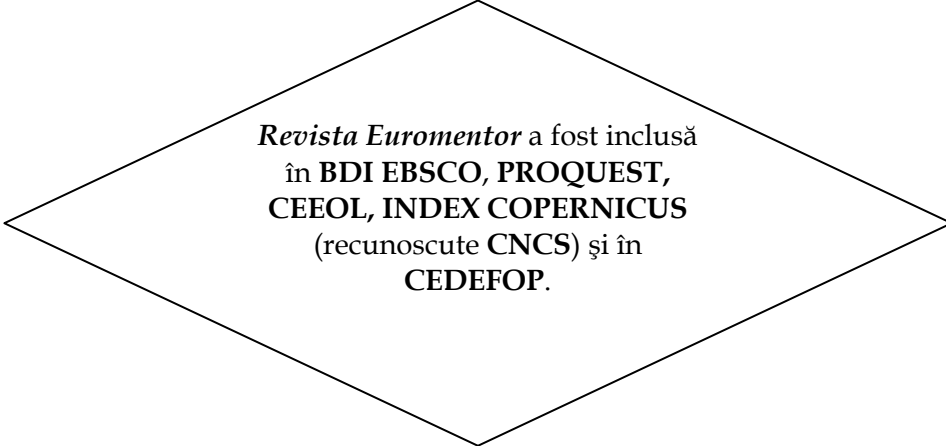


**EUROMENTOR
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

Volumul IV, Nr. 4/decembrie 2013

Revista „Euromentor” este editată de către Universitatea Creștină
„Dimitrie Cantemir”, Facultate de Științe ale Educației.

Adresa: Splaiul Unirii nr. 176, sector 4, București
Tel.: (021) - 330.79.00, 330.79.11, 330.79.14
Fax: (021) - 330.87.74
E-mail: euromentor.ucdc@yahoo.com



Revista Euromentor a fost inclusă
în **BDI EBSCO, PROQUEST,**
CEEOL, INDEX COPERNICUS
(recunoscute **CNCS**) și în
CEDEFOP.

EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE

Volumul IV, Nr. 4/decembrie 2013



ISSN 2067-7839

*Fiecare autor răspunde pentru originalitate și pentru faptul că
textul nu a mai fost publicat anterior.*

CUPRINS

COMPONENTELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII EDUCATIONALE.....	7
MARIN TUDOR	
PERSPECTIVE ALE METODEI HOLISTICE CONTEMPORANE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN VIZIUNEA LUI ȘTEFAN ODOBLEJA	19
COSTEL CHITEȘ	
METODE DE PREDARE - ÎNVĂȚARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	29
MIHAELA DANIELA CÎRSTEA	
PSEUDOIDENTITATEA VIRTUALĂ - DEPENDENȚA DE CALCULATOR ȘI INTERNET	34
ALEXANDRU AUREL DUMITRU	
STUDIUL ERGONOMIC PRIVIND EVALUAREA ȘI DIMINUAREA NIVELULUI DE STRES VIZUAL DATORAT UTILIZĂRII CALCULATORULUI ELECTRONIC	47
POMPILIU GOLEA, VALENTIN INCEU, PETRU BALOGH	
TEORII ALE ATAȘAMENTULUI - CONCEPTE CHEIE ȘI REMODELĂRI APLICABILE ÎN TERAPIA PSIHANALITICĂ.....	57
SIMONA TRIFU, RALUCA ZAMFIR	
ROLUL COPILĂRIEI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII.....	76
CONONA PETRESCU	

**PARTICULARITĂȚI ALE UTILIZĂRII RAȚIONAMENTULUI
NUANȚAT ÎN MODIFICĂRILE DISPOZIȚIONALE DIN BOLILE
PSIHICE.....83**

SIMONA TRIFU,
IOANA RALUCA PETRU,
RALUCA ZAMFIR

COMPONENTELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII EDUCAȚIONALE

MARIN TUDOR*

marintudor@yahoo.co.uk

Abstract: *Any learning system must be observed through its most essential components: curriculum, competences, motivation, learning, school achievements, standards of performance. It is also necessary to understand the functional dimension of this process from the point of view of the methodological requirements and functional aspects in Romania. Nowadays, the Romanian learning system is penetrated by the theoretical and methodological offensive of a pedagogical instruction system based on competences regarding the behaviourist paradigm. Even if in schools paradigm changes happen, on the other hand, the curriculum products are mostly realized in a behaviourist manner.*

Keywords: *teaching process, curriculum, competences, motivation, learning, school achievements, standards of performance.*

Din perspectiva „câmpului educației școlare”, nivelul microstructural vizează procesul de învățământ în organizarea sa concretă la nivelul unui grup de elevi, recte clasa. Modelul relațional al componentelor acestui proces aduce în prim plan: *curriculum, competențe, motivația, învățarea și performanțele școlare* văzute prin circuitele funcționale de tip feed-back. Procesul de predare-învățare-evaluare având un caracter sistemic, ansamblul componentelor sale precum și secvențele situației educaționale specifice trebuie abordate numai în interacțiune; nu trebuie a se omite relațiile acestuia cu sistemul de învățământ pentru care devine subsistem. Sistemul românesc de învățământ are „misiunea de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient

* Lect. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

în societatea actuală și viitoare.”¹ Acesta comportându-se ca „știința complexității”, creează o multitudine de relații prin care componentele sale interacționează fie prin *determinare*, adică, unele componente influențează fără a fi influențate, fie prin *influențare puternică* a altor componente dar și prin *condiționare*. Pe cale de consecință, considerăm esențiale în cadrul procesului de învățământ interacțiunile biunivoce care pot fi: determinări reciproce, condiționări reciproce și influențe reciproce. Pentru a putea surprinde interrelațiile dintre componentele procesului de învățământ la nivelul unei clase de elevi și în contextul unei lecții, dar și din perspectiva politicilor educaționale, sunt necesare și utile clarificările conceptuale privind *curriculumul*, *învățare*, *motivație*, *competențe* și *performanțele școlare*.

I. Curriculum reprezintă „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură, în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare”.² Totuși, trebuie să ținem seama că termenul de curriculum este unul polisemantic și ca atare definițiile nu sunt numai diferite ci și „conflictuale”. Generalizând, putem spune că un curriculum trebuie să prezinte componentele:

- un sistem de considerații teoretice asupra persoanelor supuse procesului educației și a societății;
- finalități;
- conținuturi/subiecte de studiu, selectate și structurate cu scopuri didactice clare;
- metodologii de predare-învățare și evaluare a performanțelor școlare.³

În activitatea cotidiană, curriculum este abordat din perspectivă multidimensională pe trei niveluri de analiză: *structural*, *procesual* și *al produsului*. Această abordare multidimensională a fost detaliată de Potolea

¹ Legea Educației Naționale, 2011, art. 2, parag. 2.

² Crișan, Al. (coord.), Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă, Institutul de Științe ale Educației, București, 1998.

³ după Husen, T., Postlethwaite, TN (coord.), 1985-1994, The International Encyclopedia of Education, p. 1147.

D⁴. Analiza structurală a curriculumului este făcută după două modele (modelul triunghiular și modelul pentagonal). *Modelul triunghiular* (fig.1) este structurat pe trei componente: finalități, conținuturi, timp de instruire. *Modelul pentagonal* (fig.2) conține modelul triunghiular la care se adaugă strategiile de predare-învățare și strategiile de evaluare; deși este mult mai complex, orientează mai bine activitatea cadrului didactic. Analiza procesuală a curriculumului ne prezintă etapele: *proiectare, implementare și evaluare*. Curriculum ca produs face referiri la rezultatele proiectării curriculare: *produsele curriculare principale* (plan-cadru, programă școlară, manual) și *produsele curriculare auxiliare* (ghiduri pentru profesori, culegeri, caiete de muncă independentă pentru elevi, software educaționale etc.).

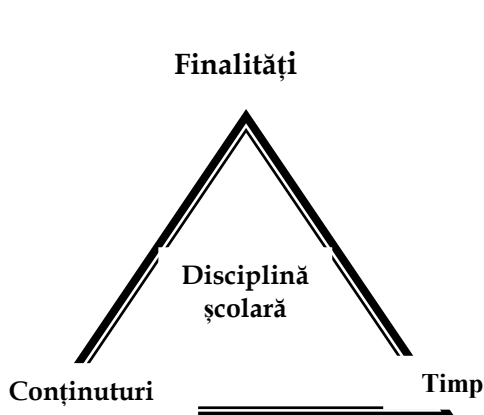


Fig. 1 Modelul triunghiular

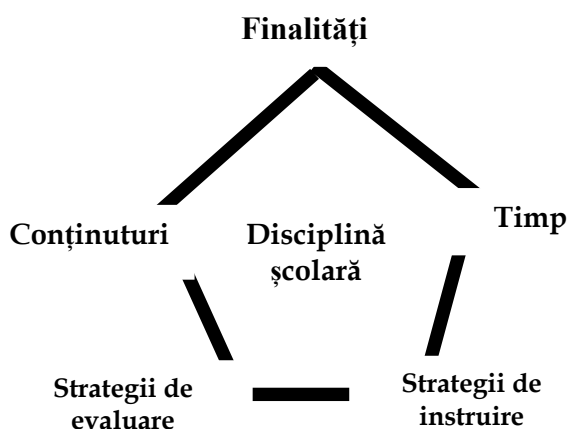


Fig. 2 Modelul pentagonal

Actualmente, în activitatea didactică, se utilizează o diversitate de tipuri de curriculum. Pentru a se realiza diferența specifică este nevoie să se abordeze o clasificare din perspectiva cercetării fundamentale și din perspectiva cercetării aplicative. În planul cercetării fundamentale apar următoarele tipuri de curriculum:

➤ *curriculum general* cuprinde cunoștințe, abilități, competențe precum și atitudini și comportamente ce trebuie însușite/formate de toți elevii; acest tip de curriculum poate fi congruent cu denumirile de: curriculum comun sau obligatoriu, curriculum nucleu (corecurriculum), curriculum de bază;

⁴ Potolea, D., *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională în:* Păun E., Potolea D. (coord.), 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași, 2002.

- *curriculum specializat* este cel care asigură diferența specifică pe tipuri de cunoștințe, abilități, aptitudini, și competențe specifice;
- *curriculum ascuns* văzut ca un curriculum subliminal „exprimă experiența de învățare ce provine din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi”⁵;
- *curriculum informal* este oferit, de regulă, de educația informală.

Din perspectiva cercetării aplicative apar următoarele tipuri de curriculum:

- *curriculum recomandat* este realizat de reprezentanții autorității educaționale naționale pentru cadrele didactice;
- *curriculum scris* este curriculumul oficial sau formal, care prin intermediul profesorilor devine un curriculum real;
- *curriculum predat* oferă acele experiențe de învățare pe care cadrele didactice le prezintă beneficiarului primar (elevi, studenți);
- *curriculum suport* este alcătuit din produsele auxiliare ale curriculumului;
- *curriculum evaluat/testat* este în relație cu curriculum predat și se regăsește în experiențe de învățare incluse în probele de evaluare;
- *curriculum învățat* reprezintă ceea ce asimilează beneficiarul primar ca urmare a experiențelor de învățare.

Considerăm necesar să menționăm că între tipurile de curriculum există interrelații care trebuie utilizate în mod pertinent de cadrele didactice. De asemenea, este necesar de știut că la nivelul procesului de învățământ începând cu anul școlar 1998-1999 se aplică *Curriculum Național* care reprezintă „ansamblul documentelor de tip reglator care consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le adresează elevului”. Curriculum Național este alcătuit din curriculum nucleu/trunchi comun și curriculum la decizia școlii.

În „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”⁶ se identifică expresia de curriculum prin: *curriculum development sau improvement* (curriculum ca demers de construcție și

⁵ Mihalașcu, D., *Curriculum, instruire, evaluare*, Ed. V&I Integral București, 2010.

⁶ Comentarii pertinente despre curriculum se găsesc în „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București.

optimizare a sistemului și procesului de învățământ), *curriculum ca sistem* (sub raport structural privește coerența internă a construcției curriculare), *curriculum ca proces* (sub raport funcțional desemnează conducerea și desfășurarea efectivă, practică a procesului de învățământ), *curriculum ca produs* (documentele curriculare de planificare și organizare a procesului de învățământ) și *curriculum formal* (coerența dintre documentele legislative, de planificare, de organizare și desfășurare a procesului de învățământ).

