Definită pe scurt, comunicarea în școală poate fi numită comunicare educațională sau didactică, deoarece școala are nobila misiune de forma și educa pentru societate oameni de calitate. Omul de calitate reprezintă idealul uman pentru orice societate. Nu putem vorbi despre calitatea activității dintr-o școală, fără a avea în primul rând persoane care, prin orice activitate a lor, tind spre a fi oameni de calitate.

Dacă ar fi să dau o definiție proprie a calității, calitatea reprezintă idealitatea spre care trebuie să tindem. O activitate finalizată, care ne aduce diferite satisfacții personale, profesionale – este considerată de către fiecare o activitate de calitate. Calitatea acțiunilor noastre și nu numai, contribuie la calitatea vieții.



Comunicarea în școală există sub nenumărate forme și este întotdeauna un bun indicator al calității activităților desfășurate în unitatea respectivă. Toți factorii umani implicați în activitatea din școală comunică. Există comunicare, în funcție de următoarele criterii: statutul interlocutorilor, codul folosit și finalitatea comunicării (Iacob, 1998, pag. 225-232). După statutul partenerilor, există comunicare pe verticală (elev- profesor, subaltern – șef), comunicare pe orizontală (elev-elev, profesor- profesor). După codul folosit există comunicare verbală, paraverbală și nonverbală. Iar după finalitatea actului de comunicare sunt următoarele tipuri de comunicare: comunicarea accidentală, subiectivă și instrumentală.

Fiecare dintre aceste tipuri de comunicare influențează desfășurarea actului didactic și implicit finalitatea acestuia. Putem spune fără a exagera că actul comunicării influențează semnificativ calitatea întregului proces de învățământ.

Într-o unitate de învățământ, calitatea muncii educative este asigurată prin următoarele procese: planificarea riguroasă a obiectivelor și corelarea

acestora cu rezultatele obținute, monitorizarea rezultatelor obținute, autoevaluarea și evaluarea internă și externă a rezultatelor, îmbunătățirea acestor rezultate într-un ritm continuu.



În România au fost înființate în anul 2005, pentru prima oară în sistemul românesc de învățământ Agenția Română de Asigurare a calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), instituții publice de interes național, în subordinea Ministerului Educației și Cercetării. Comisia ARACIP, „elaborează, actualizează periodic și propune MEC standardele de referință și indicatorii de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar.” (Gherguț, 2007, pag. 179). În unitățile de învățământ există comisia pentru evaluarea și asigurarea calității, care elaborează propria strategie și propriu regulament de funcționare.

Toate aceste activități au la bază comunicarea, indiferent de formele ei. Se poate vorbi chiar de un management al comunicării. Comportamentul pretinde un permanent schimb de informații. Pentru a contribui la calitatea actului de învățare, fiecare cadru didactic, manager de organizație sau grupă, trebuie să-și dezvolte și să promoveze un sistem de comunicare eficient. „Comunicarea reprezintă o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei organizații” (Țoca, 2008, pag. 87).

Comunicarea nu are rolul doar de a transmite mesaje de informare, instruire, motivare, antrenare, ci devine o forță dinamică care este modelată de mediul în care se află. O activitate didactică este de neconceput fără o comunicare reală și eficientă, care devine un reper de eficiență pentru unitatea școlară. De calitatea comunicării depinde înțelegerea problemelor cu care se confruntă fiecare cadru didactic (folosirea tehnicilor de limbaj asertiv), durabilitatea relațiilor organizaționale, circulația ideilor și soluțiilor pentru realizarea obiectivelor, capacitatea managerului de a conduce eficient angajații. Consider că este vital ca, toate cadrele didactice să-și perfecționeze continuu deprinderile de comunicare.

Comunicarea managerială are drept scop realizarea unui flux informațional corect, pertinent și eficient, atât pe orizontală cât și pe verticală structurii unei organizații, pentru a conduce către realizarea tuturor obiectivelor propuse, pentru a atinge anumite standarde de calitate.

O comunicare defectuoasă conduce către un proces instructiv-educativ defectuos. Tocmai de aceea, comunicarea nu se face la întâmplare, ci după anumite norme profesionale (limbaj de specialitate), morale și etice. Acest tip de comunicare îndeplinește următoarele roluri comunicaționale:

- **interpersonale**, caracterizând capacitatea managerului de a organiza, coordona, influența și reprezenta o structură organizatorică;
- **informaționale**, și anume capacitatea managerului de a culege, prelucra, sintetiza, monitoriza și transmite informații funcționale înspre interiorul organizației, cât spre exteriorul acesteia;
- **decizionale**, evidențiind capacitatea managerului de a rezolva rapid, competent și eficient anumite disfuncționalități, ca și abilitatea diplomatică de gestionare a conflictelor (Țoca, 2008, pag.90).

Pentru asigurarea unui proces instructiv – educativ de calitate, managerul în educație trebuie să asigure un bun flux informațional, bazându-se pe transmiterea corectă de informații. O informare corectă conferă posibilitatea de analiză, coordonare și influențare decizională, pentru a realiza obiectivele propuse. Toți cei implicați în actul educațional sunt implicați și în calitatea educației, și de aceea trebuie să se asigure de calitate muncii sale. Baza succesului într-o organizație este dată de calitatea și eficiența serviciilor educaționale prestate în școală, iar orice serviciu educațional are la bază comunicarea. Comunicăm mereu cu elevii. Convorbirea este una dintre cele mai folosite metode verbale, alături de povestirea, repovestirea, explicația, prelegerea, discursul, etc. Orice metodă folosită are la bază actul comunicării. Însăși evaluarea, indicatorii de performanță, nu se pot stabili fără o comunicare eficientă.



Comunicarea educațională, didactică, pentru a conduce către o activitate didactică de calitate, eficientă, trebuie să întrunească mai multe caracteristici (Domunco, 2008-2009)

- **dimensiunea explicativă a discursului didactic**, ce vizează înțelegerea celor transmise; este axată pe deblocarea și antrenarea potențialității cognitive a elevului;
- **structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice** - are ca cerință ușurarea înțelegerii unui adevăr și nu nuanțarea acestuia;
- **rolul activ al cadrului didactic față de conținuturile științifice** - profesorul personalizează și organizează conținuturile în funcție de programa școlară în vigoare și de manualul folosit;
- **pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor** - elevii au tendința de a considera un lucru fals sau adevărat, nu pentru că se poate demonstra acest lucru, ci pentru că așa a spus

profesorul ("Scrie în cartel!", "Așa ne-a spus doamna învățătoare!", "Așa este programul!", etc.);

- **personalizarea comunicării** - același cadru instituțional, același conținut, același potențial uman poate fi exploatat și explorat diferit, cu rezultate diferite;
- **ritualizarea și normele scrise** - "Nu vorbi fără acordul meu!", "Ridică-te în picioare când răspunzi!".

Comunicarea cu părinții poate înlesni sau îngreuna drumul către o educație de calitate. O comunicare defectuoasă în care nu lipsesc problemele de ascultare, falsa conexiune inversă, rezistența la critică, subiectivitatea, bariere culturale, poate afecta grav actul educației.

Pentru a realiza o activitate educativă de calitate este bine să avem o comunicare de calitate, în care un rol important îl are ascultarea. Adevărata ascultare implică să te încarci cu ceea ce comunică celălalt. Dacă comunicarea poate exista în lipsa unuia dintre parteneri, ascultarea presupune interacțiune. Uneori, suntem martorii unui dialog al surzilor, în care fiecare vorbește și fiecare mimează că îl ascultă pe celălalt. Astfel esența comunicării se pierde. Acest tip de comunicare este deseori întâlnit între profesori și elevi, între profesori și părinți. Toate acestea conduc spre formarea adevăratelor carențe ale calității actului educativ.

Comisia din unitatea școlară pentru evaluarea și asigurarea calității trebuie să aibă în vedere "stabilirea unei strategii de implementare și evaluare a managementului calității educației, realizarea unei evaluări interne pe baza standardelor de funcționare și a unei comunicări adecvate, cooperarea cu alți factori implicați, cât și cu evaluatori externi" (Țoca, 2008, pag.174).

Când evaluarea calității este efectuată în cadrul unității de învățământ, aceasta ia forma evaluării interne. Orice evaluare presupune comunicare, indiferent de formele acesteia (evaluarea orală - discuții cu cadrele didactice în urma observării acestora, etc.; evaluare scrisă - studiul documentelor școlare, chestionare, cereri, rapoarte, note explicative, etc.). Atunci când evaluarea calității este efectuată din afara instituției de învățământ (inspectorat școlar, minister, alte unități școlare, etc.), aceasta ia forma evaluării externe.

Comunicarea reprezintă un factor cu o puternică influență, în cadrul unei unități de învățământ. Optimizarea acesteia se poate face ținând cont de toate celelalte aspecte organizaționale de care ea depinde și pe care le determină.

Bibliografie:

1. Domunco, Florin. (2009). *Comunicare educațională - note de curs*. Suceava: Universitatea Ștefan cel mare.
2. Gherghuț, Alois. (2007). *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom.
3. Ichak, Kalderson, Adizes. (2010). *Cum să-ți perfecționezi stilul de management*. Iași: Editura Polirom.
4. Iucu, Romiță. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Editura Polirom.
5. Owen, Jo. (2008). *Cum să fii un bun manager*. Iași: Editura Polirom.
6. Păun, Emil. (1990). *Școala ca o abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom.
7. Țoca, Ioan. (2008). *Management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Zlate, Mielu. (2007). *Tratat de psihologie organizațională - managerială. Volumul al II-lea*. Iași: Editura Polirom.

Cariera reprezintă o parte semnificativă a vieții unui om, iar alegerea informată a acesteia poate contribui substanțial la starea de bine și la calitatea vieții sale. Vârsta la care încep preocupările de orientare în carieră tinde să fie din ce în ce mai mică; cresc astfel șansele ca elevii să rămână permanent conectați la ideea alegerii unei profesii și ochii lor să fie larg deschiși către toate ocupațiile cu care se intersectează și care ar putea să le fie potrivite. Din păcate, încă se întâmplă ca întrebarea "Ce vrei să devii când vei fi mare?" să fie abandonată o dată cu începerea clasei întâi și reluată abia în clasa a XII-a, când elevul este prea copleșit de urgența alegerii ca să se mai simtă liber să exploreze.

În anii adolescenței, problema alegerii carierei devine din ce în ce mai prezentă. Decizia este atât de importantă, încât mulți dintre adolescenți se simt copleșiți și, fie amână decizia cât mai mult posibil, fie aleg rapid pentru a se elibera de presiune, fie, în cazul cel mai fericit, solicită ajutorul consilierului școlar sau al profesorului diriginte. Desigur, cazul ideal este cel în care adolescentul a rămas conectat la acest subiect, a testat cât mai multe activități, proiecte, activități de voluntariat, se cunoaște foarte bine și știe ce profesie i se potrivește.

Întrebările interviului sunt:

1. Pe cine admiri când erai mic? Cine erau eroii/eroinile tale? Numește trei astfel de persoane/personaje, altele decât părinții tăi. Pot fi reale, imaginare, din cărți, filme, desene animate ș.a.

După aflarea celor trei modele din copilărie, consilierul cere elevului să le descrie prin cât mai multe atribute ce vizează personalitatea, atitudinile, comportamentele lor. Tot în această etapă, consilierul poate adăuga întrebări precum: prin ce te asemeni cu fiecare dintre personaje?; prin ce anume ești diferit de fiecare?; ce au în comun cele trei persoane/personaje?; prin ce se deosebesc ele?

2. Ce filme/seriale urmărești regulat? Povestește-mi pe scurt despre ce este vorba. Ce emisiuni TV urmărești regulat? Ce site-uri web accesezi în mod regulat? Ce anume te atrage la fiecare dintre ele?

Aceste întrebări subliniază interesele manifeste ale elevului, adică acel tip de interese care se reflectă în activitățile sale cotidiene. Pot fi adăugate întrebări legate de celelalte activități din timpul liber.

3. Care este în acest moment povestea ta preferată, dintr-un film sau dintr-o carte?

Accentul trebuie pus pe momentul prezent, deoarece o poveste preferată acum va descrie mai acurat a schemă în care elevul se află în prezent. Răspunsurile la această întrebare pot oferi indicii privind aspirațiile elevului, valorile sale, modul în care rezolvă anumite situații problematice.

4. Care este motto-ul tău, mesajul după care te ghidezi în viață?

Dacă elevul nu are un motto va fi încurajat să creeze unul. Rolul acestei întrebări este să împuternicească elevul să își acorde sfaturi și să își găsească motivația intrinsecă pentru dezvoltarea sa.

5. Care sunt trei dintre cele mai vechi amintiri ale tale? Descrie-mi trei întâmplări care au avut loc între vârstele de trei și șase ani.

După ce elevul identifică și povestește trei dintre cele mai vechi amintiri, este rugat să asocieze câte o emoție cu fiecare dintre ele. Apoi, pentru fiecare dintre amintiri va identifica un stop-cadru, o fotografie



Există multiple căi de a aborda procesul de consiliere privind orientarea profesională, aplicarea chestionarelor de interese și aptitudini fiind printre cele mai frecvente. Anterior utilizării acestor instrumente este binevenită o discuție cu elevul, un interviu prin care acesta să fie introdus în tema alegerii unei profesii. Mark L. Savickas propune în manualul său de consiliere (Life-Design Counseling Manual) din anul 2015 un „Interviu al construirii carierei”. Interviuul cuprinde cinci teme, iar autorul oferă explicații pentru alegerea acestora și întrebări ajutătoare care să faciliteze cunoașterea cât mai profundă a elevului.

reprezentativă. În cele din urmă, va găsi câte un titlu potrivit fiecăreia dintre cele trei amintiri. Rolul acestei din urmă sarcini este ca elevul să capete control asupra experiențelor sale, să le ofere un nume și să le integreze în identitatea sa actuală.

În timpul acestui interviu consilierul școlar va fi atent la temele ce se repetă, pentru că acestea au o semnificație aparte. La final, consilierul și elevul vor discuta pe marginea răspunsurilor și vor trasa împreună direcțiile următoarelor ședințe de consiliere. Interviul lui Savickas este, așadar, un bun instrument pentru o primă ședință pe tema consilierii în carieră.

Rehfuss și Sickinger sunt doi autori care au elaborat o formă prescurtată a interviului lui Savickas. Această formă arată astfel:

1. Pe cine admirai când erai mic? Numește trei eroi/eroine/modele și povestește-mi despre ele.

- a. Ce anume admirai la fiecare dintre ele?**
- b. Prin ce anume te asemeni cu fiecare dintre ele?**
- c. Prin ce te deosebești de fiecare dintre ele?**

2. Spune-mi zicala ta preferată/motto-ul tău preferat.

3. Spune-mi trei dintre cărțile/filmele/emisiunile TV/site-urile/blog-urile/activitățile extrașcolare preferate. Poți face orice combinații între aceste categorii. Ce anume îți place la fiecare dintre ele?

Pentru a verifica impactul pe care aplicarea acestui interviu îl are în rândul beneficiarilor, Rehfuss și Sickinger propun și un chestionar de follow-up:

1. De la completarea interviului cum ai descrie nivelul tău de preocupare privind cariera?

- a) nivelul de preocupare este același;
- b) m-am gândit mai mult la planurile mele de carieră;

2. Ce activități de explorare a carierei ai întreprins de la completarea interviului până acum:

- a) m-am informat cu privire la carieră pe Internet sau în cărți;
- b) am discutat despre carieră cu alte persoane (părinți prieteni ș.a.);
- c) am început un internship/ am realizat un interviu informal cu o persoană angajată într-un domeniu care mă interesează;
- d) am căutat programe de formare/educație legate de interesele mele în carieră;
- e) altele;
- f) niciunele;

3. Cum apreciezi „Interviul construirii carierei”, ca instrument de planificare a carierei:

- a) foarte util;
- b) util;
- c) oarecum util;
- d) inutil.