II. Competențele ca structuri-cadru și rezultate ale învățării se regăsesc în Legea nr. 1/2011 (Legea Educației Naționale). Termenul de competență fiind polisemantic are înțelesuri care „variază în funcție de domeniul și de contextul în care este folosit”⁷. Din această perspectivă apar delimitări conceptuale relevante⁸:

➤ în sens juridic, competența desemnează dreptul unei persoane sau a unei organizații de a lua decizii în anumite domenii și la anumite niveluri ale structurii organizației, ca atare, competența tinde spre responsabilitate întrucât implică luarea de decizii;

➤ în plan profesional, cu raportare la persoană, competența ține de cunoștințe și capacități necesare realizării sarcinilor/atributelor de serviciu; ca atare, competența trebuie văzută sinonimic cu noțiunea de calificare;

➤ în domeniul psiho-socio-pedagogic, competența se apropie/ poate fi încadrată în seria de termeni sinonimici (dar cu respectarea diferențelor specifice): deprinderi, cunoștințe, abilități, capacități, performanțe; competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe, nici la deprinderi sau abilități, nu este echivalentă cu performanța, nu este o capacitate abstractă, izolată de orice context, nu este atributul individului izolat, ci le însumează pe toate acestea într-un mod specific și cu valențe noi.

Pentru o înțelegere corectă a competenței, ne raportăm la N. Chomsky care face distincția între competența lingvistică și performanța lingvistică. Competența lingvistică este văzută ca pe o capacitate internă ce are în componență elemente reale și manifeste, dar și elemente potențiale și latente; ca atare competența ține de structurile și mecanismele mentale.

⁷ Voiculescu, F., (coord.), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2010.

⁸ Marin, T., „Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic” în *Euromentor – Studii despre educație*, vol. IV, nr. 1, Ed. Pro Universitaria, București, 2013.

Performanța este văzută ca o actualizare a competenței, este „uzul” competenței în contexte concrete. Ph. Perrenoud (2005, pp. 3-4) vede competența ca o capacitate de acțiune într-o clasă de situații comparabile. J. Tardif (2003, pp. 37) realizează o congruență între competență și capacitatea complexă de acțiune care se sprijină pe mobilizarea și utilizarea eficace a unei varietăți de resurse. C. Delory (2002, pp. 23-24) consideră competența ca un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permite subiectului, în fața unei categorii de situații, de a se adapta, de a rezolva probleme și de a realiza proiecte⁹. „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare” (2012, pp. 18-19) prezintă competența ca pe „un enunț prin care se desemnează faptul că o anumită persoană știe să facă bine ceva – acțiune sau lucru, ca rezultat al învățării”. Pentru o uniformizare a sistemelor educaționale care doresc ca model competențele cheie, Parlamentul European și Consiliul European (18 decembrie 2006) au sugerat pentru țările din Uniunea Europeană opt competențe cheie și anume: 1. *Comunicarea în limba maternă*; 2. *Comunicarea în limbi străine*; 3. *Competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologie*; 4. *Competența digitală*; 5. *A învăța să înveți*; 6. *Competențe sociale și civice*; 7. *Simțul inițiativei și antreprenoriat*; 8. *Conștientizare și exprimare culturală*. Aceste competențe cheie nu trebuie văzute ca arii de conținut, nici ca domenii de formare, ci ca instrumente (*chei*) pentru „deschiderea porților cunoașterii, a ferestrelor formării de-a lungul întregii vieți și a ușilor dezvoltării și împlinirii depline a personalității în societatea informatizată și în Global Village”¹⁰. În acest context, trebuie analizat cu atenție *modul de convergență între cele șapte arii curriculare din planul cadru și cele opt competențe cheie. Actualmente, programele școlare (clasa pregătitoare-clasa a XII-a) sunt redactate în conformitate cu noul model de proiectare curriculară centrat pe competențe, dar se observă o transformare ușor forțată, delicată a obiectivelor cadru și de referință în competențe. Structura programei școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice, exemple*

⁹ A se consulta lucrările: Delory, C. *L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De qui parle-t-on?*, în vol. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques méthodes est fondements*, L. Paquay, G. Carlier, L. Colles, A. M. Huynen (editeurs), Presses Universitaires de Louvain, Belgique. Tardif, J., 2003, *Developper un programme par competences: de l'intention a la mise en oeuvre*, in revue *Pedagogie Collegiale*, vol. 16, nr. 3, AQPC, Montreal, 2002.

¹⁰ Recomandarea UNESCO din 14-16 februarie 2011 cu prilejul High Level Regional Meeting on the Teaching of the Philosophy in Europe and North America.

de activități de învățare, conținuturi, sugestii metodologice. Realizarea planurilor-cadru și a programelor școlare din perspectiva modelului instruirii bazat pe cele opt competențe cheie nu are destulă relevanță științifică și pedagogică dacă nu s-a avut în vedere că construirea/dezvoltarea competențelor necesită:

➤ „modelul ales trebuie să aibă la bază o filosofie umanistă în concordanță cu modelul socio-uman dezirabil, stabilit prin viziunea educațională a societății;

➤ modelul competențelor care a fost ales și construit pentru întregul sistem educațional trebuie să aibă coerență internă și să respecte legitățile învățării;

➤ modelul trebuie să aibă fundamentare epistemologică acceptată de comunitatea experților în științele educației;

➤ modelul poate fi implementat cu succes numai dacă cei care învață și cei care construiesc cunosc permanent ce performanțe și ce niveluri/standarde de performanță li se cer;

➤ educatorii și educații trebuie să dispună de programe detaliate și de manuale ce cuprind standarde de performanță.”¹¹ *Nu credem că aceste deziderate s-au și realizat...*

III. Învățarea și instruirea școlară reprezintă principala activitate prin care ființa umană devine om, întrucât se afirmă de către specialiști că 95% din comportament se învață. Ca atare, un om este ceea ce este prin ceea ce a învățat. Învățarea fiind caracteristică umană fundamentală trebuie înțeleasă ca achiziție de experiență socială și individuală, ca proces organizat riguros, dar și ca o activitate în urma căreia se produce modificarea unor dispoziții sau capacități umane. Ființa umană posedă o structură genetică, predispoziții native, care dau posibilitatea omului de a învăța permanent. Performanțele în învățare depind de acțiunea unor influențe extrem de variate din care unele sunt externe, altele interne, unele directe, altele indirecte, unele sociale, altele naturale, unele permanente, altele episodice. Influențele care au o acțiune constantă, profundă și esențială țin de *ereditate, mediu și educație*. Plecând de la acești factori ai educabilității s-au structurat tipuri/forme/categorii de învățare și anume: *învățarea spontană (naturală) și învățarea dirijată*. Din perspectiva învățării școlare ne interesează *învățarea conștientă* care există numai la ființa umană și nu trebuie confundată cu învățarea algoritmică sau

¹¹ „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București.

învățarea mecanică. Învățarea organizată, sistematică și conștientă are ca finalitate „dobândirea de inteligență, de cunoștințe, judecăți de apreciere și activități practice prin care omul se manifestă activ în raport cu lumea, cu mediul care trăiește”¹². În ceea ce privește *instruirea ca educație intelectuală* aceasta trebuie văzută „ca modalitate rațională prin care se realizează învățarea școlară pentru dezvoltarea competențelor și capacităților intelectuale ale elevilor sub conducerea profesorului; a instrui înseamnă a planifica, a organiza, a dirija procese de învățare și a evalua performanțele elevilor”¹³. Predarea și învățarea au constituit întotdeauna un teren de dezbateri și abordări din multiple perspective convergente sau divergente. În ultimele decenii ale secolului al XX-lea, în procesul de învățământ, paradigma dominantă a fost cea comportamentalistă pe care o regăsim în pedagogia obiectivelor și a proiectării acestora. Întrucât această paradigmă a accentuat factorii externi ai învățării, la nivelul școlii românești învățarea a fost una lineară și noncontextuală. Actualmente este în ofensivă teoretică și metodologică *paradigma constructivistă și pedagogia bazată pe competențe*. Totuși, se constată cu destulă ușurință că la nivelul procesului de învățământ există o rezistență a susținătorilor *behaviorismului pedagogic în raport cu constructivismul*. Deși se afirmă teoretic abordarea pedagogiei bazate pe competențe și a *postmodernității*, în practica școlară domină pedagogia obiectivelor. De asemenea, există o ruptură între discursul constructivist și realitatea de la clase.¹⁴ Sunt specialiști care afirmă că „pretinsele reforme curriculare și educaționale din ultimii ani au ignorat componenta esențială a procesului de învățământ – învățarea; necorelată corect prin designul curricular această componentă esențială a subminat producția de performanțe școlare”¹⁵. Pentru a elimina această disfuncție a procesului de învățământ este imperios necesară abordarea paradigmei constructiviste, precum și a *modelelor instrucționale de tip mastery-learning*, adică în clasă sau în after-school să se realizeze învățarea dirijată și, după caz, completarea cu studiu independent acasă. De asemenea, apare necesitatea cunoașterii în detaliu a pedagogiei bazate pe competențe și realizarea manualelor școlare din această perspectivă.

¹² Vințanu, N., *Teoria instruirii școlare*, Ed. Zerana Flores, București, 2008.

¹³ Vide: Kearsley, G., (today s date). The Theory Into Practice Data Base. Retrieved from <http://tip.psychology.org/>

¹⁴ A se vedea în acest sens: Marin, T., *Teoriile învățării și didactica în schimbare văzute din perspectivă constructivistă*, V&I Integral, București, 2009.

¹⁵ „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București.

IV. Motivația trebuie văzută ca o „forță motrice care răscolește și reasează, sedimentează și amplifică materialul construcției psihice a individului, este factor care declanșează activitatea subiectului, o orientează spre scop, permite prelungirea activității dacă scopul nu a fost imediat atins, sau, dimpotrivă încetarea ei odată cu realizarea obiectivului propus”¹⁶. Motivația trebuie înțeleasă ca o pârghie ce stimulează și susține energetic activitatea umană. Motivația școlară este specie a conceptului de motivație și face referire la factorii care îl mobilizează pe copil/ elev spre o activitate ce trebuie să conducă la asimilarea de cunoștințe, la formarea de abilități, atitudini și competențe. Intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului în cadrul unei activități de învățare sunt susținute de motivație. Din această perspectivă, motivația este percepută ca una dintre multiplele cauze care îl face pe elev să învețe sau să nu învețe. Este necesar să subliniem că *motivația este atât cauza învățării, cât și efectul activității de învățare*, în sensul că rezultatele pozitive obținute de un elev devin o forță motrice pentru eforturile ulterioare ale elevului. În activitatea de la clasă, cadrul didactic trebuie să cunoască motivele reușitei sau nereușitei elevului pentru a putea realiza o învățare eficientă și chiar deplină. Motivația se regăsește sub o multitudine de forme și structuri. În procesul de predare-învățare, formele motivațional-atitudinale se găsesc de regulă în diade. Exemplificăm:

➤ *motivația pozitivă și motivația negativă*; prima este produsul stimulărilor de încurajare și laudă, iar cea de a doua apare datorită stimulilor adversivi precum amenințarea, pedepsirea, coerciția;

➤ *motivația intrinsecă și motivația extrinsecă*; prima ține de nevoia interioară de cunoaștere care poate merge până la pasiune și plăcere de a învăța, iar motivația extrinsecă vine din exteriorul elevului și a activității sale;

➤ *motivația cognitivă și motivația afectivă*; prima își are originea în procesele cognitive și poate fi regăsită în activitatea exploratorie, în nevoia de a ști a copilului, iar a doua apare din nevoia copilului de a primi asentimentul celor din jurul său;

Pentru a se realiza *mastery learning* este nevoie ca formele motivației să fie asociate în funcție de particularitățile concrete ale situației de învățare. Structurile motivaționale trebuie văzute în corespondență cu modelul ierarhic piramidal al trebuințelor umane realizat de Maslow (1970). Este necesar să se acorde o importanță deosebită atât trebuințelor primare

¹⁶ Zlate, M., *Fundamentele psihologiei*, Ed. Pro Humanitate, București, 2000.

(biologice/ organice și fiziologice/funcționale) cât și trebuințelor secundare (materiale, spirituale, sociale). Pentru o implicare motivațională adecvată, sugerăm a se realiza clarificările noționale privind motivele, interesele, convingerile și idealurile. De asemenea, dacă se consideră motivația condiție esențială pentru succesul elevului în activitatea de învățare, este imperios necesar a se cunoaște consecințele supramotivării cât și ale submotivării. Pe cale de consecință, se impune *crearea nivelului optim de motivație*, adică „creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un anumit punct, dincolo de care urmează stagnarea și chiar regresul”¹⁷.

V. Performanțele școlare constituie „ultima ratio educationis” sau gradul de reușită al elevilor la învățătură. Termenul de performanță este văzut prin cumulul dintre comportament și conținut, adică desemnează rezultatul observabil al învățării, utilizarea de către elev a cunoștințelor declarative sau procedurale în diferite situații de învățare; de asemenea, reprezintă manevrarea mintală a unui conținut oarecare cu ajutorul unei capacități de operare (Jinga și Negreț). În activitatea școlară, performanța atestă realizarea exhaustivă și exactă a unei sarcini având la bază un set de standarde. În procesul de învățământ, performanțele sunt rezultatele așteptate ale instruirii. Din această perspectivă, ele pot intra în congruență cu obiectivele pedagogice anticipate, realizate și testate sau cu competențele. Rezultatele școlare se regăsesc în următoarele structuri: cunoștințe acumulate și integrate, capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor, dezvoltarea capacităților intelectuale, competențe. În ultimele decenii, datorită utilizării taxonomiilor obiectivelor pedagogice și a tehnicilor de operaționalizare ale acestora, au apărut descriptorii de performanță, criteriile de performanță și ulterior standardele de performanță în procesul de asigurare a calității. Abordarea acestora a permis realizarea unor evaluări precise a obiectivelor pedagogice anticipate rațional, totuși competența nu se traduce automat în performanță întrucât procesul este filtrat de factori interni și externi. Standardele de performanță „descriu niveluri de dezvoltare în ariile învățării prevăzute în curriculum. Aceste niveluri pot fi:

- standarde de performanțe minimale (efficiency);
- standarde de performanțe medii/optimale;

¹⁷ Tomșa, G., (coord), *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, CNI Coresi SA, București, 2005.

➤ standarde de performanțe maximale (proficiency);

Standardele care nu ating nivelul minim acceptat sunt considerate nereușite la învățatură (inefficiency).”¹⁸

În România au loc periodic analize privind dinamica performanțelor elevilor din învățământul primar, din învățământul gimnazial, din învățământul profesional, liceal și postliceal. De asemenea, elevii din învățământul preuniversitar au participat la testările internaționale TIMSS, PIRLS și PISA. În baza acestor evaluări a performanțelor elevilor din învățământul preuniversitar românesc, s-au realizat analize longitudinale care au condus la o diagnoză a nivelului performanțelor elevilor pe diferite segmente de școlaritate, în perioada 2006-2010, în scopul unei valorificări eficiente care să fundamenteze demersurile curente de optimizare a Curriculumului Național.¹⁹

*

Procesul de învățământ românesc ca subsistem al sistemului de învățământ manifestă deschidere, prin componentele sale, privind procesul de globalizare educațională. Dezideratele sale vizează compatibilizarea predării-învățării-evaluării cu realitatea educațională din Uniunea Europeană. Misiunea sa rezidă în a asigura transformarea copiilor/tinerilor într-o resursă umană înalt calificată care să fie compatibilă cu cerințele pieței forței de muncă din Europa și din întreaga lume.

BIBLIOGRAFIE

1. Crișan, Al. (coord.) (1998), *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Institutul de Științe ale Educației, București.

2. Delory, C., (2002), *L'évaluation des compétences dans l'enseignement fundamental*. De qui parle-t-on?, în vol. *L'évaluation des compétences chez*

¹⁸ „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București.

¹⁹ A se consulta lucrările: „Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor”, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP., București, „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București, „Analiza criterială a politicilor în domeniul curriculumului”, 2012, Centrul Național de Evaluare și Examinare, EDP, București.

l'apprenant. *Pratiques methods est fondements*, L. Paquay, G. Carlier, L. Colles, A.M. Huynen (editeurs), Presses Universitaires de Louvain, Belgique. Tardif, J., 2003, *Developper un programme par competences: de l'intention a la mise en oeuvre*, in revue *Pedagogie Collegiale*, vol. 16, nr. 3, AQPC, Montreal.

3. Husen T., Postlethwaite, TN (coord.), (1985-1994), *The International Encyclopedia of Education*.

4. Kearsley, G., (today s date). *The Theory Into Practice Data Base*. Retrieved from <http://tip.psychology.org/>

5. Marin T., (2013), „Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic” în *Euromentor – Studii despre educație*, vol. IV, nr. 1, Ed. Pro Universitaria, București.

6. Marin, T., (2009), *Teoriile învățării și didactica în schimbare văzute din perspectivă constructivistă*, V&I Integral, București.

7. Mihalașcu D., (2010), *Curriculum, instruire, evaluare*, Ed. V&I Integral București

8. Potolea D., (2002), *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională* în: Păun E., Potolea D. (coord.), 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași

9. Tomșa, G., (coord), (2005), *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, CNI Coresi SA, București.

10. Vințanu, N., (2008), *Teoria instruirii școlare*, Ed. Zerana Flores, București.

11. Voiculescu F., (coord.), (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia.

12. Zlate, M., (2000), *Fundamentele psihologiei*, Ed. Pro Humanitate, București.

13. * * * Centrul Național de Evaluare și Examinare, „Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare”, 2012, EDP, București.

14. * * * Centrul Național de Evaluare și Examinare, „Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor”, 2012, EDP R.A., București.

15. * * * Centrul Național de Evaluare și Examinare, „Analiza criterială a politicilor in domeniul curriculumului”, 2012, EDP, București.

16. * * * Legea Educației Naționale, L1/ 2011.

17. * * * Recomandarea UNESCO din 14-16 februarie 2011 cu prilejul Hight Level Regional Meeting on the Teaching of the Philosophy in Europe and North America.

PERSPECTIVE ALE METODEI HOLISTICE CONTEMPORANE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN VIZIUNEA LUI ȘTEFAN ODOBLEJA

COSTEL CHITEȘ*

costelchites@yahoo.com

Abstract: *In the present article I have outlined several concepts of accelerated learning, emphasising the parallelism of this method with the classic ideas of Ștefan Odobleja's "The Consonantist Psychology" The novelty of the current school curriculum is represented by holistic learning, which is both suggestive and accelerated. It tries to stimulate certain pleasure circuits through which the brain can assimilate a larger quantity of knowledge, a modality which reduces stress .This method was created in order to encourage a closer relationship between education and current high technology.*

Keywords: *Autonomy in study, accelerated learning, psychological processes in learning, discovery of one's self.*

Transmiterea achizițiilor culturale, cât și dezvoltarea de către discipoli a dorinței de a le îmbogăți, reprezintă țeluri ale educatorilor din toate timpurile.

Prima lucrare de matematică care tratează geometria expusă axiomatic, pe baze deductive, este „Stihia” adică „Elemente”, elaborată de către Euclid.

Arhimede, Euclid și Ptolemeu sunt considerați geniile matematicii secolului de aur (secolul III î.Hr). Întrebat fiind dacă geometria poate fi învățată prin metode mai accesibile, Euclid a răspuns că în studiul acesteia „nu există drumuri pentru regi”. Timp de 22 de secole, geometria s-a studiat după această monumentală lucrare. Abia la sfârșitul secolului al XIX-lea, matematicianul David Hilbert a creat primul sistem axiomatic al geometriei, sistem care să răspundă tuturor cerințelor logicii: independent, necontradictoriu și complet. Sistemul creat de Euclid era doar necontradictoriu.

Studiul numerelor, al figurilor și corpurilor geometrice reprezintă

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

idealizări care dau posibilitatea studierii naturii, a lumii din care facem parte.

Matematica reprezintă prima știință deductivă, un model pentru toate celelalte.

Programele actuale pentru elevii din ciclul primar, încearcă să armonizeze cunoștințele abstracte ale matematicii cu alte științe pentru a flexibiliza interacțiunile dintre ele și pentru o mai bună folosire a timpului de învățare.

Contextualizarea învățării prin referirea la realitatea înconjurătoare sporește profunzimea înțelegerii și creează cadrul unui studiu teoretic care se impune fenomenelor studiate.

Noutatea din programa școlară actuală o reprezintă învățarea holistică, adică învățarea sugestiv-accelerată. Se încearcă stimularea unor circuite ale plăcerii prin care creierul poate asimila o cantitate sporită de cunoștințe, modalitate care diminuează stresul. Metodele descoperite de doctorul Giorgi Lozanov au fost preluate și dezvoltate în diferite centre de cercetare din multe țări dezvoltate.

Această metodă a fost creată pentru a se stimula apropierea dintre educație și tehnologiile înalte actuale. Lozanov îndeamnă: „pentru a modela viitorul cât mai aproape de dorințele inimii, trebuie să readucem învățarea în interiorul nostru și să o simț din nou ca pe un proces natural, continuu, fascinant și nelimitat.”¹

La baza acestei tehnici stă extragerea informației din memorie.

În Japonia, la universitatea Tokyo, studenții ai facultății de inginerie au asimilat mai ușor cursuri de matematică ascultând muzică clasică: Rapsodia în sol major a lui S. Bach, apoi Anotimpurile lui Antonio Vivaldi. Prin autosugestie s-au realizat experiențe reușite de învățare accelerată.

Se dorește ca elevul/studentul să devină treptat, propriul manager în procesul de învățare, pentru atingerea propriilor obiective. Autonomia în studiu crește în general o dată cu maturizarea persoanei. Sunt necesare: proiectarea, dezvoltarea abilităților cât și reflecția. Prin noi achiziții se modifică viziunea asupra subiectului studiat, se fac noi conexiuni cu alte capitole, domenii, se mărește simțitor câmpul aplicațiilor, se generează noi dorințe de cunoaștere care urmează a fi satisfăcute.

Suștinerea factorilor psihologici (stima de sine, motivația, atitudinea responsabilă) în studiul elevilor/studentilor este prezentată ca o latură a unui învățământ modern.

¹ Sheila Ostender, Lynn Schroeder, Nancz Ostender, “Tehnică învățării”, Ed. Amaltera, 1979.

Se realizează învățarea prin trei perspective:

a) școlară; b) individuală; c) emoțională

Acumularea de noi cunoștințe creează o bucurie spiritului și creează baza prin care fiecare persoană avansează profesional. Trebuie ținut cont de factorii biologici și de factorii psihologici ai elevului/studentului.

Pentru că „orice afirmație a mai fost spusă cândva” (Heine), am realizat sub formă matriceală un mic studiu comparativ dintre studiile actuale și cele realizate de înaintași, în particular în Psihologia consonantistă de către Ștefan Odobleja.

Așa cum afirma doctorul român, lucrarea sa „este o tablă de materii, un repertoriu sau dicționar de psihologie, care ar trebui să cuprindă XX-XXX de volume”.

Viziunea lui Odobleja coincide cu cea a părintelui consonantismului, medicul englez David Hartley (1705-1757). Psihologia a evoluat de la animism la materialism. Ea trebuie să păstreze contactul continuu cu filosofia, cu toate științele. Știința este experiența gândită. Introspecția se combină și completează reciproc cu observația externă.

În viziunea învățării accelerate	În viziunea lui Ștefan Odobleja
1. Se angajează ambele emisfere ale creierului uman	1. Psihologia nu trebuie atribuită doar psihologilor sau filosofilor. Medicii, pedagogii, moraliștii, esteticienii, juriștii, naturaliștii, etnografii, fizicienii, chimiștii, sunt adevărații psihologi practicieni. Rolul ei este de a ne ajuta. Fizicul (care se opune psihicului) nu se rezumă doar la anatomia și histologia creierului. Fiecărui organ și fiecărui element din corp îi corespunde în creier un teritoriu aparte. Fiecare are centre multiple, ierarhizate în: măduvă, bulb, cerebel, creier. Între creier și organe periferice există o continuă oscilație, deci creierul este un rezonator amplificator al perifericului.