4. Explică, te rog, aprecierea acordată la punctul 3. Ce a fost cel mai folositor/nefolositor aspect în experiența ta cu „Interviul construirii carierei”?

5. Ce alte resurse te-ar ajuta cel mai mult în planificarea carierei?

- a) continuarea consilierii pentru carieră;
- b) lucrul cu un mentor;
- c) evaluări/teste care să mă ajute să mă cunosc mai bine;
- d) altele:

În activitatea de consilier școlar în cadrul unui liceu, dar nu numai, orientarea școlar-profesională ocupă deseori primul loc în lista nevoilor de consiliere. De aceea, demersurile pentru creșterea calității acestui proces sunt foarte importante, creativitatea și informarea făcând totdeauna cea mai bună echipă.

Bibliografie:

- Rehfuss, M.C., Sickinger, P.H. (2015). Assisting High School Students with Career Indecision Using a Shortened Form of the Career Construction Interview. *Journal of School Counseling*, 13(6).
- Savickas, M.L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*, pp. 27-27.

I. Disfuncționalități socializatoare la nivelul familiei**II. Disfuncționalități educative la nivelul școlii**

Datorită acțiunilor comune întreprinse de principalele instanțe sociale cu rol socializator (școala, familia, grupul de muncă, alți factori educativi), cea mai mare parte a adolescenților își însușesc exigențele conformității de grup manifestându-se în concordanță cu valorile sociale dezirabile. Există însă și adolescenți, în număr deloc neglijabil, care se îndepărtează de la modelele de conduită dezirabile, adoptând comportamente deviante, non-conformiste.

În societate, există mai multe instanțe de socializare și, implicit, există diferite modele de socializare specifice fiecăreia din aceste instituții, de exemplu, *familia*, îndeplinește funcția de socializare într-un anumit climat afectiv, promovând un stil educativ specific, un anumit tip de control și de sancțiuni parentale asupra conduitei adolescenților (27); școala, întrebuintează alte modalități și mijloace de socializare mai fundamentate și mai sistematizate decât cele utilizate de familie; *grupurile de referință*, realizează o socializare informală cu efect uneori mult mai puternic decât școala sau familia.

Fiecare instanță socială dispune de modele, paradigme educative diverse, unele aflate în divergență cu modelul normativ-cultural al societății, altele fiind în consens cu acestea.

I. Disfuncționalități socializatoare la nivelul familiei

Familia, în fapt, este primul mediu social în care indivizii se comportă ca ființe umane. Ea reprezintă un grup social omogen, un cadru fundamental în cadrul căruia, datorită procesului de socializare tinerii asimilează primele noțiuni cu privire la datorie, responsabilitate, interdicție.

Agenții socializatori care acționează la nivelul familiei au rolul de a stimula integrarea socială a tânărului, la însușirea normelor, atitudinilor permissive, interdicțiilor cerute de viitoarele roluri sociale (21, p. 50).

Realizarea funcției socializatoare a familiei are rol în patru situații specifice:

- a) **situația de comunicare psihologică** care contribuie la dezvoltarea afectivității, cu rol important în echilibrarea moral-psihologică a copilului;
- b) **situațiile de educație morală** relațiile de autoritate impun respectarea de către tânăr a regulilor morale;
- c) **situațiile de învățare cognitivă** copilul deprinde ansamblul de cunoștințe, aptitudini și obișnuințe

indispensabile conviețuirii în societate;

d) **situațiile ce angajează invenția sau imaginația** cu ajutorul lor sunt dezvoltate capacitățile creative și gândirea participativă.

Majoritatea studiilor sociologice au scos în evidență anumite tendințe care prezintă diminuarea funcției socializatoare a familiei și redistribuirea ei altor instituții sociale cu rol formativ specializat: școala, mass-media etc. Efect: trecerea de la tipul afectiv de educație, la tipul instrumental; reducerea comportamentului "reproductiv" al tinerilor în raport cu cel al părinților și diminuarea rolului afectivității; slăbirea coeziunii familiale ca urmare a solicitărilor fizice și nervoase ale serviciului, absența îndelungată a părinților de acasă ca urmare a programului profesional.

Efectuând o serie de cercetări științifice asupra relației adolescenți-părinți, Diana Baumrind a evidențiat faptul că stilul de viață al părinților îi determină pe tineri să adere la grupuri caracterizate de orientare socializatoare negativă (2, pag. 887-907).

Diana Baumrind a identificat opt modele de stiluri de viață comune părinților și copiilor pe care le-a grupat în două categorii principale: înalt și scăzut din punct de vedere al responsabilității sociale.

Principalele caracteristici ale adolescenților care au un stil de viață ridicat pe scara responsabilității sociale:

- comportamente cooperative, prietenoși, relații adecvate cu ceilalți tineri și cu adulții;
- preocupare pentru alții, umaniști, încrezători, neafecți de "crize de identitate";
- selectarea unor valori similare cu cele ale părinților și alegerea viitoarei profesii le oferă un sentiment de siguranță și un anumit sens al continuității, identității sociale.

Acești tineri sunt definiți ca fiind "agenți sociali tradiționaliști, socializați sau umaniști".

Caracteristici ale tinerilor care au un stil de viață scăzut pe scara responsabilității sociale:

- sunt definiți ca fiind "victime sociale", alienați, delincvenți sau anti-umaniști;
 - tineri "în derivă", indeciși, frustrați, lipsiți de năzuințe realiste și de sentimentul unei lumi ordonate;
 - tineri care au multe în comun cu proprii părinți dezamăgiți de eșecurile vieții, cu puternice sentimente de disperare, anomie, incapabili de a se ocupa adecvat de trebuințele și educația copiilor, neputincioși în fața obstacolelor vieții cotidiene.
- Diana Baumrind afirmă că diferența dintre cele două categorii de tineri se datorează folosirii unor practici educaționale diferite.

Familii definite de un stil de viață ridicat pe scara responsabilității sociale: - părinții recurg la o disciplină fermă, dar însoțită de afecțiune puternică; copiii, în situația în care greșesc, sunt pedepsiți, dar sunt stimulați și lăudați atunci când situația o cere; pentru a accentua autoritatea lor, părinții recurg la folosirea unor valori cu caracter patriotic și religios.

Familii cu responsabilitate socială scăzută: - părinții practică un stil de viață dezordonat și anomic de educație; lipsesc codurile morale de conduită, disciplina este arbitrară (când severă, când absentă) – efect: copiii se așteaptă să fie tratați inechitabil.

Familiiile care se susțin pe un viabil sistem de credințe și tradiții au capacitatea de a feri pe copiii lor de efectele negative ale anomiei sau ale delincvenței juvenile (19, p. 111).

Familia reprezintă nu numai spațiul protector al celor mai profunde relații afective, cadru de afirmare a adolescenților, dar, în același timp, constituie un adevărat centru de agresivitate, pentru că aici membrii familiei își dezvoltă adevărata personalitate. Agresivitatea în interiorul familiei este mai puternică decât în alte comunități umane (17, p. 90).

În interiorul vieții de familie apar frecvent comportamente agresive cu manifestări de violență fizică, sexuală, morală, între frați, surori, părinți și adolescenți. Desele conflicte produse în universul familial, transformă tânărul în victimă, dislocându-i fundamentul primordial al personalității sale.

Reproducând acest fenomen la scară macrosocială rezultă clar faptul că potențialul agresiv din societate își are rădăcinile în violentarea copiilor în cadrul familiei. Copiii devin adevărate receptoare de tensiuni și traumatisme psihoafective care vor pune în mișcare, în perioada adolescenței și la maturitate, un potențial imens de conduite agresive.

În cazul familiilor de nivel mediu sau slab dezvoltate cultural, agresivitatea fizică este considerată firească. Frustrarea afectivă, brutalizarea verbală sau fizică, respingerea copilului declanșează un efect negativ în formarea personalității: sentimentele de inferioritate și dezorientare a eului copilului. Mai târziu, acești tineri vor căuta o compensare în producerea actelor de violență, manifestând diferite forme de devianță juvenilă (17, p. 95).

Principala formă de revoltă a adolescentului față de propria sa familie o constituie fuga de acasă. Dorința de detașare față de conformismul adulți-părinți se manifestă prin îndepărtarea de mediul familial.

Lipsa dialogului și a neînțelegerii problematicei existențiale specifice adolescenței, tratarea tânărului ca pe un copil, minimalizarea obligațiilor sale sociale, împingerea către anonimat îi trezesc nevoia de a fi și de a reprezenta ceva, nevoia de a se regăsi.

În viața de familie adolescentul are obligații multe și drepturi puține (15, p. 144).

În funcție de practicarea unui anumit stil educativ, au fost identificate următoarele tipuri de familie:

- a) familii care realizează o socializare negativă a tinerilor, practicând modele de conduită aflate în conflict cu valorile și normele dezirabile social, încurajând manifestările deviate ale acestora;
- b) familii care practică un stil educativ autoritar, privându-l pe adolescent de afectivitate, ceea ce determină apariția tendințelor de evaziune familială, a actelor de agresivitate;
- c) familii care nu-și realizează obiectivele educative, înfăptuind o "subsocilizare" morală, lipsind pe tânăr de un model cultural adecvat;
- d) familii care exercită un stil educativ deficitar, lipsit de valențe morale și care adoptă atitudini permissive și tolerante față de conduitele deviate ale adolescenților;
- e) familii care realizează o "suprasolicitare" a tânărului, oferindu-i o supraprotecție contra dificultăților vieții sociale, determinând, în felul acesta, scăderea toleranței la frustrare (18, p. 21).

1.1. Funcții și disfuncții în activitatea de formare a conștiinței morale a adolescentului

Multiplicarea comunicării psihice și sociale cu copiii, existența unor relații interfamiliale (dintre părinți, dintre părinți și copii), bazate pe afecțiune și respect reciproc, determină socializarea și integrarea morală a adolescenților, prin interiorizarea de conviețuire socială și respectarea lor din convingere.

Pe de altă parte, prezența unor disfuncționalități în organizarea vieții de familie (tensiuni, lipsă de comunicare, indiferență afectivă, alcoolism) conduc la disoluția grupului familial. În asemenea familii copiii învață manifestări deviate de la proprii părinți, cum ar fi: violența verbală și fizică, furtul, consumul de alcool, fumatul etc.

Pentru formarea comportamentului moral al tânărului, gradul de control educativ realizat și modalitatea afectivă și ostilă în care este exercitat, sunt primordiale în demersul educațional.

A.C. Becker afirmă că părinții autoritari dar afectuoși au, de regulă, copii bine socializați moral, dar care au tendința de a fi mai puțin creativi, independenți și extrovertiți din punct de vedere social, decât cei cu părinți mai puțin autoritari dar afectuoși (18, p. 30).

Realizarea armonioasă a tuturor funcțiilor și sarcinilor membrilor conduce la normalizarea vieții de familie, însă lipsa de funcționalitate a ei, devine o condiție esențială a devianței tânărului (27).

1.2. Tipologia privind familiile-problemă

- a) familii cu probleme grave datorită disoluției

grupului familial sau nefuncționalității ei; de regulă sunt familii în care ambii părinți sau unul suferă cronic (fizic, mental) sau sunt imorali, alcoolici, cu antecedente penale;

b) familii cu probleme în privința realizării funcțiilor, ca urmare a descompletării sau dezorganizării grupului familial (prin deces, divorț, abandon) sau disoluției acestuia (certuri, agresiuni, tensiuni);

c) familii cu probleme educative create de deteriorarea relațiilor inter-familiale și nerealizării funcțiilor principale; includem în această categorie familiile organizate sau "aparent" organizate și cele dezorganizate care exercită un stil educativ deficitar, lipsit de acțiuni socializatoare pozitive pentru tineri și care nu realizează un control efectiv asupra preocupărilor extrașcolare și a petrecerii timpului liber în grupul de prieteni sau de joacă.

Tipologia familiei-problemă poate fi corelată cu *tipologia faptelor antisociale comise de unii tineri*:

a) acte delincvente săvârșite de adolescenți care provin din familii descompletate sau dezorganizate, unde asemenea fapte au un grad foarte ridicat de pericolozitate (omoruri, violuri, ultraje, tâlhării etc.) fiind efectuate, de regulă, în grupuri bine structurate și organizate special pentru comiterea de acte antisociale;

b) acte deviante organizate, comise de tineri cu deficiențe serioase de integrare socială, culturală și profesională cu multiple tulburări de comportament având deja anumite antecedente (fugă de la școală și de acasă, vagabondaj, consum de droguri și alcool);

c) acte deviante ocazionale, întâmplătoare, comise de tineri care prezentau aspecte legate de realizarea socializării morale, familiale și școlare.

Asemenea acte deviante nu prezintă pericolozitate socială, ele declanșându-se spontan din spirit de teribilism și de bravadă, de solidaritate cu alți adolescenți, incitate de terțe persoane, sau datorită consumului de alcool.

Principalii factori care influențează comportamentul adolescentului în comiterea abaterilor cu caracter deviant sau delincvent la nivelul vieții de familie sunt următorii:

- deteriorarea climatului conjugal;
- deficiențele stilului educativ al familiei, lipsa unității parentale în aplicarea sancțiunilor sau recompenselor față de copil;
- lipsa unui program și a cunoașterii activităților copilului;
- atitudinile antisociale ale unui sau ambilor părinți (conduite agresive, alcoolism, parazitism, infracțiuni comise etc.)

Realizând corelarea disfuncțiilor educative cu nivelul socio-economic și cultural al grupului familial se constată faptul că cei mai mulți dintre tinerii cu conduite deviante proveneau din familii în care

părinții aveau o școlarizare redusă (între 4 și 8 clase). De asemenea, precaritatea bugetului familial, permanentizarea dificultăților materiale și "nesiguranța zile de mâine", amplifică stările conflictuale în interiorul grupului familial, determină ca funcții esențiale ale acestuia să nu se mai poată realiza.

II. Disfuncționalități educative la nivelul școlii

Alături de familie, școala reprezintă un factor educativ primordial a cărei menire este să faciliteze învățarea și interiorizarea de către tineri a normelor de conduită recunoscute în societate.

Spre deosebire de familie, școala realizează, după programe integratoare, activități de socializare sistematice. Cu toate succesele obținute ca urmare a unei socializări individualizate în funcție de caracteristicile de vârstă, școala "scapă" de sub control pe acei elevi-problemă proveniți din medii familiale precare. De asemenea, este o realitate că în spațiul școlar există disfuncționalități educativ-socializatoare.

II.1. Disfuncționalități educativ-socializatoare

Se constată că un număr important de educatori sau de profesori-diriginți preferă să lucreze cu elevi care provin din familii normale, în care există un climat moral corespunzător și nu cu acei elevi care au mari probleme familiale sau care manifestă ei înșiși probleme educative.

Pentru dascăl, socializarea morală nu înseamnă numai transmitere de informații, ci un proces de formare a unor deprinderi și trăsături morale cu rol de anihilare a comportamentelor imorale asimilate de adolescent în grupul familial sau stradal.

Nu în puțin cazuri unii dascăli preferă să-i trateze discriminatoriu pe elevii problemă proveniți din familii dezorganizate, recurgând, atunci când sancțiunile nu dau rezultate, la marginalizarea acestora și la recomandări pentru școli speciale cu profil de reeducare. Reacția este următoarea; elevii-problemă vor continua seria abaterilor educative, comportându-se în concordanță cu aprecierile negative ale profesorilor.

Amplificarea tendințelor negative (evaziune școlară și familială, agresivitate) la tineri este strâns legată de lipsa de supraveghere sistematică de către cadrele didactice, necunoașterea condițiilor socio-familiale și a anturajului.

Școlarizarea incompletă și abandonul școlar au drept efect imposibilitatea dobândirii unui status socio-economic adecvat, ceea ce-i determină pe adolescenți să se complacă într-o viață parazitară bazată pe acte antisociale, pe venituri ilicite.

Abandonul și evaziunea școlară, nu au loc spontan, ele fiind precedate de alte abateri

etichetate de unii educatori ca "nevinovate", cum ar fi; absențele repetate, randamentul școlar scăzut, vagabondajul sau sustragerea de la activitățile extrașcolare.

Prin urmare, eșecul și abandonul școlar, dar și inadaptarea tinerilor la rigorile procesului de instruire și educație constituie premise în parcurgerea rutei delincvente a acestora.

Din informațiile primite de la profesorii și managerii educaționali referitoare la situația școlară a elevilor-problemă, au rezultat următoarele:

- mai mult de jumătate din tinerii cu comportamente deviante au avut rezultate slabe și foarte slabe la învățătură, unii repetând două sau trei clase;
- marea majoritate a lor lipseau frecvent de la școală;
- cei mai mulți dintre elevii-problemă în momentul în care au fost sancționați pentru diferite abateri școlare, au reacționat impulsiv sau negativ prin chiul de la ore, fugă de la școală;
- în general, elevii-problemă manifestau indiferență față de cadrele didactice respinzând autoritatea lor.

Aspectele enunțate vizează disfuncționalitățile produse la nivelul relației elev-școală, însă am putut remarca existența disfuncționalităților și la nivelul relației inverse, școală-elev.

Unii educatori au adoptat atitudini sau conduite de indiferență față de comportamentul elevilor-problemă; de asemenea, ei au manifestat reacții de respingere fătășă a acestora, ceea ce a determinat marginalizarea lor în raport cu comunitatea educativă.

Ignorând climatul familial, problemele specifice vârstei, dar și prezența factorilor extrașcolari perturbatori, unele cadre didactice au înțeles să aibă o atitudine pasivă, superficială, nereușind să insuflă optimism, încredere în viață și să redirijeze conduite tinerilor spre cariere școlare și profesionale dezirabile.

Există o tendință exagerată de a asimila comportamentul moral al adolescentului cu cel al adultului și de a-i cere tânărului o maturitate moral-juridică deplină. În cadrul orelor educative se insistă prea mult pe comportamentele cognitive în dauna afectivității, practicându-se un didacticism exagerat și tendințele moralizatoare, ceea ce duce la blocarea comunicării educaționale.

Unele cadre didactice neînțelegând complet scopul fundamental al proceselor de socializare și integrare socială, recurg la un stil de educație autoritar bazat pe învățarea necondiționată de către adolescenți a conformității, respingându-se dreptul tânărului la autonomie morală (18, p. 26).

De asemenea, putem remarca tendința educatorului de a considera orice acțiune de independență morală ca fiind o conduită deviantă, neținându-se seama că asemenea componente sunt specifice vârstei adolescente.

II.2. Abordarea paternalistă

Asistăm la o abordare paternalistă a educației morale prin care manifestările normale ale acestei perioade de vârstă sunt privite ca niște conduite patologice, ceea ce poate conduce la apariția unor comportamente delincvente.

Crearea unor relații permanente între școală și familie reprezintă o modalitate fundamentală în acțiunea de accelerare a socializării morale a adolescentului. Din această perspectivă numeroase cercetări au arătat că, cooperarea dintre școală și familie este foarte intensă în ciclul primar, diminuându-se în ciclul gimnazial și, mai ales, în timpul liceului.

Mulți părinți, dar și educatori, comit eroarea de a considera că adolescentul licean este pe deplin matur și că nu mai sunt de actualitate activitățile de control și de îndrumare a conduitei acestuia.

În lipsa controlului exercitat de către părinți sau de educatori, încep să se manifeste intens tendințele de socializare ale grupului stradal.

Revenind la cadrul educațional școlar, menționăm cele câteva erori ce trebuiesc evitate de către educatori pentru a nu întârzia dezvoltarea personalității adolescenților.

În acest sens, Ion Dumitrescu precizează:

- lipsa unui echilibru între influențele exercitate asupra lor prin intermediul științelor exacte și a celor umaniste;
- preocuparea superficială pentru cunoașterea și dezvoltarea intereselor tinerilor;
- ținerea lor departe de societate și natură.

Cerințe:

- încrederea reciprocă și dialogul sincer dintre adolescenți și educatori;
- o influență educativ-morală profundă și sistematică;
- să cunoască în detaliu sistemul causal de atracție a adolescentului către viața de grup stradal, să cunoască tehnica organizării vieții de grup de adolescenți (9, p. 169).

La întrebarea "Ce factori pot determina inadaptarea școlară și aderarea la unele grupuri cu caracter infracțional?", Rudică Tiberiu prezintă următoarele cauze școlare:

- supraîncărcarea programei și a orarului școlar care determină apariția fenomenului de saturație față de obligațiile școlare;
- stiluri didactice și educative deficitare;
- subaprecierea și supraaprecierea capacităților reale ale elevilor, dezorientându-l pe elev în fața cerințelor reale ale vieții și muncii;
- neconcordanța asupra motivațiilor conduitei elevului din partea cadrelor didactice are ca efect conduita de respingere a autorității școlare;

- tensiunile, conflictele din interiorul clasei de elevi.

Prin producerea acestor disfuncționalități, atracția străzii devine o alternativă puternică (22).

Decalajul dintre solicitarea școlară și posibilitățile tânărului, indiferența colectivă, rivalitățile, calomniile, precum și unele caracteristici personale (timiditate, orgoliu exagerat, teama, sentimentele de inferioritate sau de superioritate) pot constitui generatoare ale sentimentelor de frustrare și ale conflictelor.

Pe această bază apar conduitele subiective, necontrolate, care coroborate cu marginalizarea socio-afectivă îl determină pe adolescent să găsească compensații în mediul extrașcolar. Suntem în apropierea producerii unor acte delincvențiale (15, p. 140).

Adolescentul este însă dispus "să urmeze" și să recapete influența unui adult care-l consideră ca adolescent, și-i prezintă un sistem de valori și de exigențe educaționale clar și bine definit (16, p. 123). Tânărul este foarte sensibil la căutarea propriei identități sociale. Educatorul trebuie să conștientizeze acest aspect și să-i furnizeze cât mai multe modele umane, eroi și personaje cu care adolescentul dorește să se identifice. Mergând în această direcție realizăm o orientare fără tentă autoritaristă spre aspectele esențiale ale eroilor și personajelor mobilizatoare.

Pe de altă parte, cadrele didactice trebuie să pornească în activitatea educativă, de la faptul că tânărul delincvent acceptă dialogul și relația pe principiul "eu doresc să fiu prietenul tău în măsura în care tu nu dorești să mă schimb; dacă ai un asemenea țel, eu te consider agresor" (17, p. 134).

Prin urmare, este foarte importantă dirijarea organizată a demersurilor educative.

Virgil Dragomirescu susține că pe tinerii proveniți din medii familiale dezorganizate, școala îi eliberează de tensiunile familiale, deschizându-le posibilități noi de afirmare socio-profesională. Pe tinerii care provin din familii organizate, cu multiple colaborări interpersonale, mediul școlar îi atrage mai puțin, ceea ce are ca efect apariția unor tulburări de conduită determinate în special de schimbarea mediului (6, p. 119).

În timpul școlarizării, inadaptabilitatea se poate instala ca urmare a următoarelor probleme:

- când are loc o prelungire a duratei școlarizării pentru tinerii cu intelect de limită;
- când familia și școala intervin superficial în orientarea profesională a elevilor, neținându-se cont de capacitățile și aptitudinile lor;
- când predarea unor noțiuni depășește nivelul intelectual și capacitatea de asimilare.



Bibliografie:

1. Basiliade, G. – Socializare, integrare socială și comportament deviant în Integrarea socio-profesională a tineretului, București, C.C.P.T., 1976
2. Baumrind, D. – Early Socialization and Adolescent Competence, în Child Development, vol. 37, 1966
3. Cooley, C.H. – Primary Groups, în Small Groups, edited by Paul Hare, Editura Borgatta, Robert Bales, New York, Alfred A. Knopf, 1955
4. Coleman, J.S. – The Adolescent Subculture and Academic Achievement, în American Journal of Sociology, nr.65, 1960
5. Donald, L., Keller, S. – Sociology, third edition, New York, Alfred A. Knopf, 1982
6. Dragomirescu, V. – Psihosociologia comportamentului deviant, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975
7. Drăgan, I. (coordonator) – Sociologia generală, T.U.B., București, 1985
8. Drăgan, I. – Socializarea, controlul social și prevenirea delincvenței, în Buletin documentar. Criminologie, II, București, 1981
9. Dumitrescu, I. – Adolescenții – Lumea lor spirituală și activitatea educativă, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1980
10. Kardiner, A. – L'individu dans la société, Paris, Gallimard, 1969
11. Kingsley, D. – Human Society, New York, MacMillan, 1948
12. Merton, R.K. – Elements de sociologie et de methode sociologique, Paris, Plon, 1965
13. Mișu, A. – A.B.C.-ul investigației sociologice, vol.I, Editura Dacia, Cluj, 1971
14. Moilloux, N. – Jeunes sans dialogue. Criminologie pédagogique, Edition, Fleurs, Paris, 1971
15. Neculau, A. – A fi elev, Editura Albatros, București, 1983
16. Păun, E. – Sociopedagogia școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
17. Păunescu, C. – Agresivitatea și condiția umană, Editura Tehnică, București, 1994
18. Rădulescu, S.M.; Banciu, D. – Introducere în sociologia delincvenței juvenile, Editura Medicală, București, 1990
19. Rădulescu, S.M. – Sociologia vârstelor, Editura Hyperion XXI, București, 1994
20. Rădulescu, S.M. – Homo sociologicus (Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană), Casa de editură și presă "Șansa" S.R.L., București, 1994
21. Rădulescu, S.M.; Piticar, M. – Devianța comportamentală și boala psihică, Editura Academiei R.S. România, București, 1989
22. Rudică, T. – Eu și Celălalt, Editura Junimea, Iași, 1979
23. Silverstein, H. – The Sociology of Youth: Evolution and Revolution, New York, MacMillan Publishing Co. Inc., 1973
24. Sutherland, E.; Cressey, D.R. – Criminology, 10 th. Edition, Philadelphia, Lippincott, 1978
25. Szczepanski, J. – Noțiuni elementare de sociologie, Editura Științifică, București, 1972
26. Teodorescu Stela – Dinamica procesualității psihice, în lucrarea Adolescență și adaptare. Studii și cercetări. Tineretul și lumea de mâine, Iași C.C.P.T., 1974
27. Voinea, M. – Sociologie generală și juridică, Editura Holding, 2000



În România, creșterea ratei divorțialității reprezintă, în mare parte, o consecință a degradării condițiilor de trai. S.Chelcea (1993) spunea că „fără oxigen și proteine, fără apă și vitamine, nimeni nu ajunge la trebuințele de dezvoltare”, interpretând în mod plastic, piramida trebuințelor a lui Maslow (1954). Alte motive legate de divorț sunt: abuzul fizic, dependențele (de alcool, de droguri, de jocuri de noroc), infidelitatea, dificultățile de comunicare și de intimitate, disfuncțiile la nivelul echilibrului puterii și a structurii rolurilor maritale/parentale, așteptările individuale nerealiste în ceea ce privește dezvoltarea familiei.

Divorțul înseamnă o tranziție către o nouă formă de familie, dar această tranziție este, de cele mai multe ori, traumatică pentru copiii cuplului. Efectele asupra copiilor sunt analizate din perspectiva a cinci factori: timpul scurs de la disoluția familiei, factorii predispozanți și factorii de menținere a efectelor, factorii cu efect protectiv și vârsta copiilor.

Pe termen scurt (primii doi ani), efectele divorțului asupra copiilor sunt vizibile în plan relațional, și educațional. Băieții pot prezenta tulburări de comportament sau comportamente demonstrative, iar fetele pot avea probleme de natură emoțională. Efectele pe termen mediu (între trei și zece ani de la divorț) au fost analizate în cadrul studiilor comparative (copii provenind din familii ce au trecut printr-un divorț și copii din familii în care acest eveniment nu a existat). Deși problemele de adaptare ale copiilor cu părinți divorțați continuă să persiste, cercetările (Carr, 1999) confirmă faptul că doar 20-25% dintre copii prezintă probleme psihologice care necesită intervenții specializate, ca urmare a divorțului părinților, comparativ cu 4-23% dintre copii provenind din familii intacte. În ceea ce privește efectele pe termen lung, ele se regăsesc în viața adultă a copiilor proveniți din familii divorțate și se referă la dificultățile legate de constituirea și menținerea unor relații stabile, la adaptarea în raport cu dificultățile întâlnite, precum și la obținerea statutului socio-economic dorit.

Divorțul are un impact diferit asupra copiilor, în funcție de stadiul de dezvoltare în care se află aceștia (Scholevar și Schwoeri, 2003). Manifestările la copilul mai mic de doi ani includ: iritabilitate sau hiperactivitate, anxietate crescută, dificultăți de somn, vise urâte, tulburări digestive, inapetență, evitarea contactelor cu copiii de aceeași vârstă. La preșcolar apar: agresivitate, iritabilitate, confuzie, furie, teama de abandon sau de separare (cu agățare excesivă de adulți și dependență de aceștia), teama de a sta singur, teama că părinții nu-l mai iubesc (pentru că nu se mai iubesc unul pe celălalt), comportamente de regres (suptul degetului, enurezis, refuzul de a dormi singur, dificultăți de alimentare, posesivitate în ceea ce privește propriile jucării), dificultăți de învățare și de reamintire, dificultăți de concentrare în sarcină, atitudini defensive, fabulații pe tema împăcării părinților. Waldsworth (1979) identifică o rată de două ori mai mare a delincvenței la băieții și fetele ai căror părinți au divorțat înainte ca ei să împlinească cinci ani.

În copilăria mijlocie (de la 6 la 8 ani) apare o intensificare a reacțiilor la divorț. Apare agresivitatea și furia în relația cu părintele care îl are în custodie și o idealizare a părintelui absent. Deseori, furia e direcționată și către alte persoane: profesori, rude, copii de aceeași vârstă. Se simte trădat de ambii părinți, reapare anxietatea de separare, dificultățile legate de atenție și de învățare. Se simte neîubit. Neagă orice disconfort sau tristețe, chiar și somatizările ce pot să apară. Solicită din ce în ce mai multe

pentru a compensa pierderea suferită. Dorește puternic să-și reunească părinții sau caută un nou partener părintelui care locuiește pentru a-l vedea fericit. Poate dezvolta dificultăți de identificare sexuală dacă îi lipsește contactul cu părintele de același sex. De asemenea, poate manifesta, pe termen lung, o serie de conduite indezirabile: furtul, minciuna, agresivitatea.

În copilăria târzie (9-12 ani), emoțiile care însoțesc pierderea tind să fie mai puțin intense și mai bine gestionate. Se diminuează sentimentul de responsabilitate proprie în raport cu despărțirea părinților, dar apare alianța strânsă cu unul din părinți pentru a-l respinge pe celălalt. Această loialitate poate să apară spontan, chiar dacă părinții nu o încurajează și se poate solda cu comportamente de răzbunare în relația cu părintele pe care îl crede vinovat pentru divorț. Furia este o supapă utilizată pentru a se apăra de durere și de șocul despărțirii. Comportamentele pot fi manipulative, inventează jocuri între părinți. Apare sentimentul de rușine socială, ca urmare a despărțirii părinților săi (evită să vorbească despre asta, chiar și cu prietenii apropiați). Somatizează momentele de conflict dintre părinți.