<p>2. Se angajează subconștientul cât și conștientul, imaginația, simțurile, voința.</p> <p>3. Se amplifică starea emoțională</p>	<p>Centru limbajului se află în stânga pentru dreptaci.</p> <p>2. Pentru ca psihicul să fie studiat în relație, asociat și comparat cu cauzele și efectele sale, trebuie să apropiem și să comparăm psihicul nostru cu cel al semenilor noștri.</p> <p>Interpsihologia se ocupă cu studiul acțiunilor reciproce ale psihicelor între ele.</p> <p>Există interpsihologie a) individuală (între doi indivizi izolați); b) socială (între două colectivități); c) mixtă (între individ și societate).</p> <p>Conceptul este produsul obligatoriu al experienței senzoriale.</p> <p>Cea mai mare parte a gândirii noastre este vizuală: gândirea în imagini. Gândirea verbală este și ea vizuală mai mult decât auditivă, deoarece sub sonoritățile auditive există totdeauna sensul cuvântului, care este de cele mai multe ori, vizual.</p> <p>Memoria are un prag maxim imposibil de depășit.</p> <p>Teoria priorității voinței a fost susținută de A. Schopenhauer (1788-1860)</p> <p>3. Orgoliul și sentimentul forței incită la activitate, iar viața activă produce sentimentul de forță, încrederea în sine, curajul, orgoliul, buna dispoziție.</p>
---	--

<p>4. Implicarea întregului corp în timpul studiului</p>	<p>Bucuria ne face spirituali. Prospețimea aduce claritatea, precizia, echilibrul, ponderația. Încrederea pregătește succesul, iar succesul dezvoltă încrederea. Un om care aspiră e în conflict cu sine însuși: el desfide eul său prezent, dorește să dobândească un altul.</p>
<p>5. Facultățile mintale sunt angajate să funcționeze sinonim cu un concert</p>	<p>4. Sufletul și corpul au fost considerate: 1) fără nici un raport între ele (dualism, paralelism); 2) Subordonat unul altuia (materialism, animism); 3) coordonate unul altuia (monism). Între fizic și psihic, între corp și suflet există o influență reciprocă, fiecare fiind la rândul lui, cauză și efect. Activitatea psihică duce la diminuarea activității fizice și activitatea fizică duce la diminuarea randamentului activității intelectuale.</p> <p>Conceptul este un grup de imagini. Imaginea este senzație depozitată. Gândirea este memorie în mișcare. Imaginația este starea sau virtualitatea de evocare. Evocarea este efectul asemănării.</p>
<p>6. Se stimulează noi zone din scoarța cerebrală prin care se reduc pierderile de mobilitate</p>	<p>5. Psiho-neurologia studiază raporturile între diferite funcții psihice și substratul lor material, organic-sistemul nervos.</p> <p>Lectura cu voce tare e în detrimentul înțelegerii; lectura mentală cu traducerea cuvintelor în imagini este cea mai eficientă.</p>

<p>intelectuală pe măsura procesului natural de îmbătrânire</p> <p>7. Se elimină toxine mentale, se produc dezinhibiții care au blocat de-a lungul timpului înțelegerea unor fenomene, a unor cunoștințe.</p> <p>8. Se recomandă o atitudine pozitivă în studiu, de încredere în succes, optimism, entuziasm.</p> <p>9. Se crează o stare de plăcere intelectuală, o siguranță, o</p>	<p>6. Vederile largi sunt apanajul acelor care schimbă mediul fizic și social.</p> <p>Gândirea matematică este una dintre cele mai simple, cele mai pure, mai concrete, mai valabile. În matematică nu se lucrează decât cu consonanțe. Fiecare problemă conține date (ce este cunoscut) și întrebări (ce este necunoscut). Dacă datele sunt insuficiente, problema rămâne insolubilă: consonanțele nu se produc.</p> <p>Prospețimea ideilor se menține prin exercițiu. Perseverența favorizează creația intelectuală.</p> <p>7. Sinteza este un proces senzorial: ea are loc chiar la nivelul simțului, prin suprapunerea a două imagini. Una este actuală iar cealaltă este o imagine prelungită și în curs de estompare.</p> <p>Atenția este varietatea psihică a focalizării, ce depinde de doi factori: a) rezerva generală de energie vitală și psihică; b) deficitul local de energie. În igiena intelectuală filosofia este foarte utilă pentru menținerea unui just echilibru intelectual. Se evită astfel daunele unei specializări excesive și neutralizăm dezavantajele unei culturi cu orizonturi limitate.</p> <p>8. Plăcerea este termometrul binelui.</p>
---	---

<p>speranță prin care se permite învățarea nelimitată.</p> <p>10. Se deschid și se interconectează circuite ale memoriei prin utilizarea unor imagini, tehnici, cu ajutorul muzicii clasice.</p> <p>11. Se dezvoltă capacitatea de a citi mai rapid, de a învăța mai ușor</p> <p>12. Se eliberează puteri de înțelegere din inconștient, se sporește inteligența</p> <p>13. Se sporește creativitatea și printr-o lectură critică prin care se depistează greșeli comise de autori sau propriile greșeli</p> <p>14. Se utilizează diferite ritmuri de lecturare, ascultare pentru a evita monotonia.</p> <p>15. Se dezvoltă capacitatea de entuziasm, de automotivare</p> <p>16. Se dezvoltă capacitatea de esențializare, de exprimare a propriilor idei cărora li se construiesc argumente de susținere.</p>	<p>Adaptarea idealului la situația și forțele proprii, abaterea de la un ideal situat prea sus.</p> <p>9. A se folosi consonanța: idealizarea și înnobilarea plăcerii. Laude, emulație, stimularea orgoliului și a amorului propriu. A asocia plăceri concordante.</p> <p>Starea fiziopatologică a individului trebuie să fie simpaticotonică, adică de prospețime și de activitate, excitație și forță, etc. Stoicismul ne revelează activismul, eroismul, curajul, perseverența.</p> <p>10. Este necesară utilizarea afectivului simultan cu inteligența.</p> <p>Figurația este gândirea în imagini vizuale, spațialitatea ideilor. Este un instrument de creație intelectuală, un mijloc de expresie și de comunicare a gândirii în scris.</p> <p>11. Limbajul este gândirea exteriorizată. După modalitățile de receptare există tot atâtea limbaje și mijloace de transmisie câte simțuri există.</p> <p>12. Până la sfârșitul muncii, se va trăi sub influența preponderentă a sentimentului care a determinat decizia. El poate fi amplificat, completat, îmbogățit prin sentimente ce sunt în acord cu el.</p>
--	--

17. Se evidențiază scopurile, propriile interese ale elevului, se încearcă susținerea acestora.

13. Euristica este arta de a crea. Este activitatea superioară a gândirii cea mai dificilă, cea mai productivă. Pentru a crea trebuie să simțim și să elaborăm la maxim. Este nevoie de intensitate, amplitudine, durată, de frecvență, o bună memorie. Cei precoci sunt genii în virtualitate. În timpul lecturii să ne îndoim de toți și de toate. Să citim în spirit critic. Să nu admitem nimic ca absolut: să acceptăm totul sub rezervă. Idolatrizarea maștrilor este un mare obstacol în calea progresului.

14. Să folosim toate simțurile pentru a dobândi cunoștințe. Pentru copii, ca și pentru adulți, să folosim lecțiile lucrurilor, învățământul prin simțuri. Trebuie citit mult și la nevoie unde se află detaliile asupra unei probleme oarecare. Nu trebuie memorizat decât minimumul necesar, adică: clasele, legile generale, tehnicile. Este suficientă memoria latentă..

15. Elevii trebuie totdeauna excitați, împinși, încurajați. Trebuie cultivată încrederea în propriile lor forțe și optimismul dus până la fanatism. Pentru a învăța, trebuie să știi să te raportezi la nevoile practice ale vieții, dorința de a evada din mediocritate, dorința de a scăpa de sărăcie, de a parveni la situații, etc.

16. Trebuie stimulat interesul elevului pentru fiecare știință, arătându-i utilitatea ei. După fiecare lectură este necesar un interval de

	<p>repaus care, în realitate, nu e decât o fază de meditație și de asimilare a ideilor. Să-i oferim modele și să le idealizăm din viața reală din anturajul elevului sau din cărți.</p> <p>17. Pentru a învăța este nevoie de dorința de a învăța. În acest scop trebuie să punem la contribuție toate mobilurile posibile: rușinea de ignoranță, satisfacția de a produce bucurie părinților, ambiția de mai bine, etc.</p> <p>A crea pasiunea de a se educa, de a se forma, de a se instrui, și a dirija această pasiune reprezintă rolul profesorului.</p> <p>Ambiția fiecărui profesor ar trebui să fie aceea de a crea cititori asidui, pasionați, antrenați.</p>
--	--

Concluzii

Lucrarea lui Odobleja este o lucrare de sinteză ce are o bibliografie impresionantă. Odobleja ne îndrumă, pentru a susține prin toate mijloacele de care dispunem, la antrenarea în studiu a noii generații.

La disciplina matematică, în cadrul unei ore, în mediu dezinhibat, se pot exemplifica dificultățile științifice pe care le-au depășit înaintașii, prin prezentarea problemelor și rezolvarea lor din perspectivă istorică.

Crearea de portofolii individuale aduce un beneficiu deosebit, prin care îl obișnuim pe elev să-și ordoneze munca individuală cu pasiune, inducând o libertate de alegere a bibliografiei, care este astăzi enormă datorită internetului. Se remarcă un număr foarte mare de cărți, culegeri, apărute în ultimii 20 -30 de ani. Este necesar accesul la acestea, utilizarea lor în funcție de obiectivele generale cât și de posibilitățile intelectuale ale elevului/studentului.

Căutarea propriului drum în cunoaștere se realizează prin utilizarea unei bibliografii bogate. A citi mai multe surse, pentru a avea o înțelegere

mai bună, a găsi textul potrivit nivelului actual al elevului/studentului, reprezintă o modalitate prin care acesta se dezvoltă ulterior. Solicitățile, starea de problematizare îi apropie pe studenți de cercetarea științifică.

Există popoare care traduc cuvântul „savant” prin „elev învățat”, explicând că în cazul când o persoană își pierde calitatea de elev, o pierde automat și pe a doua. Aceasta reprezintă cheia învățării permanente („continuous learning”) care necesită dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării („self-regulation learning”).

Uneori se afirmă, că nu mai este necesară acumularea de noi cunoștințe de către educatori, ci este suficient, ca aceștia să relaționeze cât mai bine cu proprii elevi. Deci educatorii promovează elevilor/studentilor o învățare pe tot parcursul vieții fără ca ei să o aplice! Evident că „ o școală este mare prin profesorii ei”. (N. Iorga)

Voi încheia cu frumoasele cuvinte rostite de academicianul S. Marcus: „Mă înclin cu respect și duioșie în fața acelor învățători și profesori care trăiesc emoția începutului de an școlar și care, în ciuda caracterului repetitiv al exercițiului didactic, nu se lasă copleșiți de rutină și de blazare.”²

BIBLIOGRAFIE

1. Anexa nr.2 la ordinul Ministerului Educației Naționale nr.3418/19.03.2013- Programa școlară pentru disciplina MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI, pentru Clasa pregătitoare și clasa I, clasa a II-a.

2. Chiteș, C., Ghiciu, N., (1995), *Proiect-program de pregătire suplimentară a elevilor la disciplina matematică*, Impremeria „Bacovia” Bacău.

3. Odobleja, Șt., (1982), *Psihologia consonantistă*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.

4. Săcăliș-Calata, Nicolae, (2012), *Filosofia și pedagogia culturii de la Homer la Platon și Zamolxe*, Ed. Pro Universitaria, București.

5. Secu, (Ștefan), M.A., *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*, Teză de doctorat.

6. Teodorescu, C., *Învățarea sugestiv-accelerată, metodă holistică contemporană de predare-învățare*,

http://conference.dresmara.ro/conferences/2006/27_Teodorescu_Constantin.pdf

² Solomn Marcus, „Educația în spectacol. Protagonist”, Ed. Spandugino Publishing House, București, 2010.

METODE DE PREDARE - ÎNVĂȚARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

MIHAELA DANIELA CÎRSTEA*

mihaelajianu74@yahoo.com

Abstract: *This article proposes to analyze the methods that are used during the Romanian language classes. This is about the active-participative methods that transform the student in a real partner of education. The teachers have to give up the classical methods in which he only dictates and the student writes down. He sometimes becomes only a supervisor of children activity.*

Keywords: *method, student, teacher, implication.*

Limba română reprezintă o disciplină de bază în curriculum-ul pentru orice nivel de învățământ. Pentru ca elevii să fie atrași de această disciplină, profesorul trebuie să utilizeze metode adecvate pentru a-i determina să citească, să învețe să scrie corect sau să analizeze din punct de vedere stilistic un text literar.

Metodele de predare - învățare se împart, în general, în tradiționale și moderne. Metodele tradiționale pun accent pe activitatea profesorului, în timp ce metodele moderne sau activ-participative solicită niveluri taxonomice superioare, deoarece antrenează elevul în descoperirea unor cunoștințe noi prin utilizarea achizițiilor anterioare, stimulează gândirea critică sau capacitatea de sinteză.

Instrumentul de bază utilizat de profesor în demersul didactic este programa școlară, pe care o adaptează în funcție de particularitățile fiecărei clase, în planificarea pe care o realizează. Important este ca elevul să devină un partener real în procesul instructiv-educativ, să nu mai fie un ascultător pasiv al informațiilor oferite de cadrul didactic. De asemenea, elevul poate învăța regulile grupului în cadrul activităților pe grupe sau poate să-și argumenteze un punct de vedere.