În perioada adolescenței (13-18 ani), divorțul părinților poate amplifica nivelul conflictului între părinți și copii și poate favoriza apariția unor conduite de tipul: debutul precoce al vieții sexuale, căsătoria la o vârstă prematură, alegerea, de către fete, a unui partener cu un comportament nepotrivit, problematic (dependentă de alcool, imaturitate, iresponsabilitate). Adolescentul e furios pe oameni sau pe lucruri. Își blamează puternic părintele considerat vinovat pentru divorț, poate deveni distant și în relația cu celălalt părinte. Poate prelua rolul parental pentru părintele perceput ca fiind vulnerabil și devine responsabil pentru frații și surorile mai mici, dacă le are. Pentru a nu mai fi „în teatrul de luptă” încă activ, ca urmare a conflictelor între părinți, poate alege să îl evite complet, plecând de acasă sau evitând orice contact, îndeosebi emoțional, cu aceștia. Se poate refugia în alcool, tutun sau droguri, se poate automutila, poate avea gânduri sau tentative suicidare. Deciziile lui cu privire la viitor sunt radicale, pozitive sau negative. Se poate implica în activități neconforme vârstei sale, asumându-și mai multe decât poate realiza. Sau, poate adopta comportamente de regres, dificil de acceptat de către părinți. Spre sfârșitul adolescenței, își pune sub semnul întrebării competența de a fi partener stabil, de a construi și de a menține o relație de iubire. Wallerstein (1984) descrie „efectul somnambulismului” prin categoria fetelor care fac față aparent divorțului părinților, în schimb, în momentul intrării lor în viața de adult, manifestă frică de angajamente și de construire a unei relații stabile, de cuplu.

La adolescenții ai căror părinți au trecut printr-un divorț se constată o accelereare a proceselor de maturizare: iau decizii similar adulților, se implică în problemele casnice, pot să susțină financiar familia și pot deveni prietenii confidenți ai părinților cu care rămân.

Se poate constata faptul că, datorită reurselor cognitive și emoționale limitate, perioada preșcolară este vârsta cea mai vulnerabilă în ceea ce privește momentul divorțului. Copiii mai mici sau mai mari prezintă mai multă reziliență. De altfel, copiii mai mari pot să aibă o percepție mai realistă a propriilor părinți, în termeni de atribute pozitive și negative. Ei pot să își asume mai multe responsabilități și pot înțelege că, în pofida absenței fizice a unuia dintre părinți, legăturile emoționale pot fi menținute.

Wallerstein și Kelly (1980) identifică o serie de criterii prin care divorțul părinților poate afecta comportamentul copiilor pe termen lung:

- măsura în care părinții sunt capabili să separe conflictul marital de rolurile parentale;
- schimbările survenite în relația părinți-copii;
- măsura în care copilul poate dezvolta o relație de nonrespingere a părintelui în grija căruia nu se află legal, prin custodie;
- caracteristicile și personalitatea copilului;
- capacitatea copilului de a obține suport din relațiile cu părinții și cu ceilalți membri ai rețelelor sociale;
- sexul și vârsta copilului;
- absența furiei și a depresiei.

Divorțul reprezintă una dintre cele mai dificile experiențe de viață cu care se confruntă atât adulții, cât și copiii. El rezolvă o serie de dificultăți, dar creează altele. Indiferent de situația existentă ante și post divorț, copiii au nevoie de o serie de contexte favorabile dezvoltării lor, în care elementele-cheie să fie reprezentate de: siguranță și stabilitate, onestitate și corectitudine, încredere și încurajare. Astfel poate fi asigurat „interesul copilului”: propria autonomie responsabilă (Dolto, 1988).

Bibliografie:

1. Băran-Pescaru, A., *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, București, 2004.
2. Bonchiș, E., *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Polirom, Iași, 2011.
3. Dolto, F., *Când părinții se despart. Cum prevenim suferințele copiilor*, Editura Trei, București, 2003.
4. Iluț, P., *Familia. Cunoaștere și asistență*, Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 1995.
5. Mitrofan, I., *Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
6. Mitrofan, I., Ciupercă, C., *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Edit Press Mihaela SRL, București, 1998.
7. Mitrofan, I., *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Editura Polirom Iași, 2003.
8. Stănculecu, E., *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași, 1997.



Manifestarea depresiei la adolescenți este asemănătoare cu cea a adultului: lentoarea, anxietatea, sentimentul inutilității, devalorizarea, reducerea capacității cognitive, dificultăți de concentrare, subapreciere, culpabilitate, pierderea sau reducerea stimei de sine, autoevaluare negativă, indiferența afectivă, indecizie, tristețea, sunt strâns legate de un sentiment al timpului suspendat. Între pierdere și regăsire se situează starea de depresie, moment de dezordine, de așteptare.

Uneori tulburările depresive sunt însoțite sau mascate de simptome mai puțin evidente cum ar fi: tulburări fizice diverse, tulburări alimentare (bulimie, anorexie), tulburări de comportament (fuga de acasă, absenteism școlar), delicvența, utilizarea drogurilor sau a alcoolului.

Apariția unor astfel de comportamente schimbă radical modul de viață și poate sugera un proces depresiv acut.

Depresia adolescentului se poate manifesta după un eveniment psihotraumatizant sau în cadrul unui episod nevrotic sau pot fi descoperite psihoze maniaco depresive.

Astfel, în legătură cu apariția depresiei în adolescență este important de știut care este trecutul infantil al adolescenților, contextul familial, sau sunt doar manifestări subiective, care fac parte din universul adolescentin. Din punct de vedere psihologic, adolescența se caracterizează prin impulsivitate, instabilitate și emotivitate. Adolescentul se află mereu în dezechilibru, într-o stare de conflict. Este dornic să experimenteze înainte de a reflecta. De asemenea, adolescenții nu caută ajutor dacă suferă de depresie, pentru că ei cred că este normal să se simtă deprimați, ei vor învinovați pe altcineva sau altceva pentru simptomele lor sau ei cred că în acel moment nu au nevoie de ajutor.

Sindromul de morocăneală descris de P. Males nu este o boală depresivă, dar este o stare depresivă tranzitorie la adolescentul forțat să abandoneze iluziile copilăriei și să accepte necesitățile și responsabilitățile vârstei adulte.

Adolescentul arată dezinteres, plictiseală, dificultăți în formarea proiectelor și angajarea în diverse activități, dar fără a cădea pradă unei tristeți chinuitoare.

Depresia atipică poate fi observată de asemenea la adolescent alături de întrebări anxioase referitoare la integritatea corporală (angoasa de depersonalizare).

În depresiile atipice se constată o anumită răceală afectivă, o detașare, o indiferență, cu propuneri vagi și abstracte de a explica starea, temele dezvoltate nu par să indice dispoziția depresivă, dar sunt cauzate, ermetice, fără a se înscrie într-o viziune pesimistă sau de neputință.

Depresia mascată cuprinde manifestări inclusiv somatice care maschează cu o diversitate de tulburări vegetative sau tulburări organice funcționale simptomele psihice de fond ale depresiei.

Procesul depresiv este mascat (acoperit) de o diversitate de tulburări negative sau tulburări organice funcționale - cele mai semnificative manifestări ale depresiei mascate sunt: insomnie, cefalee, impresia de sufocare, tulburări gastro intestinale, tulburări cardiace etc.

Acuzele somatice maschează deseori simptomele depresiei și anume:

- Manifestări cu aparență isterică/măști nevrotice;
- Episoade de agitație cu agresivitate cu tablouri cu stupoare psihică și motorie/măști comportamentale;
- Sindromul confuzional, dezorientare în timp și spațiu, lentoare psihică globală/mască organică;
- Simptomele unui puseu delirant sau de schizofrenie, prin prezența sindromului de influență a halucinațiilor/măști psihotice.

Criteriile după care se stabilește prezența unei depresii:

- *dispoziție caracterizată de tristețe, deprimare, neadaptare, descurajare, supărare la care se mai pot adăuga plângeri de lipsa sentimentelor, de stări de anxietate. Această dispoziție poate fi relatată de subiect sau observată din expresia facială sau din conduită. Unii adolescenți acuză dureri somatice, mai mult decât sentimente de tristețe, descriu sau manifestă creșterea instabilității (furie persistentă, tendință de a răspunde cu mânie, de a-i blama pe alții, de a exagera frustrările);*
- *pierderea interesului sau a plăcerii este un simptom des întâlnit în episodul depresiv. Acesta se manifestă prin dezinteresul față de activitățile anterior plăcute, retragerea socială sau neglijarea activității școlare;*
- *schimbări în sfera apetitului (scăderea sau creșterea ponderală semnificativă în absența unui regim alimentar); unii afirmă că trebuie să depună efort pentru a mânca, alții dimpotrivă, descriu o creștere semnificativă a poftei de mâncare și chiar o direcționare spre anumite alimente (de exemplu dulciuri);*
- *perturbări ale somnului care pot lua forma insomniei sau a hipersomniei. Insomnia inițială se manifestă prin*

trezire în timpul nopții și dificultăți în reluarea somnului, care poate fi urmată de o insomnie terminală când individul se trezește mult prea devreme și nu poate adormi. Hipersomnia se manifestă prin episoade prelungite de somn noaptea sau ziua;

- schimbări în psihomotricitate care includ stări de agitație (subiectul nu poate sta liniștit, se mișcă, se plimbă, își frământa mâinile, își freacă sau își scărpină pielea sau hainele) sau retardare (încetinirea vorbirii, mișcărilor). Agitația sau retardul psihomotor trebuie să fie destul de severe deoarece numai astfel pot fi observate de cei din jur;

- diminuarea energiei, oboseală. Acestea sunt simptome frecvent întâlnite, subiectul preluând o stare de epuizare fără să fi depus un efort fizic major. Cele mai mici sarcini par să solicite efort substanțial, adesea se resimte o diminuare a eficienței rezolvării sarcinilor;

- sentimente de culpabilitate și de devalorizare. Pot cuprinde evaluări negative nerealiste ale unor preocupări legate de valoarea sau vinovăția personală sau în meditații pe seama unor eșecuri minore din trecut. Adolescenții interpretează greșit (negativ) orice eveniment, punându-l pe seama defectelor personale care nu sunt întotdeauna reale; sunt exagerat de responsabili și se culpabilizează pentru orice se întâmplă.



Se autoblamează pentru existența bolii, pentru eșecul intervenit în domeniile social, personal sau/și școlar;

- slăbirea abilităților cognitive, dificultăți de concentrare sau decizie și dificultăți de atenție. Pot scăde performanțele școlare pe fondul unei slabe concentrări;

- gânduri despre moarte, ideea suicidară. Asemenea gânduri pornesc de la credința că ceilalți le-ar fi mai bine dacă subiectul în cauză ar fi mort, ajungându-se la planuri de suicid sau chiar la tentative. Totuși motivația suicidului poate include dorința individului de a renunța, de a se da bătut în fața obstacolelor percepute ca insuportabile sau de a pune capăt unei dureri emoționale intense percepută ca fiind fără ieșire.

Persoanele depresive se prezintă adesea cu lamentații, iritabilitate, anxietate, fobie, meditație obsesivă, îngrijorare excesivă în legătură cu sănătatea fizică, unii dintre ei având atacuri de panică, dificultăți în funcționarea socială. Acestea din urmă pot duce la probleme relaționale, educaționale, probleme legate de abuzul de alcool sau alte substanțe etc. Factorii de risc ai depresiei sunt reprezentați de:

- Disfuncționalități în mediul familial cu sau fără divorțul părinților. În familiile acestor adolescenți găsim trăsături comune, ca: prezența conflictelor parentale și conjugale, abuzuri fizice sau psihice, un mediu violent, alcoolismul unuia sau al ambilor părinți, indiferența față de adolescent, lipsa de maturitate a mamei, dificultăți de comunicare sau chiar lipsa acesteia, neînțelegerea, nerecunoașterea individualității adolescentului, deficiențe de identitate sexuală, atitudini negative sau neglijente ale părinților, lipsa implicării emoționale, abandonul sau rejecția adolescentului.

- La nivelul controlului parental, un control excesiv poate descuraja independența și realizarea de sine. Adolescentul dominat poate să se simtă neputincios în a schimba ce nu poate tolera. La polul opus, inconsistența sau lipsa controlului se traduc în indiferența părinților față de adolescent cu consecința unui sentiment de neglijare, de devalorizare, cu apariția carențelor afective și educative, care sunt deseori specifice adolescenților depresivi.

Diagnosticul și abordarea terapeutică este foarte importantă în cazul adolescenților depresivi, datorită vârstei, dar și a contextului în care aceștia activează (mediul familial, mediul școlar).

Tratamentul cuprinde pe lângă medicația specifică consiliere sau terapie individuală, dar în funcție de



alegerea personală și consiliere de grup (care se focalizează pe relațiile sociale și personale și pe probleme legate de acestea). Ca orientare terapeutică poate fi folosită terapia cognitiv comportamentală (care se axează pe modificarea anumitor idei și a modelului comportamental, achiziționarea unor deprinderi de a face față unor probleme sociale precum și învățarea unor metode de autoreglare a comportamentului).

Pornind de la premisa că depresia poate apărea la vârsta adolescenței și din practica desfășurată în cadrul cabinetului am efectuat un studiu pentru a determina nivelul "depresiei" în rândul adolescenților (elevii din clasele a IX-a și a X-a - 107 respondenți).

La baza studiului s-a aflat un chestionar (anexat acestui articol) care relevă gradul simptomelor în ceea ce privește depresia între 0-4 itemi cu răspuns afirmativ nu sunt simptome ale depresiei; între 5 și 7 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie ușoară; între 8 și 9 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie moderată; între 10 și 12 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie severă;

Analiza rezultatelor relevă faptul că 82% din repondenți nu au simptome ale depresiei, 16 % din repondenți au simptome de depresie ușoară (trăire depresivă), și 2% repondenți au simptome ale depresiei moderate, și nici un repondent nu prezintă simptome de depresie severă.

Rezultatele obținute concordă cu datele din literatură de specialitate unde incidența este de 10-15 % în ceea ce privește existența simptomelor unei depresii ușoare (după Bertschy și colaboratorii "riscul morbid de apariție a unei tulburări afective majore în decursul vieții este de 6-10% la bărbați și de 12 -20% femei").

Din punct de vedere psihopatologic, între adolescență și depresie există relații complexe pe de o parte legate de travaliul psihic propriu acestor vârste, travaliul de separare (doliul copilăriei) și pe de altă parte de sensibilitatea la factorii de mediu.

Cunoașterea depresiei, descoperirea ei sub toate formele și manifestările înseamnă posibilitatea tratării ei și mai ales preveției ei, cu aportul semnificativ al actorilor implicați (familie, societate etc.)

Chestionar

Instrucțiuni: citește cu atenție afirmațiile următoare și încearcă să alegi o variată de răspuns dintre cele două. Alege variata care descrie cel mai bine starea de dispoziție, gândirea și comportamentul tău din ultimele două săptămâni. Nu există răspunsuri bune sau greșite ci răspunsurile reflectă felul în care simți și gândești. Dacă ai dificultăți în a alege o variată de răspuns, alege variata care cel mai probabil descrie starea ta de sănătate. Nu sări peste afirmații. Este important să reflectezi asupra tuturor situațiilor prezentate.