În demersul didactic, nu trebuie absolutizate nici metodele tradiționale, nici cele moderne, profesorul trebuie să realizeze o îmbinare a

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Colegiul Economic „Virgil Madgearu”.

acestora, în așa fel încât elevul să poată acumula informații, dar și să exprime puncte de vedere, să aplice informațiile în viața de zi cu zi. Pornind de la aceste elemente, se schimbă și punctul de vedere asupra evaluării, care nu mai rămâne un moment izolat la finalul orei, unității de învățare sau al capitolului, ci se realizează pe parcursul întregului demers, prin diverse metode: observare sistematică, aprecieri verbale, puncte în catalogul profesorului care se vor adăuga la nota finală etc.

Obiectivele didactice se traduc prin taxonomii, cele mai importante și utilizate și astăzi fiind cele ale lui B.S. Bloom¹ și ale colaboratorilor acestuia. El identifică șase categorii cognitive, cărora le corespund obiectivele. Aceste niveluri sunt: cunoașterea, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea. Fiecărui nivel îi corespund trepte ale obiectivelor cognitive, precum și verbe specifice.

1. Cunoașterea presupune: a. cunoașterea datelor particulare; b. cunoașterea modalităților prin care pot fi prelucrate aceste date; c. cunoașterea elementelor generale ale unui domeniu. Verbe specifice acestui nivel taxonomic: *a cita, a transcrie, a numi, a enumera* etc.

2. Comprehensiunea presupune: a. transformare; b. interpretare; c. transfer, iar verbe specifice sunt: *a descoperi, a explica, a descrie, a ilustra, a reformula* etc.

3. Aplicare presupune verbe precum: *a aplica, a descoperi, a clasifica, a rezolva, a utiliza* etc.

4. Analiza presupune: a. analiza elementelor; b. analiza relațiilor; c. analiza principiilor de organizare.

Verbe specifice: *a analiza, a sublinia, a puncta, a determina* etc.

5. Sinteza presupune: a. elaborarea unei opere personale sau definirea unui concept; b. elaborarea unui plan; c. derivarea unor relații abstracte. Verbe specifice: *a sintetiza, a generaliza, a scrie, a redacta* etc.

6. Evaluarea poate fi bazată pe: a. criterii interne; b. criterii externe, iar verbe specifice sunt: *a compara, a judeca, a argumenta* etc.

Omul este definit prin inteligență, așadar, pentru ca elevul, în special preșcolarul și elevul de vârstă școlară mică să devină partener al demersului, jocul didactic reprezintă metoda cea mai adecvată, deoarece jocul este caracteristica acestei vârste. Dacă ne referim strict la receptarea elementelor de limbă și comunicare, putem spune că, prin joc, elevii își pot

¹ Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives* (1956), Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.

forma deprinderile de utilizare corectă a limbii. Ei își pot nuanța vocabularul învățând cuvinte și expresii noi sau utilizându-le pe cele existente în contexte noi de comunicare.

Ideea de joc este, în general, asociată cu vârsta copilăriei, deși poate reprezenta o particularitate a oricărei vârste. Prin joc, copilul, spre deosebire de adult, învață lucruri despre lumea în care trăiește și proiectează asupra lumii sale imaginare elemente ale lumii reale. Rolul important în dezvoltarea copilului revine grădiniței, care îl formează, care îi oferă un prim moment de întâlnire cu regulile. Prin joc, elevul se dezvoltă social, intelectual și emoțional, de aceea rolul profesorului pentru învățământ preșcolar și primar este esențial pentru modul în care copilul va evolua. Acesta trebuie încurajat să-și exprime un punct de vedere, încurajat să socializeze, să comunice cu ceilalți, trebuie motivat. Totodată, copilul trebuie obișnuit să-și controleze reacțiile, chiar într-un joc. Jocul în perechi sau pe grupe dezvoltă la copil capacitatea de a lucra în echipă, de a nu fi individualist, de a coopera. Prin jocul didactic se îmbină activitatea principală a preșcolarului și a școlarului mic cu procesul instructiv-educativ. Ca la orice metodă, trebuie stabilite regulile, care să fie precise și comunicate clar. Totuși, starea care trebuie indusă elevilor este una pozitivă.

Metodele activ-participative au o mare importanță în desfășurarea activităților, deoarece încurajează copilul, fiecare având un alt ritm de dezvoltare sau de învățare. Aceste diferențe nu trebuie uitate în proiectarea demersului, dimpotrivă trebuie valorificate pentru a dezvolta stima de sine a copilului și a-i dezvolta un sentiment, o trăire pozitivă față de învățare. Dacă la vârsta școlară mică, elevul înțelege că poate învăța jucându-se, va reuși să se adapteze sarcinilor de lucru de mai târziu.

Aceste metode interactive stimulează gândirea elevilor, învățarea experiențială, iar important este că promovează interacțiunea între participanți. Un alt plus al acestei metode este acela că le dezvoltă capacitatea creativă, ajutându-i să ia anumite decizii, pe care să le justifice. Nu pot fi folosite dacă nu le adaptăm particularităților de vârstă ale elevilor, precum și particularităților fiecărui grup de copii cu care lucrăm. Aceste metode sunt solicitante și din punctul de vedere al profesorului, care trebuie să-și organizeze perfect activitatea, astfel încât elevii să aibă sentimentul că sunt liberi, că se joacă dar, în același timp, să fie supravegheați permanent și activitatea să aibă o finalitate practică.

Pentru eficiența procesului instructiv-educativ, cadrul didactic trebuie să se transforme în partener de comunicare al elevului, să renunțe la rolul

permanent de emițător și să devină și receptor. Uneori, poate supraveghea doar dialogul elev-elev în activitățile pe grupe sau în perechi. Elevii își pot conștientiza propriile greșeli prin dialog, prin exerciții; e bine ca elevii să fie formați în sensul de a gândi lucrurilor, nu doar de a asimila cunoștințe. E bine să fie depășită predarea prin dictare și notare de către elevi a informațiilor transmise de profesor. Dacă devine real partener în demersul didactic, elevul este obligat să treacă prin filtrul propriei gândiri informațiile, iar învățarea prin descoperire să devină reală. Elevul se poate folosi de achizițiile anterioare pentru receptarea noilor cunoștințe, așa cum poate folosi elementele familiare pentru a înțelege noile noțiuni.

Metodele tradiționale sau complementare utilizate în demersul didactic se regăsesc de la nivelul preșcolarilor până la nivel liceal, cu modificări adaptate particularităților de vârstă ale elevilor.

Brainstormingul, în traducere directă „furtună în creier”, altfel spus „asalt de idei” este o metodă utilizată pentru a-i ajuta pe copii să emită cât mai repede, cât mai multe idei, fără ca, inițial, să se considere valoarea acestora. Este cea mai simplă metodă de a stimula creativitatea și de a genera noi idei într-un grup. Se poate practica oral și se folosește pentru a găsi cât mai multe soluții la o problemă. Este o metodă utilizată la preșcolari și la școlarii mici, pentru a stimula comunicarea. Poate avea rol de dezinhibare și la elevii de gimnaziu sau liceu, dispărând teama că ceea ce spun este greșit.

Metoda ciorchinului este o altă formă de dezinhibare a elevilor, dar și de realizare a unor asocieri între cuvinte, concepte sau idei. La preșcolari sau școlari mici, poate fi utilizată pornind nu de la un cuvânt sau o idee, ci de la o fotografie sau un desen legat de tema în discuție. Mai târziu, în gimnaziu și liceu, poate deveni complexă prin implicarea interdisciplinarității și transdisciplinarității.

Învățarea prin cooperare este o foarte bună metodă de a renunța la orgoliu și dorința de a fi primul în favoarea echipei. Este o metodă benefică nu numai pentru demersul didactic, dar și pentru dezvoltarea copilului. Elevii pot lucra împreună pentru descoperirea unei teme noi sau pentru rezolvarea unei teme comune. Se poate aplica în cazul proiectelor, prin care elevii cercetează o temă anume, care presupune documentare, dar și împărțirea pe roluri. Elevii trebuie să înțeleagă faptul că succesul echipei e determinat de succesul individual și de efortul depus de fiecare în parte.

O metodă spectaculoasă pentru orele de literatură, în special, este metoda pălăriilor gânditoare, deoarece stimulează gândirea elevilor,

încurajează opiniile personale și lucrul în grup. Elevii pot valorifica punctele lor tari, precum și tipul de inteligență care este predominant.

Așadar, metodele didactice sunt diverse (cele enumerate mai sus reprezintă doar câteva exemple), dar depinde de modul în care cadrul didactic reușește să le îmbine pentru eficiența învățării.

Eficiența metodelor didactice depinde de modalitatea de selectare, organizare, desfășurare și raportare la situațiile existente în grupa/clasa de copii la care ne raportăm. De asemenea, metodele trebuie să fie adaptate nevoilor procesului instructiv-educativ, dar și particularităților de vârstă ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bloom, Benjamin S., (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
2. Bontaș, Ioan, (2007), *Tratat de pedagogie*, Ed. ALL.
3. Cerghit, Ioan, (2006), *Metode de învățământ*, Ed. Polirom.

PSEUDOIDENTITATEA VIRTUALĂ - DEPENDENȚA DE CALCULATOR ȘI INTERNET

ALEXANDRU AUREL DUMITRU*

aurel.v.dumitru@gmail.com

Abstract: *People say and do things in cyberspace, things they would not do or say in a face to face relationship. Here are more relaxed, more disinhibited and thus more freely. This phenomenon is called the disinhibited effect. The effect may be twofold: Sometimes people share very personal things about themselves - hidden emotions, fears, desires - or resort to unusual acts of kindness and generosity.*

Keywords: *identitate, considerații privind identitatea, dependență se calculator, dependența de mediul virtual, comportamente deviate.*

1. Dependența de calculator și Internet

Relativ noi în peisajul destul de bine conturat, de altfel, al tipurilor de dependențe, dependențele *tehnologice* sunt definite ca fiind dependențe *nonbiochimice*. Acest tip de dependențe poate fi împărțit în două categorii: dependențe *pasive* (privitul la televizor) și dependențe *active* (jocuri pe computer, Internet¹).

În general, termenul de *dependență de Internet* se referă la o varietate de comportamente și probleme legate de controlul impulsului (trebuie, motive, valori).

O observație frecventă se referă la faptul că, preponderent, dependența de Internet este manifestată în utilizarea exagerată a calculatorului, respectiv a Internetului, utilizare ce întreține alte dependențe.

Astfel, în general, Internetul este doar un mediu, devenit deja obișnuit, unde individul poate desfășura aceste comportamente. Dependența de internet se referă la acei utilizatori care folosesc camerele de discuții (*chat rooms*) și aplicațiile interactive într-un mod excesiv, dăunător relaționării în lumea reală, care devine, în mod alarmant, redusă. Deși taxonomia propusă include dependența de calculator în categoria

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ Jane M. Healy, *Endangered Minds*, Touchstone, New York, 1990.

dependenței de Internet, elementul definitoriu al acestor două dependențe îl reprezintă legătura cu ceilalți. În cazul dependenței de Internet este vorba de o includere într-o rețea de calculatoare/de utilizatori, de dimensiuni foarte mari, în care știi că niciodată nu ești singur, că în orice moment poți lua legătura cu „un altcineva”, chiar dacă în acel moment ai decis să navighezi în căutarea unor date științifice sau de altă natură.

Dependența de computer se poate însă rezuma în felul următor: individul „relaționează” strict cu calculatorul, nu are nevoie de prezența unei alte persoane, ci doar de programele/jocurile care îi întrețin interesul și activitatea. După cum se poate observa, în primul caz este vorba de un comportament ce urmărește socializarea (*social seeking behaviour*), pe când în cel de-al doilea caz de comportamente se caută (oarecum) o recompensă (*reward seeking behaviour*), cel mai relevant exemplu fiind cel al jocurilor pe computer².

Oamenii spun și fac lucruri în spațiul virtual, lucruri pe care nu le-ar face sau spune într-o relaționare față în față. Aici sunt mai relaxați, mai dezinhibați și astfel se exprimă mai liber. Acest fenomen se numește efectul de dezinhibare. Efectul poate avea două tășuri: uneori oamenii împărtășesc lucruri foarte personale despre sine – emoții ascunse, temeri, dorințe -, sau recurg la acte neobișnuite de bunătate și generozitate; aceasta este dezinhibiția benignă; pe de alta parte, există și o dezinhibiție toxică, ce se manifestă printr-un limbaj obscen, critică dură, mânie, ură și chiar amenințări, prin explorarea site-urilor pornografice sau cele care prezintă violență explicită, locuri pe care acești oameni nu le-ar vizita în realitate.