1. Mă simt trist și fără speranță chiar dacă nu s-a întâmplat nimic în cursul zilei. DA ☐ NU ☐

2. Simt că nu mă mai interesează școala , contactul cu familia sau activitatea din timpul liber. DA ☐ NU ☐

3. Trec ore până reușesc să adorm , imagini și gânduri despre viața mea, fără speranță îmi trec prin minte. DA ☐ NU ☐

4. Simt că mi-am pierdut vitalitatea și mă simt fără vlagă. DA ☐ NU ☐

5. Îmi trebuie ore sau zile de gândire înainte de a lua o decizie și mă simt nesigur când ajung la o decizie finală. DA ☐ NU ☐

6. Simt că nu pot să-mi mențin concentrarea în timpul unor activități de rutină ca – anumite treburi gospodărești sau cititul unui capitol dintr-o carte. DA ☐ NU ☐

7. Mă simt fără importanță, fără valoare și nedorit de cei din jur. DA ☐ NU ☐

8. Simt că am eșuat în a-mi face un viitor mai bun, planurile și dorința mea de mai bine au fost zadarnice. DA ☐ NU ☐

9. Simt că viața mea nu merită trăită în continuare și adesea îmi trec prin minte gânduri de a-mi pune capăt zilelor. DA ☐ NU ☐

10. Îmi caut vină pentru toate lucrurile rele care mi s-au întâmplat . DA ☐ NU ☐

11. Simt că interesul meu pentru viața socială s-a diminuat sau lipsește total. DA ☐ NU ☐

12. Mă simt iritat, mă plâng adesea de dureri de cap, dureri de stomac sau dureri de spate. DA ☐ NU ☐

Cotare -

între 0 – 4 itemi cu răspuns afirmativ nu sunt simptome ale depresiei;

între 5 și 7 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie ușoară;

între 8 și 9 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie moderată;

între 10 și 12 itemi cu răspuns afirmativ sunt simptome de depresie severă.

Bibliografie:

Daniel Marcelli, Elise Berthaut - "Depresie și tentative de suicid la adolescență"

Henri Loo, Pierre Loo - "Depresia"

Constantin Enăchescu - "Tratat de Psihopatologie"

Irina Holdevici, Valentina Neacșu - "Consilierea psihologică și psihoterapie în situațiile de criză"

George Ionescu - "Psihiatrie clinică"

Motto: „Cele mai importante două zile din viață ta sunt ziua în care te-ai născut și ziua în care ai înțeles de ce.”
(Mark Twain)

“Era o dimineață obișnuită de sâmbătă, iar eu, că în fiecare săptămână, mergeam la Andrei să lucrez cu el. Este un băiat inteligent, plin de energie. Îmi amintesc că atunci când l-am cunoscut, m-a izbit sinceritatea cu care dezvăluia ceea ce simte și dorește. În ziua despre care vorbesc, l-am găsit îmbufnat, privind fără interes pe geam. Am înțeles din mimica lui că ar putea fi o zi dificilă pentru amândoi. Așadar am încercat să schițez un zâmbet și l-am întrebat despre ce ar dori să citim. Răspunsul nu a întârziat: *Chiar nu mă interesează nimic. Viața asta este așa de plictisitoare. În fiecare zi se întâmplă același lucru. Ce aș mai putea să aflu nou să mă facă să fiu curios?!* Sunt sigură că în acel moment pupilele mele s-au dilatat de melanjul de emoții aparent contradictorii pe care îl simțeam: eram intrigată, uimită, furioasă, nedumerită și puțin speriată. Cu acest adolescent în devenire ar fi trebuit să lucrez 90 minute după care să știu că are cel puțin un progres notabil?! Am privit în jurul meu: camera lui Andrei era ticsită de rafturi cu cărți fanteziste, jocuri de construcție, lego și machete de avioane militare. Mă întreb ce și-ar mai fi putut dori un băiat de 12 ani pentru a-și hrăni dorința de a crea o lume personală? În acel moment m-am trezit transportată în trecutul meu: aveam șapte ani și văzusem la o bună prietenă o păpușă drăgălașă, micuța și expresivă pe care o îndrăgisem iremediabil. Era perioada dinaintea Crăciunului, iar părinții mei îmi sugeraseră să-i scriu o scrisoare Moșului în care să-i promit că voi fi cuminte, voi învăța și că îmi pare rău pentru că am fost neascultătoare până atunci, dar îmi doresc cu ardoare păpușa Prichindel. Am scris epistola în care *i-am spus* Moșului că pot fi cuminte și silitoare dacă mi-l aduce pe Prichindel. În fond, nu-mi doream atât de mult, iar eu care eram un copil unic, aveam nevoie de un Prichindel, dacă nu am avut șansa să am un frate. Îmi amintesc că am că am plâns în ziua dinaintea Crăciunului, și am promis că voi fi cel mai bun copil din lume, iar, printre sughituri murmuram: *Doar un Prichindel îmi doresc, nimic mai mult*. Atunci, cu siguranță, aș fi putut să-l înțeleg pe Richard al III-lea când a exclamat: *Un cal, un cal. Dau regatul meu pentru un cal!*, deși motivațiile erau diferite, forță cu care erau investite era similară. În dimineața de Crăciun, după ce m-am trezit, am țipat de fericire când am văzut micuța păpușă sprijinindu-se timid și zâmbind de sub brad. Ani de zile am îndrăgit jucăria și am păstrat-o, până când timpul și-a așternut uitarea pe ea și s-a pierdut printre amintiri...”

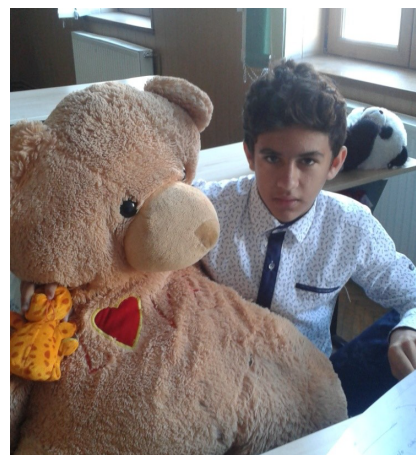
Andrei avea la degetul mic toate facilitățile ce ar fi putut transforma copilăria într-un paradis, dar își stinge dorințele zilnic în rutină și platitudine. Două

povești de copii din epoci diferite, două moduri diferite de raportare la viață. Ce anume face diferența dintre ei? Care din ei va fi autonom și va învăța să găsească fericirea în orice lucru mic pe care îl obține de la viață?

A devenit o obișnuită a secolului al XXI-lea să observăm părinți care își sacrifică timpul personal, resursele materiale în scopul de a oferi fiilor toate facilitățile unei copilării „fără griji”, mulți dintre ei, luându-și copilăria privată de bucurii ca reper negativ și motivându-și gestul astfel „dacă eu nu am avut, copilul meu nu trebuie să simtă lipsurile”. Întrebarea imediată care derivă din această este: de ce aceste generații de copii care nu știu ce înseamnă privațiunea și-au îngropat dorințele în grămezile de jucării scumpe, preferând să se abandoneze în fața unui computer ore întregi? Mi se întâmplă deseori să merg pe alei și să simt că lipsește ceva atât de familiar copilăriei mele: râsetele de copii, țipetele, sunetul de pași care se urmăresc veseli. Pare că această este o generație care a uitat ce este jocul, o generație căreia îi lipsește exercițiul ludic al testării realității.

Din ce în ce mai des observăm copii de un an vizionând desene animate pe tabletă sau covârșnici manipulând telefoane mobile performante cu o dexteritate incomparabilă cu stângăcia cu care stăpânesc deprinderile de deplasare în spațiu. Noile generații se caracterizează printr-un paradox funcțional: stăpânesc universul tehnologic însă au lacune majore în explorarea propriului eu, în exprimarea personală. Părinții, în dorința de a oferi copiilor cele mai noi dispozitive, reduc întregul univers uman la un simplu ecran care, dincolo de iluzia autocrației pe care o da, transformă lumea reală într-un Matrix unde alegerile sunt virtuale iar liberul arbitru este doar un cod binar aleatoriu. Atunci, mă întreb: cum ar putea acești copii să se adapteze într-o lume în care legile nu sunt arbitrare, iar încălcarea convențiilor sociale și transgresarea regulilor produce haos; cum ar putea ei să fie capabili să aibă opinii realiste și să fie activi civic?

Totul se explică prin metaforă “sculpturii în creier” prin care renumitul neuropsiholog Leon Dănilă definește rolul influențelor exterioare care



construiesc cel mai misterios organ al omului și care încep procesul de modelare neuronală încă din perioada prenatală.

Să privim pătuțul copilului nou-născut: cei mai mulți dintre noi vedem imaginea inocenței și a neajutorării. De fapt, ceea ce privim este cea mai complexă minte care a existat vreodată, "cea mai puternică mașină de învățat din univers" (Alison Gopnik "The scientist in the crib"): degetele și gurița sunt dispozitive de explorare a lumii străine din jurul lui, urechiușele și fonate percep orice zgomot din ambient și-l traduc în limbaj comprehensibil, ochii săi larg deschiși par că sfredelesc sufletul adultului, descifrându-i sentimentele, iar căpșorul drăgălaș înfășoară mintea care formează milioane de conexiuni neuronale în fiecare zi. Așa începe sculptura în creierul micuței făpturi, iar forma pe care o va deprinde îi va rezerva locul ori în salonul marilor capodopere, ori va sfârși într-un cenușiu colț al unei expoziții obscure.

Micuța făptură din pătuț este Homo Zappiens, ultima veriga a evoluției filogenetice. Cine este el? Este o anagramă a doi termeni "sapiens" a cărei traducere din limba latină înseamnă "înțelept" și "zapp" ce reprezintă denumirea unei companii de telefonie mobilă, semnificând toate atributele pe care le implică comunicarea prin mijloacele tehnice moderne, iar termenul nou creat desemnează omul care este capabil să managerieze informația venită prin fluxurile media. Caracteristicile psihice ale acestuia derivă din complexitatea senzorială pe care o solicită datele și dezvoltă noi abilități de percepție și corelare precum:

- competențe multi-tasking - ceea ce

definesc capacitatea de a performa mai multe sarcini diferite în același timp. Este o obișnuință să vedem adolescenți care scriu tema în timp ce butonează Whatsapp-ul și ascultă muzică, iar pentru adulți, acest melanj de activități diferite dar simultan desfășurate este un mister și crează frustrări și nemulțumiri cu privire la calitatea rezultatului final.

- capacitatea de a procesa fluxuri de informații parțiale audio-vizuale sau textuale și a le sintetiza într-o formă coerentă. Această este una dintre calitățile greu de înțeles de către generațiile mai vârstnice: cum este posibil că un copil care primește fragmente de știri să poată crea un întreg logic?

- capacitatea de a crea abordări non-lineare, divergente, creative – care este explicată prin faptul că procesarea informației se realizează prin toate modalitățile senzoriale în care este encodată și cu care creierul lui Homo Zappiens este obișnuit să opereze simultan.

O sinteză a trăsăturilor psihice ale profilului "creierului

zappiens" îl definește că o minte de tip "hip-hop montage", caracterizată prin combinarea unui set de acțiuni complexe care se succed rapid, însoțite de efectele sonore. Iar aceste atribute explică de ce acești copii sunt atrași de tipul de informație pentru care mintea lor a creat structuri neuronale, iar datele statice sau mono-senzoriale sunt greu de perceput și integrat în sistemul lor de cunoștințe. Creierul zappiens este "sculptat" în manieră pluri-senzorială, în timp ce modalitățile de decodare a informațiilor sunt derivate din această. Iată de ce cărțile, reprezentări mono-senzoriale ale unei povești, nu constituie o atracție și o sursă de cunoștințe.

Cum se formează acest creier de-a lungul evoluției ontologice? Secretul constă în calitatea esențială a creierului uman numită neuroplasticitatea- "principala activitate a creierului de a se schimba pe sine" (Marvin Minsky, Society of the mind, 1986). Ca proces care predomină viața psihică pe toată durata vieții, neuroplasticitatea guvernează crearea



de sinapse interneuronale în funcție de determinările mediului și consolidează sau șterge conexiunile care sunt slabe și nu au relevanță în adaptare prin "curățarea sinaptică". Esențial în modalitatea de modelare a structurii cognitive este stimularea din mediul familial, social. Dacă în primii ani de viață stimularea senzorială se face prin tabletă, telefon sau alte dispozitive, creierul își crează propriul traseu cognitiv prin transpunerea în plan neuronal a tipului de informație receptat: vizual, auditiv, în fluxuri rapide, lipsit de dublarea emoțiilor și a contactului interpersonal. Sunt studii care susțin că notele de autism se instalează prin limitarea contactelor copilului la

relația cu televizorul sau tabletă, iar observațiile făcute pe copiii care lucrează pe aceste dispozitive relevă o capacitate redusă și o motivație scăzută de a dezvolta relații sociale active cu covarstnicii. Acestea sunt ușor de explicat din perspectiva modului în care creierul s-a structurat și este capabil să proceseze informația. Primii ani din viața omului sunt relevanți pentru crearea unei baze de evoluție ulterioară: dacă dorim să formăm un individ adaptat social, îl expunem relațiilor cu ceilalți, dacă intenționăm să dezvoltăm un viitor "homo electronicus", lăsăm copilul în realitatea virtuală, abilitându-l cu competențe digitale în detrimentul celorlalte. Donald Hebb, neuropsiholog distins cu numeroase premii, propune un model explicativ al formării conexiunilor sinaptice care afirmă că intensitatea legăturilor interneuronale crește de câte ori aceste celule nervoase sunt stimulate de același item din exterior. Cunoscută sub denumirea "regula Hebb de învățare", legea confirmă influența

covârșitoare a tipului de excitanți din mediu asupra formării structurii cognitive a copilului încă din primele zile de viață și explică în același timp, de ce, odată obișnuiți cu un anumit tip de motivație și stimulare cognitivă, copiii nu reacționează vizibil la altele. Mediatorii chimici ai sinapselor sunt neurotransmițătorii al căror rol esențial este de a facilita transmiterea impulsului nervos și consolidarea rețelelor interneuronale create prin învățare. Dopamină este neurotransmițătorul din grupa aminelor biogene care are rol în memorare, în stabilizarea atenției și procesarea întipăririi recompenselor reale. Fiecare activitate pe care o face copilul determină eliberarea unei anumite cantități de dopamină stabilite în funcție de plăcerea pe care o provoacă această. În cazul în care acțiunea este plăcută, cantitatea de neurotransmițător este relevantă și permite stocarea acesteia în sistemul de recompensă aflat în nucleul accumbens, ceea ce va crea un nivel de dependență și va determina căutarea stării de bine în același tip de acțiune în viitor. Iar omul, ființă prin definiție hedonistă, va fi în permanentă preocupare de a identifica activități care îi crează stări de plăcere și le va evita pe cele care nu sunt relevante din acest punct de vedere. Așa se explică de ce obișnuința cu un nivel ridicat de dopamină determină lipsa de motivație pentru activități aparent nesemnificative la nivel neurochimic. În concluzie, un copil obișnuit cu jocurile PC care se transpune în personajele interpretate va reacționa pozitiv la alți stimuli care vor fi capabili să determine eliberarea unei cantități cel puțin egale de dopamină cu cea condiționată de joc. Deoarece plăcerea provocată de jocul pe computer este percepută pozitiv și relevant în viața psihică a copilului, această devine un reper la care se vor raporta toate stimulările ulterioare și care va stabili subconștient plăcerea sau neplăcerea simțită la performarea unei sarcini și implicit motivația sau lipsa acesteia față de anumite sarcini.

De ce Andrei, care aparent avea toate ingredientele care ar putea face un copil fericit, nu simțea plăcere sau motivație să se joace cu jucăriile sofisticate care îi ticseau camera? Cu siguranță că motivul este același cu cel care explică de ce atunci când receptorii gustului sărat sunt stimulați cu o cantitate prea mare de excitanți nu mai reacționează la cantități mai mici- este vorba despre nivelul de saturație. În momentul în care părinții asigură copilului toate jucăriile pe care și le dorește, îi crează un nivel de saturație al motivației, iar când varietatea este largă, se ajunge în situația unei lipse de nevoie, de dorință.

"Satisfacerea unei nevoi naște o altă nouă", după cum afirmă Abraham Maslow, iar viața omului se desfășoară între căutările unei noi trebuințe, între frământările pe care fiecare alegere le generează, prin renunțările și compromisurile pe care acesta este obligat să le accepte pentru a putea să-și

satisfacă nevoile și a-și putea găsi forță de a merge mai departe spre... alte necesități și dorințe. În momentul în care omului i se asigură împlinirea tuturor necesităților, se ajunge într-o "fundătură motivațională" în care forță motrice care a dus la evoluție nu mai are sens. Termenul "motivație" provine din limba latină de la "movere", însemnând "a mișcă, a energiza, a activa" și definește concis natura psihologică a acestuia. Probabil că nu este străină zicala "nevoia învață pe om" care evidențiază clar rolul motivației în traseul dezvoltării personale. Însă, în momentul în care nu mai există motiv pentru investiție energetică și cognitivă, nu mai există dorință sau sens evolutiv.

"Am început ora cu Andrei. M-am gândit că era cea mai bună strategie să-l las pe el să aleagă un subiect de lectură. Invariabil a ales dinozaurii. A început să citească: tonusul vocii trăda plictis, iar agitația motrică denota energia statică ce-i înfrâna atenția și căuta contexte de descărcare. Afară era una dintre rarele zile când puteam distinge râsetele și țipetele unor copii care jucau *rațele și vânătorii*. Brusc s-a oprit. Dintr-o privire am înțeles ce l-a perturbat.

I-am propus să ne uităm pe fereastră și să înțelegem regulile jocului, doar privind- în acest fel atingeam atât obiectivele comunicării pe care mi le stabilisem, cât și exersarea atenției și a gândirii. Andrei s-a înviorat: ochii i se mișcau frenetic după fiecare copil, încerca să extragă regulile jocului și să găsească greșelile jucătorilor. Era în culmea fericirii când constată o eroare a vreunui copil și devenea justițiar când una dintre echipe pierdea nejustificat. Interesant, acestea erau trăiri specifice motivației: deci Andrei putea găsi plăcere în activități, în jocul de pe stradă."



Așadar, deși înconjurat de jucării costisitoare, băiatul era atras de jocul aparent "banal" al copiilor. Generațiile actuale de copii experimentează o situație paradoxală: au jocuri variate și complicate pentru a se dezvolta, însă aceasta nu le este suficient pentru a avea o copilărie adecvată necesităților de consum energetic, de relaționare cu covârșniciei și dezvoltare a abilităților sociale. În fapt, ceea ce primesc nu le răspunde trebuințelor, iar sufletul lor tânjește după simplitatea jocului cu vecinii, după contextele de testare nemijlocită a realității. Această situație amintește de romanul "prinț și cerșetor" scris de Mark Twain care a rămas în

conștiința multora tocmai pentru contrastul dintre aparenta suficientă a resurselor prințului și nevoia de testare a banalului, a simplității. Povestea opune bogăției unui mic principe, dorința de a trăi experiența străzii, de a încerca emoțiile relaționării cu copiii uliței. Iar paradoxul situației merge mai departe, schimbul de mediu, oferindu-i prințului devenit cerșetor o viață plină de motivație și dinamism, valorizând diferit existența.

În psihopatologie, este obișnuit că un sindrom să fie denumit după locația unde s-a identificat complexul simptomatologic, precum "sindromul Stockholm" numit după un caz real de jaf bancar în cadrul căruia victimele ostatiche eu dezvoltat sentimente de atașament față de agresori; sau după figuri literare care prezintă tabelul sinoptic că "sindromul Munchausen", inspirat de personajul omonim. Așadar, identificând un set de comportamente corelate, comune cu povestea lui Mark Twain, ar fi oportună introducerea unui sindrom "prinț și cerșetor" care să inventarieze simptomatologia și să atragă atenția asupra consecințelor lipsei de intervenție în evoluția ulterioară a personalității copiilor. Pe coordonatele de evaluare stabilite de DSM-manualul de diagnostic diferențial- acesta aparține axei 4 care identifica tulburările cauzate de factorii din mediul subiectului care ar putea avea impact asupra dezvoltării personale.

Ca stare fiziologică și psihică aparte, sindromul definește un complex de simptome asociate care dau notă caracteristică tulburării. Sindromul "prinț și cerșetor" particularizează un deficit de voință din spectrul abuliilor intelectuale - tulburarea cantitativă a atenției voluntare caracterizată prin slabă capacitate de a se orienta spre o activitate care implică gândirea- și asociază modificări ale corelatelor afective, cognitive și de personalitate, datorată saturației de stimuli. Simptomele asociate crează un tablou sinoptic ușor de identificat la copii: apetența pentru jocuri virtuale și soft-uri, lipsa atenției față de stimulii ambientali; interesul scăzut pentru activități care implică alte tipuri de conduită exterioare computerului, și apariția unei conduite compulsive de a activa în permanență mușchii mici ai mâinii, care au automatizat gesturi repetitive în cadrul jocurilor, utilizând obiecte diverse și fără o anume orientare teleologică. Și, ceea ce este esențial pentru acest sindrom, o atracție neașteptată față de activitățile ludice "tradiționale" care devin în acest context un reper al motivației,

Bibliografie:

- Dănăilă, Leon, „Sculptură în creier”, Editura Du Style, 1998
- Gopnik, Alison, „The scientist in the crib”, Harper and Collins Publishing House, 2001
- Danaila, Leon și Golu, Mihal, „Tratat de neuropsihologie”, vol II, Editura Medicală, 2000
- Vrakking, Ben și Veen, Wim „Homo Zappiens. Growing up in a digital age”, Editura Continuum Academic Publishing, 2006

fără a orienta neapărat comportamentul spre joc, ci doar la nivel mental (cum este obișnuit creierul lor să "traducă" tot ceea ce văd, își doresc sau se întâmplă în jurul lor).

O privire atentă în jur identifică astfel de copii, adolescenți, tineri care sunt dependenți de dispozitivele lor, dar care tânjesc în tăcere și fără să conștientizeze, de cele mai multe ori, după o relaționare autentică, ludică cu covârșnicii, și naște o întrebare care ar putea iniția un răspuns de sprijin pentru ei ca să se cunoască și să identifice cu claritate ceea ce îi interesează și stimulează.

Am sugerat această întrebare colegilor de la Școala Prejmer din Brașov. Ana Gurzun, profesor la învățământul primar, care a realizat cu elevii clasei a IV-a lucrări despre ceea ce îi stimulează, a identificat percepții diferite asupra intereselor copilăriei, iar răspunsurile lor artistice sunt prezentate în finalul articolului. Pentru nivelul gimnazial, Camelia Minzaleanu, profesor de limba română, a propus elevilor o activitate al cărei scop a fost de a crea povești despre ceea ce îi motivează, de a construi dialoguri între jucăriile preferate sau uitate într-un colț prăfuit. Gândurile lor sunt sugestive pentru că prezintă cu fidelitate ceea ce le face copilăria frumoasă. Discuțiile cu elevii din Colegiul Național de Arte "Dinu Lipatti" denotă faptul că există diferențe între preferințele adolescenților din mediul urban (acestea orientându-se spre spațiul virtual) și cei din zona brașoveană. Însă acesta este un subiect amplu de studiu pe care îl vom trata într-un articol viitor.

Așadar, "prinți" sau „cerșetori”, copiii trebuie să aibă posibilitatea de a-și experimenta ambele dimensiuni reprezentate de cele două atribute ale sindromului pentru a putea testa realitatea și a-și "câștiga" liberul arbitru în deciziile impuse de societate, deoarece cea mai mare provocare a educației secolului al XXI lea privește formarea unor generații care să judece critic și să se detașeze de comportamentele predictibile și standardizate induse de tehnologia actuală.



Noul Cod Penal, intrat în vigoare în anul 2014, prevede la Art. 118:

Stagiul de formare civică

(1) Măsura educativă a stagiului de formare civică constă în obligația minorului de a participa la un program cu o durată de cel mult patru luni, pentru a-l ajuta să înțeleagă consecințele legale și sociale la care se expune în cazul săvârșirii de infracțiuni și pentru a-l responsabiliza cu privire la comportamentul său viitor.

(2) Organizarea, asigurarea participării și supravegherea minorului, pe durata cursului de formare civică, se fac sub coordonarea serviciului de probațiune, fără a afecta programul școlar sau profesional al minorului.



La o lectură atentă a Codului Penal se observă că măsurile educative neprivative de libertate sunt, în ordinea severității lor:

- **Stagiul de formare civică** – cu o durată de cel mult 4 luni, presupune participarea la un program care să-l ajute pe copil să înțeleagă consecințele legale și sociale la care se expune în cazul săvârșirii de infracțiuni și pentru a-l responsabiliza cu privire la comportamentul său viitor. Serviciul de probațiune este cel care coordonează organizarea acestui stagiului și asigură participarea și supravegherea copilului pe durata lui, fără a-i afecta programul școlar sau profesional.

- **Supravegherea** – pe o perioadă de 2-6 luni, sub coordonarea serviciului de probațiune, copilul este controlat și îndrumat în cadrul programului său zilnic. Astfel, se urmărește să se asigure participarea copilului la cursurile școlare sau de formare profesională. Totodată, se poate urmări prevenirea unor activități ori intrarea în contact cu anumite persoane, care ar putea afecta procesul de reabilitare a copilului.

- **Consemnarea la sfârșit de săptămână** – copilul are obligația de a nu părăsi locuința în zilele de sâmbătă și duminică, pentru o perioadă cuprinsă între 4 și 12 săptămâni. I se poate permite părăsirea locuinței la sfârșitul săptămânii, doar dacă trebuie să participe la anumite programe ori activități impuse de instanță. Și această măsură educativă este coordonată de serviciul de probațiune.

- **Măsura asistării zilnice** – copilul are obligația de a respecta pe o perioadă între 3 și 6 luni, un program stabilit de serviciul de probațiune. Programul conține orarul și condițiile de desfășurare a activităților, precum și interdicțiile impuse copilului. De asemenea, tot serviciul de probațiune este cel care coordonează supravegherea acestei măsuri.

Putem observa că - **Stagiul de formare civică** – este cea mai blândă măsură educativă neprivativă de libertate din actuala lege penală. Este nou-introdusă în legislația noastră penală și constă, așa cum am arătat anterior, în obligația impusă minorului să participe la un program educativ, cu scopul de a-l ajuta să înțeleagă ce repercusiuni legale și sociale poate suporta dacă săvârșește infracțiuni, precum și pentru a-i crea o atitudine responsabilă pe viitor.

Măsura poate dura cel mult 4 luni, iar serviciile sunt furnizate prin protocolul încheiat între Ministerul Justiției și Ministerul Educației și Cercetării Științifice de către CMBRAE/ CJRAE.

Stagiul de formare civică este organizat sub forma unor sesiuni continue sau periodice, derulate pe durata a cel mult 4 luni și include unul sau mai multe module cu caracter teoretic sau aplicativ, adaptate vârstei și personalității minorilor incluși în respectivul stagiul și ținând seama, pe cât posibil, de natura infracțiunii comise. În desfășurarea stagiului stabilit de instanță se va avea în vedere un număr lunar de 8 ore de formare civică.

În urma solicitării Serviciului de probațiune se va realiza un Plan personalizat de formare civică. Acesta este, după caz, revizuit și aprobat de consilierul de probațiune manager de caz.

Minorul care execută măsura educativă este consultat cu privire la conținutul Planului de formare civică, consultarea fiind consemnată în formularul planului. Pe parcursul derulării cursului de formare civică, planul de formare civică poate fi revizuit în funcție de particularitățile cazului (la inițiativa instituției din comunitate care organizează stagiul, a biroului programe de intervenție, cu acordul managerului de caz sau la inițiativa managerului de caz).

În anul școlar 2015-2016 a fost pilotată Programa-cadru de Formare Civică, care cuprinde 3 domenii de conținut – Elemente de educație moral-civică, Elemente de educație juridică, Proiectul educațional în beneficiul comunității.

De asemenea, există un suport elaborat cu sprijinul Konrad Adenauer Stiftung care cuprinde modele de sesiuni de lucru, de activități, de exerciții și de aplicații care pot fi utilizate în cadrul Stagiului de formare civică.

Activitatea Serviciului de probațiune este reglementată de două acte normative:

- Legea nr. 252/2013 privind organizarea și funcționarea sistemului de probațiune
- Legea nr. 253 din 19 iulie 2013 privind executarea pedepselor, a măsurilor educative și a altor măsuri neprivative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal.



În lucrul cu copii, întâlnim frecvent nevoia de comunicare afectivă, dorința de a se exprima liber, de a fi ascultați și înțeleși. La vârsta adolescenței stările anxioase oscilează, chiar și în cazul indivizilor aflați în limitele normalității, de la slab la foarte accentuate, ceea ce poate părea în ochii adulților, ca fiind patologic uneori.

În acest context, adolescentul se străduiește să se adapteze social. Se simte vulnerabil datorită lipsei de experiență și aderă aproape instinctiv la grupuri de covârșnici, în relație cu care este tentat să facă uneori compromisuri exagerate, care îl pot determina să se autodevalorizeze profund. Pentru a fi pe placul prietenilor se expune unor situații jenante, degradante din punct de vedere moral, este tentat să experimenteze și chiar să consume substanțe de risc ș.a. își caută împlinirea în relații nesănătoase, se lasă abuzat, adoptă situații de risc.

Toate aceste situații pot fi utilizate în mod eronat, ca mecanisme de apărare a Eului, modalități de mascare a anxietății, determinată de transformările fizice și psihice pe care le traversează în această etapă a dezvoltării. "Angoasa apare întotdeauna când ne aflăm într-o situație la înălțimea căreia nu ne ridicăm sau nu ne ridicăm încă. (...). Tot ceea ce este nou, necunoscut, tot ceea ce facem pentru prima dată sau trăim pentru prima dată, conțin și angosta alături de farmecul noului, de plăcerea aventurii și de bucuria riscului." (Riemann, 2003, p.12)

Individul uman este rezultatul triplei determinări, ereditate, mediu și educație, factori care condiționează potențialele manifestări anxioase în adolescență și în viață la modul

general. Pentru o bună adaptare, este necesar să dispunem de o condiționare ereditară normală, pe fondul căreia vor acționa mediul și educația.

De-a lungul existenței, individul uman traversează diferite medii socioculturale, care îl vor amprenta conform normelor specifice. Școala reprezintă în acest context mediul de dezvoltare și educare atitudinală. În scopul corectării unor atitudini nepotrivite față de sine și față de altul, consilierea psihopedagogică, urmărește dezvoltarea optimă a individului, utilizând activități de consiliere individuală sau de grup.

În acest scop, am organizat un grup de consiliere format din 12 elevi, în cabinetul de consiliere școlară. Obiectivele activității au fost ca elevii să își identifice stările anxioase, să le conștientizeze atunci când se confruntă cu ele și să își dezvolte strategii de control și de ameliorare a simptomatologiei folosindu-se de propriile capacități.

În realizarea activității am decis să utilizăm jocul "Grijile" și cardurile de intelegciune-Loiuse L. Hay- prin care se încearcă schimbare pozitivă a gândurilor prin deschiderea unei noi viziuni asupra problemelor existente.



Prezentarea activității:

1. Prezentarea temei:

Anxietatea la vârsta adolescenței. Fiecărui adolescent i s-a solicitat să identifice semnificația termenului «anxietate» și să identifice la nivel individual trăiri de acest gen.