Din perspectiva benignă, dezinhibiția indică o încercare de a înțelege și de a-și explora sinele, de a-și rezolva problemele și de a descoperi noi modalități de a fi. Dezinhibiția toxică este un act catarhsis, o exprimare a unor nevoi și dorințe nesănătoase, fără a avea un scop de dezvoltare personală.

Factorii ce determină apariția acestui efect sunt:

- anonimitatea disociativă („nu mă cunoști”);
- invizibilitatea („nu mă poți vedea”);
- asincronicitate („ne vedem mai târziu”);
- introiecția („este totul în capul meu”);
- imaginația disociativă („este doar un joc”);

² Jane M. Healy, *Endangered Minds*, Touchstone, New York, 1990;

- minimizarea autorității („suntem toți egali”);
- variabilele personale;
- adevărata constelație a personalității/ adevăratul Sine.

Dacă personalitatea este constituită din mai multe straturi/nivele, având un nucleu sau un sine autentic, adevărat, ascuns sub mai multe nivele de apărare și mai multe roluri superficiale, și dacă efectul de dezinhibare eliberează nevoi, emoții, atribute ce se află la aceste nivele mai profunde, atunci oare putem spune că prin acest efect se exteriorizează adevăratul sine? Conceptul de dezinhibare poate să ne conducă în mod greșit la concluzia conform căreia ceea ce este dezinhibat este mai adevărat decât funcțiile de inhibare și dezinhibare. Aceste funcții devin o parte la fel de reală și de importantă a personalității ca și celelalte.

„Adevăratul Sine” interacționează cu mediul în care se exprimă; el nu este independent de acest mediu: dacă cineva își suprimă agresivitatea în viața reală, dar o exprimă online, ambele comportamente reflectă aspecte importante ale personalității sale, ce apar însă în condiții diferite. Dacă o femeie este timidă într-o relaționare față în față, dar este mai îndrăzneată online, nu putem spune că una din aceste auto-prezentări este mai adevărată ca cealaltă. Ambele sunt dimensiuni ale felului ei de-a fi, fiecare dezvăluită într-o altă situație. Astfel, în loc să ne gândim la personalitatea umană ca fiind construită din „straturi” în cadrul mai larg al mediului extern, putem s-o conceptualizăm ca un câmp intrapsihic ce conține constelații de emoții, amintiri și gânduri interconectate cu anumite medii (contexte).

Dinamica personalității implică interacțiunile complexe dintre aceste clustere variate din cadrul sinelui și în relație cu mediul. Astfel, ne putem gândi la efectul de dezinhibare ca la o trecere la o constelație de personalitate disociată de constelația „față în față”: vina, rușinea sau anxietatea inhibantă pot fi trăsături ale sinelui în relațiile interpersonale „față în față”, dar nu și ale sinelui online. Diferite modalități de comunicare fac posibile diferite forme de expresie a sinelui. Acestea ne permit să vedem diferitele perspective ale aceluși complex pe care îl numim identitate. Însă nici una dintre aceste fațete nu este în mod necesar mai adevărată ca alta. Spațiul virtual este o extensie psihologică a lumii intrapsihice a individului. Este un spațiu psihologic care poate stimula procesele de proiecție, expresie și transfer, procese ce pot altera experiența senzorială și pot induce chiar o stare de vis.

2. Dependența de mediul virtual

Concluziile multor studii subliniază că forța hipnotică și apariția dependenței în cazul Internet-ului și a jocurilor video sunt mult mai puternice decât în cel al vizionării Tv. Dependența de Internet este comparabilă cu cea generată de droguri. Mulți utilizatori, în special studenții și tinerii, ajung să petreacă nopți și zile întregi pe Internet, renunțând la orice altă activitate, chiar și să-și mai procure hrana și să mănânce. Cu cât mintea este mai puternic captivată în această lume ficțională, cu atât oamenii se simt mai puțin dispuși sau capabili să ducă o viață normală. Starea de plăcere și de putere pe care o induce lumea Internet-ului, îndeosebi în cazul celor deja dependenți, este ușor identificabilă de psihologi cu stările experimentate de consumatorii de droguri³.”

3. Cauzele și factorii favorizanți ai comportamentelor deviate în mediile virtuale

Comportamentele deviate determinate de mediile virtuale

Comportamentele deviate în mediile virtuale au drept cauze, filmele și jocurile pe calculator conținând scene cu violență, filmele pornografice. **Procedee tehnice implicate:** schimbări rapide de cadru, **metode psihologice:** suscitarea cu putere a emoțiilor și instinctelor, mesaje subliminale, persuasiunea, manipularea.

După V. Gheorghe, pe parcursul folosirii computerului, ecranul acestuia ca și cel al televizorului, inhibă activitatea emisferei stângi și a cortexului prefrontal și slăbește comunicarea interemisferică realizată prin puntea corpului calos. În schimb, favorizează deschiderea porților subconștientului și înscrierea cu putere a imaginilor transmise în adâncul acestuia. Aceste fenomene pot avea o intensitate mai mică decât în cazul televizorului atunci când calculatorul este folosit, spre exemplu, pentru tehnoredactare sau pot fi mult mai proeminente când sunt apelate jocurile video sau anumite locații pe Internet. De fapt, factorii agravanți sunt schimbarea rapidă a cadrelor și suscitarea cu putere a emoțiilor și instinctelor⁴.

Efectele tehnice (schimbări rapide de cadru etc.) surprind, stresează și copleșesc mintea prin mulțimea informațiilor pe care aceasta trebuie să le

³ Gheorghe, Virgiliu, *Efectele televiziunii asupra minții umane*, Ed. Prodromos, București, 2008.

⁴ Idem 3.

proceseze într-un timp foarte scurt și, ca atare, contribuie la inhibarea activității cerebrale în rețelele neuronale amintite anterior și, prin urmare, la generarea unor disfuncții corticale.

Emoțiile puternice, fie că este vorba de cele produse de materialele erotice care abundă în lumea Internetului, fie de cele suscitade de violența ficțională a jocurilor video, constituie un alt factor de agravare, căci și acestea subminează activitatea emisferei stângi și blochează implicarea cortexului prefrontal.

4. Factorii favorizanți ai comportamentelor deviante

Factorii favorizanți nu determină efectiv un comportament deviant, constituind numai premisele pentru un astfel de comportament.

Din studiile de profil se poate sintetiza o listă cu factorii care pot favoriza comportamentele deviante:

- - socializarea deficitară;
- - creșterea copiilor într-un mediu predominant zgomotos care inhibă reflecția, limbajul intern;
- - educația dură, lipsită de dragoste părintească;
- - educație prea permisivă;
- - comunicarea deficitară între copii și părinți;
- - lipsa timpului necesar educării copiilor;
- - discernământul redus, de exemplu în cazul minorilor până la 14 ani;
- - tendința de imitare caracteristică copiilor;
- - incapacitatea de raportare la realitatea înconjurătoare;
- - izolarea față de grupurile sociale din care face parte persoana;
- - inadaptarea socială și refugiul în „societatea virtuală”; de exemplu “Second life”;
- - educația familială insuficientă privind pericolele din mediile virtuale;
- - atitudinea prea permisivă din partea familiei în legătură cu utilizarea mediilor virtuale;
- - atitudinea prea dură din partea familiei în legătură cu utilizarea mediilor virtuale;

- - educația școlară insuficientă privind pericolele din mediile virtuale;
- - timpul lung de expunere la o cauză din mediul virtual, determinantă de comportament deviant;
- - influența anturajului.

Avantajele tehnice oferite de Internet facilitează activitatea persoanelor deviante

„Cum bine s-a spus, nu tehnologia, ci utilizatorii ei comit abuzuri⁵”.

Chiar în bibliotecile clasice se pot găsi „mai mult sau mai puțin accidental” materiale care incită la violență, cu conținut pornografic, etc. dar accesul la acestea presupune un timp lung de căutări; copierea, multiplicarea și difuzarea pot atrage atenția altor persoane, toate acestea descurajând într-o oarecare măsură indivizii devianți. Cu ajutorul Internetului însă, de acasă, persoanele disfuncționale, beneficiază de avantaje precum: anonimatul, accesul rapid la calculatoarele conectate la rețea din întreaga lume, posibilitatea de a întrerupe imediat legătura la apariția oricărei suspiciuni privind un denunț sau o cercetare, ușurința operării permițând repetarea atacului cu un volum mare de informații asupra celui vizat, astfel crescând pericolul pentru potențialele victime, totul fiind „la distanță de o tastă”.

Concluzii și propuneri

Măsuri de prevenire a comportamentelor deviante în mediile virtuale

Societatea contemporană nu mai poate funcționa fără înaltă tehnologie.

În condițiile în care în Internet libertățile de exprimare și acțiune sunt mai mari chiar ca în societatea reală, modul de comportare al utilizatorilor care practic nu au restricții, din punctul de vedere a psihologiei sociale, semnifică o reprezentare fidelă privind modul cum s-ar comporta oamenii în condițiile în care autoritatea ca funcție socială ar fi prea permisivă sau ar lipsi. Sunt multe persoane care nu se autocenzurează, acționând deviant, urmărindu-și doar propriile interese uneori aberante, atentând la

⁵ Holmes, Leonard, *You Can't do Psychotherapy on the Net (Yet)*. Presentation at American Psychological Association Convention, August 1997;

integritatea psihică și chiar fizică a altor utilizatori, în special copii sau tineri care cunosc prea puțin pericolele la care se expun în mediile virtuale.

Pentru Internet este imediat necesară adoptarea atât a unei deontologii proprii cât și a unei legi specifice care înainte de toate să prevadă obligativitatea identificării operatorilor în timpul oricărui transfer de date, astfel înlăturându-se anonimatul și descurajând delincvenții care-și transferă activitatea infracțională din societatea reală în mediile virtuale adaptându-se la noile tehnologii sau adaptând noile tehnologii la propriile practici deviante. Anonimatul și întunericul sunt căutate de persoanele care săvârșesc fapte deviante, ilegale și care oricum nu au conștiința curată.

Producțiile media care au un pronunțat conținut violent și mai ales jocurile pe calculator care simulează trageri cu diferite tipuri de arme ar trebui interzise prin lege.

De la programe educaționale pentru școli și universități, gestionarea activității organizațiilor, până la proiecte de cercetare științifică și dirijarea misiunilor spațiale, toate necesită utilizarea calculatoarelor conectate în rețele locale precum și la Internet iar atunci când tehnica informatică se defectează, apar blocaje uneori grave și în activitatea umană.

Nu trebuie uitat de asemenea că oricât ar avansa tehnologia, oricât ar fi mediile virtuale mai apropiate de realitate, niciodată Internet-ul care oferă de fapt o realitate iluzorie, nu poate înlocui familia și societatea în ansamblul său, cu ajutorul acestora din urmă realizându-se procesul de socializare sănătoasă.

Date fiind „efectele puternice” ale celor două componente, televiziunea și Internet-ul, o parte din moștenirea culturală se transmite noilor generații prin aceste mijloace.

În Internet acționează liber persoane deviante care prin faptele lor înrăuresc asupra calității și integrității mesajelor vehiculate, intensitatea acestui fenomen negativ fiind invers proporțională cu gradul de protecție al transmiterii informației.

Pentru utilizatorii care respectă normele, avantajul oferit de Internet constă în faptul că în orice domeniu se pot exprima și acționa liber, fără teama de a fi cenzurați sau pedepsiți pentru părerile și acțiunile lor. Datorită muncii acestei categorii de oameni societatea progresează. Ei înșiși cunosc limitele până la care pot merge pentru ca libertatea lor să nu lezeze libertatea celorlalți.

Am prezentat mai sus două categorii de măsuri: prima este eficientă pe termen scurt prin rigoarea măsurilor coercitive și nu poate fi durabilă

decât prin permanentizarea și perfecționarea lor. Soluția autoritarismului nu rezolvă însă problema esențială a educării discernământului, ci din potrivă stimulează identificarea căilor de eliminare a restricțiilor.

Cea de a doua categorie de măsuri cuprinde acțiuni cu efecte de durată care însă lasă loc încă la nivel de generații manifestărilor deviate. Chiar și cu acest preț, dacă sensul devenirii omului îl reprezintă formarea discernământului prin lărgirea sistematică a sferei cunoașterii, măsurile educative în cadrul familiei, școlii, mediului organizațional sunt singurele care ar putea garanta dezintoxicarea asumată, conștientă a unui număr din ce în ce mai mare de indivizi.