2. Desfășurarea activității:

a.) Adolescenților li s-a solicitat să își noteze nemulțumirile și grijile pe care le au și îi deranjează, la care nu pot găsi rezolvare, fără însă ca ei să se semneze, păstrându-și fiecare dintre ei anonimatul. Pentru acest lucru li s-a oferit câte o coală A4 iar timpul acordat a fost de 10 minute. Când timpul a expirat colile au fost amestecate și puse cu fața în jos, fiecare membru al grupului având sarcina de a alege o coală și de a citi cu voce tare ceea ce este scris, apoi să exprime opinii, soluții despre cum ar reacționa în situația descrisă de coleg, ce rezolvare ar găsi el la problema existentă, apoi ceilalți membrii ai grupului au oferit soluții complementare. Astfel au avut șansa de a exprima o serie de opinii, extinzând astfel posibilitatea a vedea problemele existente din mai multe perspective. Ulterior, s-au analizat în grup și individual problemele.

b.) Cardurile au fost întinse pe jos și fiecare elev și-a putut alege în jur de 4-5 carduri cu care s-a identificat. Elevii și-au creat starea de bine cu ajutorul cartonașelor. Prin intermediul acestora oferindu-se transformarea unui gând negativ într-unul pozitiv și participarea membrilor grupului la propria dezvoltare și la instalarea stării de bine.

"Ne folosim propriile resurse pe care nu le conștientizăm pentru a crește-nu suntem limitați în gândire și în alegeri" - Louise L. Hay, 2000

Concluziile activității desfășurate confirmă cercetările din domeniu.

Adolescentul are nevoie de susținere și înțelegere pentru ca stările de nesiguranță să nu se accentueze. Revolta adolescenților față de normele și regulile impuse sau solicitate, cu frumosul de către adulți, este firească în procesul de individualizare. Li se pare că adultul este depășit, pentru că nu are experiență de viață necesară, care să îi arate că lucrurile se repetă cu o anumită regularitate. Au impresia că sunt suficienți de mari să poată controla lucrurile, dar nu pot anticipa corect evoluția lucrurilor datorită lipsei de experiență.

Adolescenții nu pot controla propriul corp care deodată reacționează "ciudat...într-o manieră total necunoscută...de multe ori jenantă", aspect ce provoacă reacții emoționale determinate de factori obiectivi (situația jenantă la care s-au expus fără să poată anticipa corect), sau factori care țin de reacțiile endocrine (modificările hormonale care declanșează reacțiile emoționale imposibil de controlat: accese de plâns, furie îndreptată asupra propriei persoane sau asupra altora...).

Adolescentul are nevoie de susținere, înțelegere și îndrumare adecvată vârstei pentru că uneori este tratat ca un adult în devenire fără însă a se ține cont de particularitățile de vârstă și de aici putem observa și apariția stărilor de anxietate duse uneori până la limita extremă.

Din aceste motive adolescentul are nevoie de un "tratament" corect din partea adultului și susținere socială.



Bibliografie:

1. Dumitrache Sorina, Iolanda Mitrofan (coord.) - Din culisele psihoterapiei experiențiale unificatoare-studii de caz și cercetări aplicative, editura Sper, București 2012.
2. Louise L. Hay - Carduri de înțelepciune, editura Adevar Divin, 2000
3. Riemann F.- Formele fundamentale ale angoasei, Editura Trei 2005, București (tradusă în română în 2005, scrisă în 2003)
4. Clerget, S. - Criza adolescenței, căi de a o depăși cu succes, Editura Trei 2008, București.

Punerea în valoare și dezvoltarea potențialului educațional, cultural, științific și uman de care dispune România reprezintă o componentă și o resursă esențială a Securității naționale și a modernizării societății românești.

Sistemul de învățământ românesc a produs și produce elite, specialiști de mare anvergură ca urmare a existenței unui corp profesoral de excepție atât în învățământul preuniversitar, cât și în universitar. Problemele ce țin de structură, organizare, precum și influența altor subsisteme sociale au condus la complicarea problematicei sistemului ca atare, la apariția și dezvoltarea unor disfuncționalități socio-educative (2, p.67).

Fundamentele educaționale prezentate mai jos nu pot fi eludate în nici-un mod pentru a debloca și moderniza sistemului educațional, în situația în care efectele pozitive și negative apar pe termen lung, ceea ce reprezintă o specificitate a sistemului.

Principalele riscuri și vulnerabilități de natură educațională:

1. Emigrarea elitelor, a specialiștilor din domeniile de vârf afectează potențialul de redresare a economiei naționale și de dezvoltare a societății românești. Elitele care rămân în țară nu sunt respectate și promovate în acord cu importanța lor socială (1, p.5).

Schimbarea strategiei actuale de formare prin învățământul preuniversitar (grupuri școlare industriale, școli de arte și meserii, îndeosebi) a unei forțe de muncă insuficient specializate și ieftine pentru sfera economică.

2. Asigurarea protecției specialistului (din învățământ, cercetare, sănătate, cultură, administrație, interne, armată etc) de măsurile și actele administrative abuzive, arbitrar emise de unii factori politico-administrativi.

3. Contracararea proliferării devianței (predelinvență, delinvență) juvenile ca amenințare la adresa securității naționale

În prezent, asistăm la o creștere dramatică a devianței juvenile, îndeosebi în zona predelinvenței (agresiuni fizice, verbale, evaziune școlară și familială, abandon școlar, consum de alcool, droguri, contestarea autorității cadrelor didactice, indisciplină școlară etc) ceea ce va conduce pe termen mediu și lung la înmulțirea actelor de încălcarea a normelor și legislației. Amploarea fenomenului nu este surprinsă de statisticile instituțiilor abilitate întrucât sunt sesizate cu precădere comportamentele delincvente (uneori, și acestea rămânând nefinalizate juridic), conduitele predelinvențe trecând neobservate datorită modului abil, voalat de manifestare a lor pe moment, dar care unele împrejurări, contexte favorizante se pot transforma în acte delincvente.

Proliferarea devianței juvenile se produce în principal datorită adâncirii crizei familiei românești confruntată cu neîndeplinirea funcțiilor esențiale economice și de socializare, cu șomajul cronic, divorțialitatea în expansiune, creșterea familiilor descomplete, monoparentale, alcoolismul și consumul de droguri, transmiterea modelelor delincvente de la părinți la tineri, agresivitatea parentală, influența nefastă a unei părți a mass-media.

Lipsa Politicilor economice și social-educative consistente amplifică fenomenul, mărin "autoritatea" anturajului negativ la nivelul tinerilor.

Scăderea dramatică a motivației corpului profesoral în activitățile educative ca efect al unei salarizări indecente contribuie la superficializarea demersului educațional (1, p.6).

Scăderea dramatică a sentimentelor patriotice, altruiste, de onoare, demnitate, adevăr, dreptate, justiție, curaj în rândul unei părți importante din rândul tinerilor.

4. Slăbirea accentuată a autorității profesorilor și a motivației muncii

5. Diminuarea până la dispariție a dezechilibrelor existente în Sistemul Național de Salarizare

6. Continuarea pe baze noi a reformei Curriculum-ului. Asistăm în prezent la:

- programe și orare supraîncărcate;
- manuale supraîncărcate informațional.

Procesul amplifică stresul și creșterea agresivității la tineri, de asemenea, scade calitatea învățării și a educației

Măsuri reformatoare:

- Pe fiecare disciplină în parte, va trebui să crească numărul de ore dedicat lecțiilor aplicative, concomitent cu reducerea și esențializarea informației;
 - Diversificarea și creșterea numărului disciplinelor opționale;
 - Consolidarea educației umaniste și sociale;
 - Regândirea orelor de dirigiență în corelație cu ansamblul de acte, fapte produse de adolescenți și care se cer a fi întrerupte (comportament predelinvenț) sau perfecționate (creativitatea, pe latura morală);
 - Introducerea "Dreptului constituțional" și a "Dreptului penal" la clasele de liceu și a "Noțiunilor introductive de drept penal și constituțional" la clasele a VII și a VIII;
 - Invitarea frecventă a unor specialiști din afara sistemului (sociologi, psihologi, preoți, cadre de poliție, procurori, etc.);
 - Instituționalizarea Fișei socio-psihopedagogice și eliminarea Testelor de evaluare la sfârșitul clasei a VIII-a;
- Apariția unei discrepanțe mari între consistența orelor educative și cele de specialitate în favoarea ultimelor (predomină la dirigiență mai mult demersul administrativ decât cel educativ);
- Supravegherea sistematică a elevilor cu conduite predelinvențe printr-o colaborare profesionistă și durabilă între diriginte și consilier școlar (sociolog, psiholog, pedagog, psihopedagog);
 - Perfecționarea activității diriginților în special prin Stagii de vară organizate de Institutul de Științe ale Educației în colaborare cu alte institute de profil;
 - Antrenarea elevilor în cât mai multe activități extrașcolare (științifice, artistice, sportive, turistice, de divertisment)
 - Inițierea și derularea unor proiecte și programe legate de "Școala părinților".

7. Încălcarea principiului „egalității de șanse” în accesul la frecventarea anumitor tipuri și forme de învățământ.

8. Persistența dramatică a șomajului în rândul tinerilor ca principală cauză a excluderii sociale. Trecerea directă după finalizarea studiilor în șomaj a unui număr semnificativ de tineri.

9. Creșterea analfabetismului și a eșecului școlar – fenomen ce generează marginalizarea socială.

10. Spiritul patriotic, comunitar, cultura comunicațională, solidaritatea națională, coeziunea socială, afiudinea față de performanță se află în stadii precare de dezvoltare (1, p.8).



Acest material a fost realizat în cadrul proiectului **"Implicarea taților în protecția copiilor"** cu sprijinul financiar al Comisiei Europene, în cadrul programului Daphne III. Proiectul s-a derulat în patru țări, sub coordonarea Institutului Fatherhood (Marea Britanie), în Republica Cehă, în Finlanda și în România (Asociația DIRECT), cu scopul de a crește nivelul de îngrijire a copiilor, de cunoaștere și dezvoltare a unor practici și servicii de asistență socială, de îmbunătățire a abilităților, cunoștințelor și atitudinilor personalului din domeniul educației; a susținut anumite modificări ale politicilor și procedurilor relevante consilierii parentale, pe baza cărora practicienii vor reduce factorii de risc în educația copiilor.

Identificarea temelor comune în Europa și schimbul de bune practici în domeniul educației și protecției copilului s-au concentrat pe tematica creșterii rolului și imaginii tatălui în familie și în viața copiilor. Un accent tot mai mare s-a pus pe exersarea rolului tatălui în familie, precum și pe implicarea taților în sistemul asistenței sociale acordate copiilor.

"Tații sunt mult mai mult decât al doilea adult în casă.." a remarcat sociologul, dr. David Popenoe, unul dintre pionierii domeniului relativ tânăr de cercetare în domeniul taților și paternității. Această nevoie de a lucra mai bine cu tații și de a impune o imagine cât mai activă

a tatălui în societate, este o recomandare repetată în cercetările de specialitate, identificată și în raportul lui E. Munro. (*The Munro Review of Child Protection Final Report A child-centred system, 2011*). În cazul în care serviciile sociale de asistență nu reușesc să implice bărbații în mod eficient în familie, se consideră că se înregistrează o creștere a numărului comportamentelor de risc a copiilor vulnerabili. Atunci când bărbații sunt marginalizați sau nu sunt implicați în educația copiilor lor, mamele sunt făcute pe

nedrept responsabile pentru punerea în aplicare și menținerea schimbărilor de a păstra în siguranță copiii. Comportamentul bărbaților este adesea neconfirmat, neevaluat și asta conduce la un eșec din punctul de vedere social.

Deoarece este mai puțin implicat biologic, tatăl are funcții care nu sunt la fel de complexe ca cele ale mamei. Această nu înseamnă că rolul tatălui poate fi neglijat. El aduce o contribuție esențială în aspectele care privesc protecția copilului.

Figura tatălui se fixează în conștiința copilului mai târziu decât cea a mamei, și pe măsură ce trece timpul, cele două prezențe tind tot mai mult să se echilibreze. Se recunoaște în general că, spre deosebire de rolul mamei, care este direct, rolul tatălui operează și sub forme difuze, indirecte, în primul rând prin influența pe care tatăl o exercită asupra mamei, asupra sentimentelor sale de siguranță privind stabilitatea atmosferei familiale și cea a condițiilor economice ale familiei. Pe baza cercetărilor și a literaturii de specialitate, ignorarea taților în educație este foarte strâs corelată cu starea de bine a copiilor: astfel, acolo unde tații nu sunt efectiv implicați în viața copilului, comportamentele de risc

sunt vizibile. Chiar atunci când tații abuzivi pleacă din familie, comportamentele de risc continuă. (Strega, *Working with me, working at me: Narratives of fathers in child welfare*. Journal of Progressive Human Services, 2008)

Se estimează că unii bărbați continuă în mod curent să fie implicați în proporție de 6-10 % în viața copiilor biologici sau a copiilor vitregi, chiar dacă ei trăiesc departe de copiii lor. Dacă factorii de risc rezultați din implicarea taților în familii nu sunt bine evaluați de către agențiile sociale, copiii pot fi supuși unui risc și mai mare de insucces.

Bazându-se pe cercetarea lui Finlanda, promovarea bunelor practici în acest proiect a avut o abordare sistemică inovatoare, a creat unui model eficient de lucru în domeniul consilierii parentale. Această abordare a permis fiecărui grup de lucru să adapteze nevoile strategice și structurale ale sistemelor de protecție a copiilor în fiecare țară, acționând în două direcții pentru schimbarea culturii existente:

1. formarea personalului din domeniul protecției copilului pentru a-și îmbunătăți abilitățile, cunoștințele și atitudinea față de colaborarea cu părinții, pentru a reduce nivelul de risc pentru copii;
2. îmbunătățirea politicilor și procedurilor relevante serviciilor sociale, de protecție a copiilor.

Acest proiect a derulat un program de instruire pentru a crește angajamentul de succes al oamenilor din serviciile sociale și a dezvoltat procedee de evaluare a părinților, în activitatea de asistență socială și de protecție a copilului. Rezultatele au fost de impact privind promovarea unor politici publice puternice care să susțină implicarea taților în viața de familie, cu sprijinul autorităților locale și crearea unei rețele de suport în angajarea taților în viața copiilor, prin sprijinul și participarea serviciilor sociale și a autorităților locale.

Autoritățile locale la nivel național au fost mai bine informate despre cum să colaboreze cu tații în mod eficient în serviciile de protecție socială.





Povestea poate fi folosită pentru teme de consiliere ca: tăria de caracter, asertivitate în comunicare, etichetare negativă, imagine și stimă de sine, toleranță, reușită și afirmare.

Bob este un camion de mici dimensiuni, iar acesta este motivul pentru care colegii săi de la baza de camioane îi spun uneori Bob dubiță. Faptul că este diferit de celelalte camioane, nu îl împiedică să facă o treabă foarte bună, ori de câte ori șeful bazei i-o cere. Cu toate acestea, uneori, când este motiv de amuzament pentru colegii săi, se simte trist și suferă. De câteva ori s-a retras la garajul său cu geamurile aburinde, iar singura sa alinare a fost gândul la ziua care urma.

Într-o zi de iarnă, camioanele din bază au fost informate că vor avea misiuni speciale, din cauza ninsorii puternice de peste noapte. Bob a tresărit la gândul că va avea ceva important de făcut și s-a pregătit așa cum știa mai bine. S-a odihnit pentru a avea energie, a alimentat cu motorină rezervorul și a așteptat misiunea, încurajându-se să facă o treabă bună.

- Trebuie să ne mobilizăm! Autostrada de peste deal este înzăpezită, iar un autobuz cu copii așteaptă să primească ajutorul nostru, pentru a își continua drumul! – se auzi vocea șefului bazei.

Rând pe rând, acesta a mers la cele mai puternice camioane, doar că fiecare considera că o altă misiune este mai importantă:

- Îmi pare rău, șef, dar pe mine mă așteaptă un sat întreg. Am de făcut un transport de alimente, până la ora prânzului, spuse Tim, unul dintre cele mai importante camioane din stație.

- Scuze, șef, dar sunt sigur că vei găsi pe cineva. Eu am un transport de combustibil. Nu poate aștepta, îi răspunse Tom, un camion vestit pentru misiunile sale reușite.

Șeful stației se încruntă – nu era ușor să traversezi dealul – , iar Bob, care se afla în apropiere, îi simți îngrijorarea.

- Șef, eu pot îndeplini această misiune. Ai încredere în mine! – spuse Bob.

Celelalte camioane râdeau, dar șeful l-a privit pe Bob și l-a asigurat de toată încrederea sa. Apoi, echipa de mecanici i-a montat echipamentele speciale și i-a urât succes.

Tim și Tom se priviră ciudat:

- Ce crede că face micuțul?

- Asta nu este o misiune simplă!

- Succes, Bob! – spuse Mik, o furgonetă prietenoasă.

Deși se temea un pic, pentru că ninsoarea începuse din nou și vizibilitatea scăzuse foarte mult, Bob avea răbdare cu fiecare kilometru pe care îl străbătea. Dealul era foarte greu de urcat, dar camionul își spunea în sinea lui: POT! Știu că pot! Voi reuși!

La jumătatea drumului, motorul se opri, dar Bob nu abandona. Se gândi la o soluție; știa că are nevoie de puțină odihnă. Porni din nou motorul, accelerează și, zâmbind, strigă:

- AM REUȘIIIIIT!

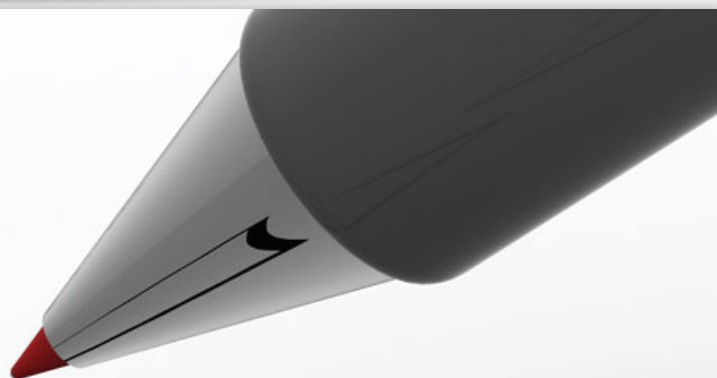
Deși nu ajunsese la destinație, era sigur că misiunea este aproape îndeplinită. Mașinile de pe autostradă îl auziseră și îl întâmpinară cu urale!

- Bravo! Ai reușit! Suntem salvați!

Bob a reușit să dezăpedească drumul cu echipamentul său special, a încărcat zăpada și a elibertat autostrada. Copiii l-au numit eroul lor; știau că nu a fost o misiune ușoară și că Bob, deși era un camion micuț, avea răbdare și curaj.

Vestea misiunii reușite de Bob a ajuns repede la baza de camioane, iar șeful, zâmbind, le-a spus tuturor cât de mândru este pentru că a avut încredere în cel pe care toată lumea îl numea răzând: Bob dubiță. Tim și Tom erau un pic rușinați și au recunoscut că își doresc un prieten precum camionul Bob.

Când a revenit la bază, Bob a primit felicitări de la toți cei prezenți. Nu se simțea neapărat mai important, dar știa că, din acea zi, colegii săi au înțeles că fiecare contează într-un fel unic, că oricine merită să fie apreciat pentru ceea ce este.



În perioada iunie-septembrie 2016, CMBRAE a inițiat și derulat studiul ***Nivelul de satisfacție a managerilor școlari cu privire la activitatea de consiliere psihopedagogică în anul școlar 2015 -2016.***

Obiectivul studiului a fost de a identifica opiniile managerilor școlari despre activitatea consilierilor școlari din cadrul rețelei CMBRAE/CMBAP în situații legate direct de activitatea de consiliere psihopedagogică. De asemenea, s-a urmărit identificarea unor aspecte care să furnizeze informații despre calitatea proceselor / practicilor / comportamentelor specifice consilierilor școlari cu impact tot mai ridicat în organizația școlară.

Studiul este util pentru că:

- oferă informații, din perspectiva managerilor școlari, privind practicile concrete de acțiune ale consilierilor școlari existente în unitățile de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea;
- arată care sunt opiniile managerilor școlari privind activitățile specifice de consiliere, cum ar fi: aprecierea globală a muncii prestate, adaptarea programului cabinetului de asistență psihopedagogică în raport cu programul unității de învățământ, respectarea orarului de cabinet aprobat, identificarea nevoilor de consiliere ale beneficiarilor în vederea proiectării activităților specifice, proiectarea documentelor specifice activității de consiliere școlară în acord cu nevoile exprimate de beneficiari, inițierea, proiectarea și desfășurarea de activități cu

tematică specifică consilierii școlare, realizarea activităților de orientare școlară și profesională, realizarea de lectorate cu părinții, realizarea de programe/activități de prevenire cu privire la diminuarea factorilor care determină tulburări comportamentale, comportamente cu risc sau disconfort psihic, realizarea de activități de consiliere psihopedagogică adaptate copiilor cu cerințe educaționale speciale (cu certificate de orientare școlară și profesională), implicarea în activități inițiate/desfășurate la nivelul școlii, participarea în cadrul consiliilor profesionale la nivelul unității de învățământ, participarea la activitățile comisiilor în calitate de membru/responsabil;

- oferă informații privind relațiile de muncă dintre managerii școlari și consilierii școlari;
- oferă informații privind existența punctelor tari dar și a unor posibile obstacole în activitatea de consiliere școlară din grădinițe, școli și licee;
- arată percepțiile directorilor unităților de învățământ despre rolul și profilul consilierului școlar în unitățile de învățământ pe care le conduc;
- indică măsura în care directorii sunt satisfăcuți de calitatea serviciilor furnizate de rețeaua de consiliere școlară de la nivelul CMBRAE/CMBAP.

Activitatea rețelei de școlară de la nivelul CMBRAE/CMBAP este apreciată că utilă, importantă, orientată spre dezvoltarea organizațională a unităților de învățământ și dezvoltarea personală a elevilor, un factor cheie pentru obținerea performanțelor și succesului în învățare și în carieră. Consilierul școlar este o

resursă pentru orientarea carierei elevilor, asigură adaptarea elevilor la viața școlii și integrarea copiilor cu CES, sprijină rezolvarea conflictelor la nivelul unității școlare, reprezintă un vector pentru îmbunătățirea relației școală-familie- copii.

Din analiza datelor cantitative cele mai multe răspunsuri în foarte mare măsură și în mare măsură, adică peste 80%- 90% dintre managerii școlari din unitățile de învățământ bucureștene participanți la studiu:

- consideră că programul cabinetului de asistență psihopedagogică este adaptat în raport cu programul unității de învățământ.
- apreciază că orarul de cabinet aprobat se respectă.
- consideră că nevoile de consiliere ale beneficiarilor în vederea proiectării activităților specifice sunt corect identificate și specifice activității de consiliere școlară, fiind în acord cu nevoile exprimate de beneficiari.
- exprimă percepții pozitive referitoare la inițierea, proiectarea și desfășurarea de activități cu tematică specifică consilierii școlare.
- opinează că activitățile de orientare școlară și profesională sunt printre cele mai apreciate.
- indică o participare mai intensă în ceea ce privește activitățile cu părinții.
- consideră că în programele/activitățile de prevenire cu privire la diminuarea factorilor care determină tulburări comportamentale, dificultăți de învățare, dificultăți emoționale, comportamente cu risc sau disconfort psihic consilierii școlari se implică cu responsabilitate și profesionalism.
- evaluează că fiind de îmbunătățit activitățile de consiliere psihopedagogică specifice copiilor cu cerințe educaționale speciale, care dețin certificate de orientare școlară și profesională.
- bifează rolul important al consilierului școlar, ca parte integrantă din echipa grădiniței, școlii

sau liceului, în ceea ce privește implicarea în activități inițiate/desfășurate la nivelul școlii, participarea în cadrul consiliilor profesionale la nivelul unității de învățământ, participarea la activitățile comisiilor în calitate de membru/responsabil.

Interpretarea răspunsurilor deschise relevă următoarele aspecte calitative dominante din activitatea rețelei de consiliere școlară:

- un număr mare de manageri (deși aceștia sunt conștienți că legislația nu permite acest lucru) susțin că ar fi necesară creșterea numărului de consilieri școlari în cabinetele de asistență psihopedagogică, astfel încât fiecare unitate de învățământ să beneficieze de serviciile unui singur consilier. Acest lucru poate fi interpretat ca fiind o utilitate și o necesitate în spațiul școlii.
- amenajarea și dotarea cabinetului de consiliere școlară, îmbunătățirea dotării didactico-materiale cu teste psihologice.
- în cele mai multe cazuri, profesorul consilier are o imagine pozitivă în unitățile de învățământ, este apreciat ca un profesionist, dinamic, responsabil, atent la nevoile școlii, care respectă orarul și desfășoară o activitate eficientă și adaptată nevoilor școlii.
- sunt apreciate proiectele și programele dezvoltate de consilierii școlari cu obiective pentru prevenirea comportamentelor cu risc ale copiilor, violență, orientarea școlară și profesională, dezvoltarea personală.
- este apreciată implicarea profesorului consilier în activitățile cu părinții, însă managerii școlari declară că doresc rezultate cuantificabile în pozitivarea relației școală- famili- comunitate. Acest factor subiectiv este determinat de mai multe dimensiuni, la nivelul școlii și comunității (sărăcie, șomaj, plecare la muncă în străinătate etc.) nu doar de intervenția consilierului școlar.
- managerii apreciază că utilă intervenția consilierului școlar în cadrul consiliilor profesionale și a comisiilor metodice din școală, în formarea competențelor transversale.

Studiul integral poate fi descărcat de aici: <http://www.cmbrae.ro/download/studii-cercetari>

De regulă, un act de creație este unul care se consumă cu dificultate, cu întărceri și răsuciri, cu tensiune. De aceea se mai numește și tensiune creație. Într-un fel, și acest al doilea număr al Revistei Centrului este un act de creație, care își datorează existența ideilor puse "în scenă" de către cei care au construit acest număr. Și le mulțumim pentru acest fapt.

Le mulțumim tuturor colegilor noștri, cititorilor revistei noastre și în mod particular colaboratorilor revistei pentru atenție, rigoare și idei.

Pentru că se apropie sărbătorile sfârșitului de an vă dorim tuturor:

*Sărbători Fericite
& La Mulți Ani!*



"Proiectarea și realizarea orei de consiliere școlară"

Ghid metodologic pentru profesori diriginți și consilieri școlari

Autori:

Florin Ulete, Rodica Cristescu,

Alina Minodora Toth

ISBN: 978-606-31-0183-0

Editura: Didactică și Pedagogică

Anul publicării: 2016

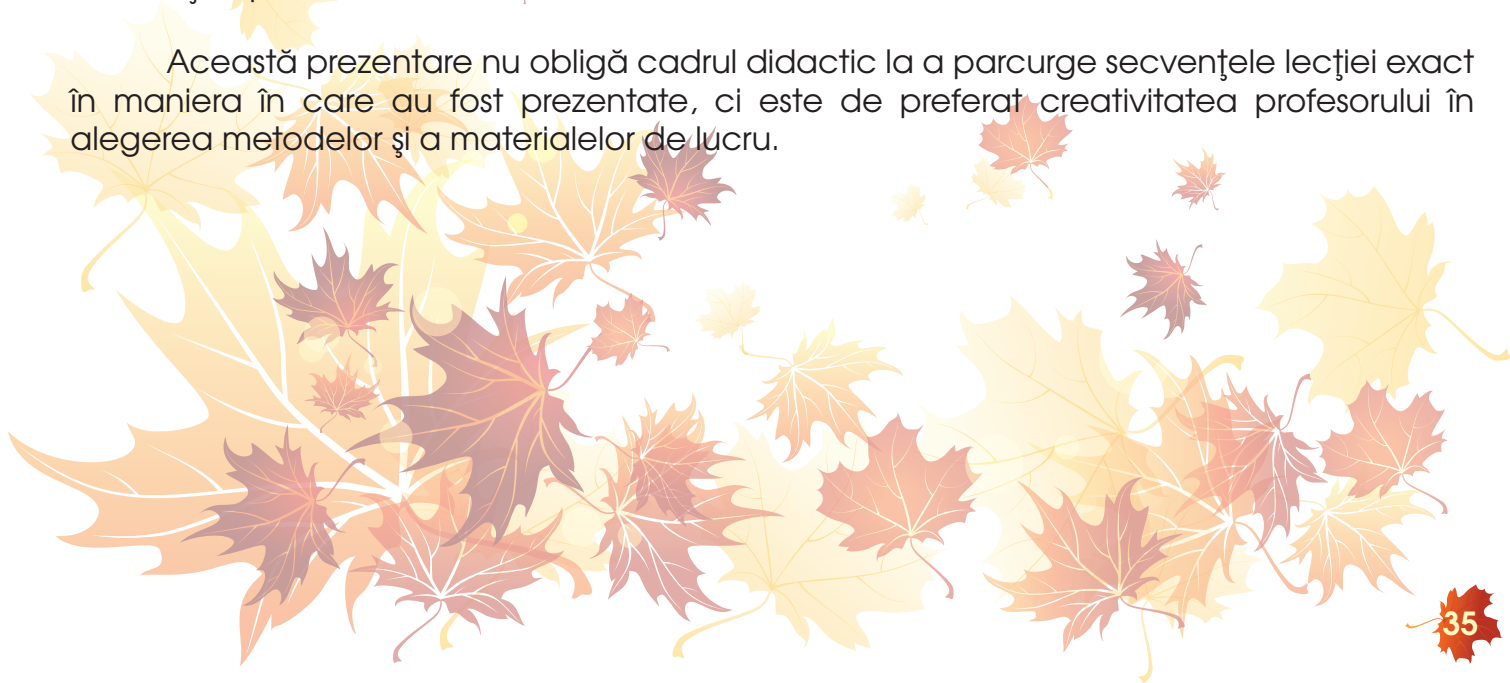
Lucrarea prezintă are drept scop realizarea orelor de consiliere școlară, o trecere în revistă a principalelor teme din programa de Consiliere și Orientare pentru clasele IX - XII.

Cartea cuprinde proiecte de lecții utile pentru activitatea de consiliere și orientare școlară realizată de către cadrele didactice. Prin intermediul ghidului se propun o serie de exerciții creative, jocuri, tehnici moderne pentru abordarea celor cinci module tematice din Programa Școlară de Consiliere și Orientare școlară, în vigoare :

- Autocunoaștere și dezvoltare personală;
- Comunicare și abilități sociale;
- Managementul informațiilor și al învățării;
- Planificarea carierei;
- Calitatea stilului de viață.

Pentru fiecare modul, autorii au conceput activități practice elaborate și susținute de nenumărate ori la diverse clase. Activitățile sunt prezentate sub formă de proiect pentru a-i ușura munca cadrului didactic: să-și formuleze obiectivele lecției, să gestioneze timpul acordat fiecărei secvențe și pentru dezvoltarea competențelor specifice vizate de aria curriculară Consiliere și orientare și, nu în ultimul rând, să folosească materialele aferente activităților prezentate.

Această prezentare nu obligă cadrul didactic la a parcurge secvențele lecției exact în maniera în care au fost prezentate, ci este de preferat creativitatea profesorului în alegerea metodelor și a materialelor de lucru.





Revistă periodică on-line editată de
Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională
Anul I - Nr. 2. Octombrie 2016

ISSN 2501-7020
ISSN-L 2501-7020