BIBLIOGRAFIE

1. * * * Convenția APA, 1996; (1997), *What's Normal? How Much is Too Much When Spending Time Online?*, octombrie 7.
2. Ades, J., (1994), *Conduites de dependance et recherches de sensations*, Masson, Paris, France.
3. Andrieș, Lucian, (2002), *Internetul – aspecte psihologice*, Revista „Psihologia”, 6/2001, București.
4. Avramescu Monica Delicia, (2004), *Defectologie și Logopedie*, București, Ed. Fundației România de Mâine.
5. Banciu D., Rădulescu S.M., (1996), *Sociologia crimei și criminalității*, București, Ed. „Șansa”.
6. Benedikt, Michael, (1991), *Cyberspace: First Steps*, Massachusetts, MIT Press, Cambridge.
7. Brenner, V., (1997), *The results of an on-line survey for the first thirty days* lucrare prezentată la a 105-a întrunire anuală a Asociației Psihologice Americane, August 18, 1997, Chicago, IL.
8. Bryan Pfaffenberger, Judy Petersen, (1996), *Dicționar Explicativ de Calculatoare*, București, Ed. „Teora”.
9. Breton, Philippe, (2001), *Cultul Internetului*, București, Ed. „Coresi”.
10. Bryant, Rebeca, (2001), *What kind of space is cyberspace?* în „Minerva – an Internet Journal of Philosophy”, vol. 5.
11. Buneci, P., Butoi, T., Teodora Ioana Butoi, (2004), *Elemente Socio-juridice de Control Social pe Terenul Devianței Speciale*, București, Ed. „Fundației România de Mâine”.
12. Buzărnescu, Ștefan, (1999), *Sociologia civilizației tehnologice*, Iași, Ed. „Polihrom”.

13. Ceașu, V., (1983), *Autocunoaștere și creație*, București, Ed. „Militară”.
14. Chelcea, A., Chelcea, S., (1996), *Cunoașterea de sine-condiție a înțelepciunii*, București, Ed. „Albatros”.
15. Ciofu, C., (1989), *Interacțiunea părinți-copii*, București, Ed. „Științifică și Enciclopedică”.
16. Cosmovici, Andrei, (1996), *Psihologie generală*, Iași, Ed. „Polirom”.
17. Cristea, D., (1999), *Psihologie socială*, Ed. ProTransilvania.
18. DeAngelis Tori, (2000), *Is Internet addiction real?*, 31(4) „APA Monitor on Psychology”.
19. Delle, A. et al (eds), (1999), *Lines that Divide: Historical Archaeologies of Race, Gender, and Class*. Univ. of Tennessee Press;
20. Dodge, Martin&Kitchin, Rob, (2001), *Atlas of Cyberspace*, Addison Wesley.
21. Doron, R., Parot, F. (1999), *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Humanitas.
22. Dibbell, Julian, (1998), *A Rape in Cyberspace*,
www.levity.com/julian/bungle_print.html
23. Dimitriu, G., (1997), *Programe antivirus*, București, Ed. „Teora”.
24. Dinescu, Lucia, Simona, (2007), *Corpul în imaginarul virtual*, Iași, Ed. „Polirom”.
25. Dumitru, Ion Al., (2001), *Personalitate – atitudini și valori*, Timișoara, Ed. De Vest.
26. Erikson, Erik H., (1959), *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press.
27. Erikson, Erik H., (1968), *Identity, Youth and Crisis*, New York: Norton.
28. Erikson, Erik H., (1993), *Childhood and Society*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
29. Foucault, Michel, (1970), *The Order of Things. Archaeology of the Human Sciences*. New York: Pantheon.
30. Freud, Sigmund, (1949), *The Ego and the Id*, The Hogarth Press Ltd. London.
31. Furtună Carmen, (2007), *Sociologie Generală*, București, Ed. Fundației „România de Măine”.
32. Girardin, Luc, (1995), *Cyberspace geography visualization. Mapping the World Wide Web to help people find their way in cyberspace*, The Graduate Institute of International Studies, Geneva. www.girardin.org/luc/cgv

33. Gergen, Kenneth J., (1991), *The Saturated Self*. New York: Basic Books.
34. Gheorghe, Virgiliu, (2008), *Efectele televiziunii asupra minții umane*, București, Ed. Prodromos.
35. Giddens, Anthony, (1991), *Modernity and Self- Identity*. Stanford University Press.
36. Goffman, Erving, (1959), *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Doubleday Books.
37. Greenfield, D.N., (1999), *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them*. New Harbinger Publications: Oakland.
38. Grohol, John M., (2003), *Internet Addiction Guide; The Insider's Guide to Mental Health Resources Online* (Guilford, 1996-2003).
39. Harisson, (2003), *Principiile Medicinii Interne*, ediția a XIV-a, București, Ed. „Teora”.
40. Holmes, Leonard, (1997), *You Can't do Psychotherapy on the Net (Yet)*. Presentation at American Psychological Association Convention, August.
41. Horațiu, Dan Dumitru, www.anisp.ro/document/abuzuri_minori_p1.doc.
42. Jane M. Healy, (1990), *Endangered Minds*, New York, Touchstone.
43. Jijie, Laura, (2008), *Alte forme de dependență la adolescenți. Internetul*, publicat în, „Buletin de psihiatrie integrativă”, martie 2008, Serie nouă, An XIV, vol. XIII, Nr. 1 (36).
44. Horner, David Sanford, (2001), *Cyborgs and Cyberspace. Personal Identity and Moral Agency*. In: Munt.
45. Howard, Tharon, (1997), *A Rhetoric of Electronic Communities*. Ablex Pub Corp;
46. Ionescu, George, (1997), *Tulburările personalității*, București, Ed. „Asklepios”.
47. Kaplan, H.I., Sadock, B.J., Grebb, J.A., (1994), *Synopsis of Psychiatry - Personality Disorders*, Williams Wilkins, Baltimore.
48. Kraut, Robert; Lundmark, Vicki, (1998), *Internet Paradox - A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?* Revista “American Psychologist”, vol. 53, numărul 9.
49. Krugman, Herbert E., (1971), *Brain Wave Measures of Media Involvement*, în *Journal of Advertising Research*.
50. Lacan, Jacques, (1967), *Le stage du miroir*. Gallimard.

51. Lieury, Alain, (1998), *Manual de psihologie generală*, Oradea, Ed. „Antet”.
52. Macsinga, Irina, (2000), *„Psihologia diferențială a personalității”*, Tipografia Universității de Vest din Timișoara.
53. Madell, Geoffrey, (1981), *The Identity of the Self*. Edinburgh University Press.
54. Mamali, C., (1974), *Intercunoaștere*, București, Ed. Științifică.
55. Mander, Jerry, (1978), *Four Arguments for the Elimination of Television*, New York, Quill.
56. Martin, Luther H., Gutman, Huck, Hutton, Patrick H. (eds.), (1988), *Technology of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
57. Mascuch, Michael, (1996), *Origins of the Individual Self*. Stanford University Press.
58. Mead, H. G., (1982), *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mead*. Ed. by David L. Miller. University of Chicago Press.
59. Memmi, Albert, (1993), *La dependance – Esquisse pour un portrait du dependant*, Impression S.E.P.C. Saint-Amand, France.
60. Mihalache, Adrian, (2002), *Navi-gand-ind. Introducere în cibercultura*, București, Ed. Economică, seria Societatea Informațională.
61. Morahan-Martin, Janet and Schumaker, Phyllis, (1997), *Incidence and Correlates of Pathological Internet Use*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. August.
62. Moody, K., (1980), *Growing up on Television*, New York, Times Books.
63. Neculau, A. (coord.) (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, Collegium Polirom.
64. Neculau, A., (coord.) (1999), *Psihologie social experimentală*, Iași, Collegium Polirom.
65. Neveanu, P.P., (1978), *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Albatros.
66. O'Connell, Rachel, (2003), *Cyberspace Research Unit*. University of Central Lancashire.
67. Pavelcu, V., (1982), *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.
68. Penelhum, Thomas, (1970), *Survival and Disembodied Existence*. London: Routledge and Kegan Paul.
69. Rheingold, Howard, (1991), *Virtual Reality*, Simon & Schuster.

70. Roberts, L.D., Smith, L.M., & Pollack, C., (1996), *A model of social interaction via computer-mediated communication in real-time text-based virtual environments*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Psychological Society, Sydney, Australia.
71. Rocher, G., (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise H.M.H.;
72. Rusu, Elena-Claudia, (2007), *Psihologie Cognitivă*, București, Ed. Fundației România de Măine.
73. Salkin, Jeri, (1973), *Body Ego Technique*. Springfield: Thomas.
74. Scherer, Kathleen, (1997), *College life online: Healthy and unhealthy Internet use* lucrare prezentată la Convenția anuală APA, August.
75. Succi, M. J., & Walter, Z. D., (1999), *Theory of User Acceptance of Information Technologies: An Examination of Health Care Professionals*. Paper presented at the The 32nd Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA.
76. Suler, John, (1999), *To Get What You Need – Healthy and Pathological Internet Use*, revista “CyberPsychology and Behavior”, vol. 2.
77. Suler, John, (2002), *The Online Disinhibition Effect*, revista “CyberPsychology and Behavior”, vol.2.
78. Șchiopu, U., (1997), *Dicționar de Psihologie*, Ed. „Babel”, București;
79. Șchiopu, U., Verza, E. F., (1997), *Psihologia Vârstelor*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.
80. Tap, P. (Ed.), (1980), *Identité individuelle et personalization*, Toulouse.
81. Turkle, Sherry, (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster.
82. Turner, J. C. și colab., (1987), *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
83. Valigra, Lori, (1999), *Study: Internet sex can be harmful*, United Press International.
84. Young, Kimberly (1996), *Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder*, publicat în “CyberPsychology and Behavior”, vol.1, numărul 3, Mary Ann Liebert, Inc..
85. Young, Kimberly; Goldberg, Ivan, (1998), *Pathological Computer Use*, <http://pages.prodigy.net/unohu/internetaddiction.htm>;
86. Young, Kimberly, (1999), *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation And Treatment*, în “Innovations in Clinical Practice: A Source Book”, Sarasota, FL: Professional Resource Press.

87. Young, Kimberly; Rodgers, Robert C., (1998), *Internet Addiction: Personality Traits Associated with Its Development*, University of Pittsburgh at Bradford.

88. Young, Kimberly; Rodgers, Robert, (1998), *The Relation Between Depression and Internet Addiction*, "CyberPsychology and Behavior", volumul 1, numărul 1, Mary Ann Liebert, Inc.

89. Young, Kimberly; Pistner, Molly; O'Mara, James și Buchanan, Jennifer, (1999), *Cyber-Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium* in "CyberPsychology and Behavior", Universitatea din Pittsburgh volumul 2, numărul 1.

90. Young, Kimberly, (1997), "What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Use", lucrare prezentată la a 105-a întrunire anuală a Asociației Psihologice Americane, August 15, 1997 Chicago, IL.

91. Young, Kimberly; Pistner, Molly; O'Mara, James și Buchanan, Jennifer, (1999), Universitatea din Pittsburgh, "Cyber-Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium" in "CyberPsychology and Behavior".

92. Zavalloni, Marisa, (1973), *Subjective culture, self-concept and the social environment* în „International Journal of Psychology”, 8, 183-192.

93. Zlate, M., (1999), *Eul și personalitatea*, Ed. „Trei”, București.

94. Zörgö, B., (1980), *Sinteze de psihologie contemporană*, (vol. 2), Ed. „Academiei”.

* * * (1996), *Dicționar de sociologie*, Larousse, București, Ed. Univers Enciclopedic.

STUDIUL ERGONOMIC PRIVIND EVALUAREA ȘI DIMINUAREA NIVELULUI DE STRES VIZUAL DATORAT UTILIZĂRII CALCULATORULUI ELECTRONIC

POMPILIU GOLEA,

golea_p@yahoo.com

VALENTIN INCEU,

valinceu@hotmail.com

PETRU BALOGH*

petru_balogh@yahoo.com

Abstract: *The intensive use of computers in office work and its associated stressors, generate mental and physical demands regarding personnel engaged in this activity. This paper aims to assess the most significant psycho-physiological effects induced in a computer company and to identify direct and indirect symptoms of visual stress, perceived by staff working in the video terminals. Also very important are the organizational measures for the diminishing of visual stress that must be implemented by the employers. Finally some simple methods are summarized to reduce visual stress to be reached by every computer user.*

Keywords: *ergonomics, indicators of visual stress, ways to combat visual stress.*

INTRODUCERE

În prezent tehnologia informaticii și comunicațiilor este implicată în toate domeniile de activitate umană iar în acest context general, munca de birou nu face excepție. Echipamente diverse, tot mai sofisticate și mai performante cum sunt telefoanele digitale, faxurile, imprimantele, copiatoarele și scanerele, calculatoarele personale și rețelele de calculatoare, stațiile grafice, echipamentele de arhivare și de regăsire a informației și multe altele au modificat complet aspectul birourilor tradiționale.

* Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Constanța.

Munca de birou și factorii de stres specifici, generează solicitări psihice și fizice intense iar afecțiunile cauzate de acestea afectează personalul angajat în acest tip de activitate. Din această cauză apelul la ergonomie este absolut necesar, cu scopul de creștere a productivității muncii, în condițiile reducerii oboselei și stresului indus angajaților. Așa cum statuează Organizația Internațională a Muncii „Ergonomia reprezintă aplicarea științelor biologice, umane în corelație cu științele tehnice pentru a ajunge la o adaptare reciprocă optimă între om și munca sa, rezultatele fiind măsurate în indici de eficiență și bună stare a omului”. Un prim pas în optimizarea relațiilor stabilite în cadrul sistemului om-mașină-mediu îl reprezintă identificarea și evaluarea solicitărilor generate asupra angajatului de către echipamentele pe care acestea le operează în timpul activității sale curente.

1. UNELE REZULTATE PRIVIND EVALUAREA SOLICITĂRILOR GENERATE DE FOLOSIREA CALCULATORULUI

Majoritatea managerilor cu experiență afirmă că cele mai multe probleme de conducere cu care sunt confrunțați sunt legate de personal, iar multe dintre acestea sunt determinate de aspecte privind eficiența activității, în corelație cu asigurarea condițiilor de muncă adecvate. După cum se relevă în literatura de specialitate, în contextul muncii de birou, folosirea necorespunzătoare a calculatorului generează riscuri asupra sănătății și securității personalului.

Pentru a realiza un studiu ergonomic pe această temă considerăm că este necesară parcurgerea următoarelor etape:

- elaborarea unui set de indicatori privind efectele psiho-fizice induse de folosirea calculatorului;
- evaluarea pe baza acestor indicatori a solicitărilor percepute de personalul chestionat;
- identificarea principalilor indicatori (cei cu pondere apreciabilă în răspunsurile la chestionar);
- analiza critică a solicitărilor și formularea recomandărilor de reducere a acestora.

Folosind această metodologie s-a realizat un studiu asupra personalului angajat de către o firmă independentă, având ca obiect de activitate asigurarea de servicii de consultanță și strategie de comunicare on-line. Printre clienți firmei se numără organizații și corporații care

activează atât pentru piața din România cât și pentru piața externă.

Societatea funcționează într-un spațiu închiriat, divizat atât în incinte largi de tip „open space”, destinate departamentelor de producție și creație cât și în birouri separate, pentru departamentele de relații cu clienții și pentru personalul administrativ. Programul de lucru este de 8 ore cu o pauză de masă de o oră pentru personalul administrativ iar pentru personalul productiv, programul este flexibil.

Setul de indicatori privind solicitările psiho-fizice induse de folosirea calculatorului, grupați după criteriile fiziologice, este următorul:

- tensiune/încordare a ochilor și alte afecțiuni oftalmologice;
- amețeli, respirație accelerată și iritarea pielii;
- tensiune nervoasă, enervare, oboseală, deprimare și tulburări de somn;
- dureri de cap, de ceafă, de brațe, de umăr, de stomac sau de piept.

Chestionarul cu un caracter anonim, a fost înmănat spre completare atât personalului administrativ cât și celui productiv al firmei. Răspunsurile au fost cuantificate în procente, prin raportare la totalul respondenților și reprezintă solicitările percepute de aceștia ca urmare a utilizării calculatorului.

Tabelul 1

Valorile procentuale ale indicatorilor privind solicitările generate de folosirea calculatorului

Nr. crt.	Indicatori	Timpul săptămânal petrecut în fața calculatorului		
		< 15 ore	15-30 ore	>30 ore
1	Tensiune/încordare a ochilor	27%	34%	58%
2	Dureri de cap	18%	25%	42%
3	Amețeli	2%	7%	6%
4	Tulburări de somn	11%	9%	9%
5	Dureri de spate	22%	28%	42%
6	Dureri de ceafă	16%	22%	35%
7	Dureri de brațe	12%	21%	32%
8	Dureri de umăr	21%	19%	34%
9	Oboseală	26%	29%	52%
10	Dureri de stomac	10%	13%	15%
11	Iritarea pielii	1%	2%	1%
12	Respirație accelerată	6%	4%	2%
13	Dureri de piept	10%	9%	9%
14	Tensiune nervoasă	22%	18%	12%
15	Enervare	1%	2%	4%
16	Deprimare	4%	3%	2%
17	Afecțiuni oftalmologice	2%	4%	6%

Datele de mai sus scot în evidență următoarele:

- pe ansamblu, amploarea solicitărilor percepute de personal crește în funcție numărul de ore petrecute în fața calculatorului;
- indicatorii cu frecvență crescută sunt: tensiune/încordare a ochilor, dureri de cap, dureri de spate, dureri de ceafă, dureri de brațe, dureri de umăr; oboseală, dureri de stomac.

Indicatorii privind solicitările induse de utilizarea calculatorului, ce au valoarea procentuală de cel puțin 10% și care cresc procentual cu creșterea timpului de expunere, sunt prezentați în histograma următoare.

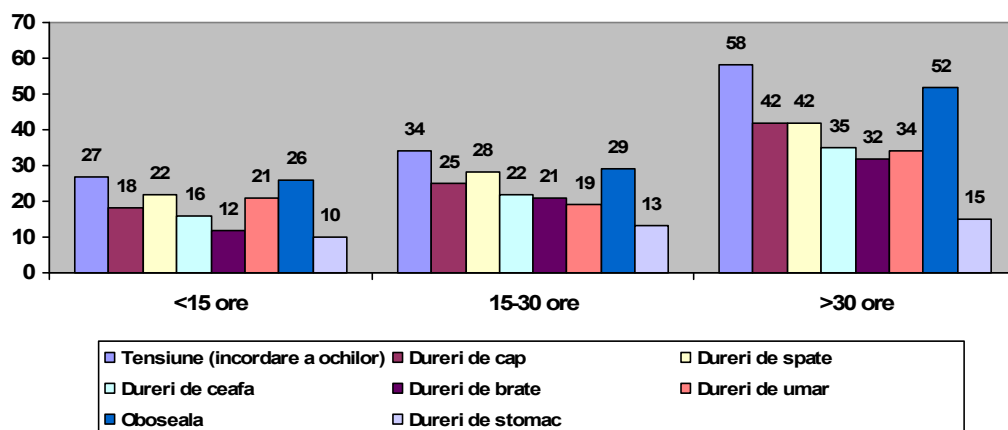


Figura 1 Evoluția principalilor indicatori ai solicitărilor psiho-fizice, în funcție de timpul de expunere în fața calculatorului

Răspunsurile la chestionare scot în evidență o serie de probleme subsumate disconfortului vizual. Acesta din urmă înregistrează cea mai mare valoare procentuală (27%, 34% și respectiv 58%, pentru cele trei intervale de timp de expunere) și ca urmare are cea mai mare influență asupra productivității muncii.

De aceea, în continuare, se vor analiza câteva manifestări ale stresului vizual și se vor prezenta unele măsuri de reducere a acestuia.

2. STRESUL VIZUAL INDUS DE UTILIZAREA CALCULATORULUI

Așa cum se poate observa din datele prezentate mai sus, utilizarea intensivă a calculatorului pe durata programului de lucru induce o serie de riscuri asupra sănătății angajaților.

O primă constatare este aceea că, atunci când timpul petrecut în fața terminalului video depășește 30 ore/săptămână, peste 50% din utilizatorii acuză dereglări la nivelul sistemului ocular.

Cele mai frecvente simptome directe ale stresului vizual, observate în urma unor studii interdiscipline, sunt următoarele:

- tensiune oculară;
- dificultăți de focalizare;
- dublarea imaginii;
- modificări în percepția culorilor;
- miopie.

În afara acestor influențe directe asupra aparatului vizual, specialiștii au identificat și unele simptome indirecte printre care putem include:

oboseală și iritabilitate nervoasă, eficiență vizuală scăzută în desfășurarea activității, încordare și dureri în ceafă, în umeri și în brațe, dureri de spate.

Toate acestea contribuie la înregistrarea unor erori frecvente și a unei viteze de lucru reduse și în final la scăderea generală a productivității în munca de birou.

Revenind la problema impactului utilizării calculatorului asupra vederii trebuie subliniat faptul că aparatul vizual uman este adaptat mai ales pentru vederea la distanță.

De-a lungul a sute de mii de ani, atunci când erau exclusiv vânători și culegători, dar și pe parcursul a circa zece mii de ani, în care ocupația principală a fost agricultura și creșterea animalelor, oamenii au folosit preponderent vederea la distanță.

Abia în urmă cu două secole, când lucrătorii industriali au început să devină majoritari în cadrul populației active, distanța de vedere implicată în activitatea umană a devenit variabila (plan îndepărtat-plan apropiat).

În a doua jumătate a secolului trecut, odată cu creșterea ponderii angajaților în munca de birou, inclusiv a celor ce lucrează în sau adiacent domeniului extrem de dinamic al informaticii, s-a impus cu necesitate, acomodarea vederii la planul apropiat.

Ca urmare, stresul vizual generat de utilizarea calculatorului în munca de birou constituie un dezechilibru fiziologic acut, pe care organismul încearcă să îl atenueze într-un mod specific.

Pentru mulți din cei care folosesc timp îndelungat computerul (mai mult de 4 ore pe zi) cea mai frecventă problemă o constituie tensiunea sau disconfortul vizual. Acesta din urmă, conduce la scăderea productivității muncii, prin afectarea capacității de concentrare și de înțelegere a sarcinilor de serviciu.

Dificultățile de focalizare a vederii sunt o consecință a inerției (rămânerii în urmă) pe care o manifestă aparatul vizual uman atunci când trebuie să se acomodeze la planul vizual apropiat și depinde de diferența între distanța la care se află obiectul privit (ecranul calculatorului) și distanța naturală de focalizare a privitorului (care este apreciabil mai mare). Cercetări ergomonice comparative în domeniul stresului vizual, ce au avut ca obiectiv măsurarea folosind tehnologia laser a distanței focale a vederii umane, au relevat faptul că atunci când ochii urmăresc un terminal video, precizia de focalizare este mai redusă față de cazul când atenția este îndreptată asupra unei pagini tipărite.

Pe de altă parte, un alt concept folosit în evaluarea stresului vizual este așa numitul „punct de relaxare și acomodare, ce reprezintă punctul în

care se focalizează privirea unei persoane, atunci când aceasta privește un câmp vizual lipsit de elemente care să îi concentreze atenția.

Dacă terminalul video este folosit mai mult timp fără pauză, punctul de focalizare al ochiului trece dincolo de ecranul aflat în plan apropiat și se apropie de punctul de relaxare, aflat în plan îndepărtat, ceea ce determină degradarea imaginii percepute pe ecranul calculatorului.

Schimbările în percepția culorilor sunt determinate de urmărirea în mod constant a ecranului, pentru perioade lungi de timp, alternând cu comutarea privirii asupra fundalului.

Privitorul poate percepe culori opuse sau complementare celor care alcătuiesc fondul imaginilor de pe ecran. Deși acest fenomen poate fi alarmant, el nu este periculos și dispare după scurt timp.

Dublarea imaginii se datorează unei scăderi a capacității de coordonare a ochilor, cu efect direct asupra vederii binoculare.

Este o afecțiune temporară, totuși trebuie consultat un medic oftalmolog, pentru a elimina posibilitatea existenței unei disfuncționalități neurologice serioase.

În sfârșit, miopia ar putea fi cauzată de condițiile improprie de desfășurare a activității (lumină insuficientă, poziție incorectă, stres vizual permanent) sau poate fi o moștenire genetică.

Atunci când nu este genetică, miopia ar putea constitui o formă deficitară de adaptare a aparatului vizual la vederea de aproape.

Studiile de specialitate au scos în evidență că miopia crește în perioadele de activitate intelectuală intensă și scade pe durata repausului vizual.

3. UNELE MĂSURI DE DIMINUARE A NIVELULUI DE STRES VIZUAL ȘI A EFECTELOR SALE CONEXE

După cum am văzut, utilizarea timp îndelungat a calculatorului pe durata programului de lucru generează unele riscuri asupra sănătății angajaților. Aceasta impune ca firmele comerciale să urmărească în primul rând dotarea compartimentelor, care prin natura lor gestionează volume mari de date și informații, cu echipamente de birotică moderne, proiectate și realizate conform principiilor ergonomice.

În al doilea rând conducerea executivă a firmelor trebuie să implementeze o serie de măsuri organizatorice pentru a reduce stresul vizual al angajaților, cum sunt designul ergonomic al locului de muncă, alegerea unui mobilier adecvat sau asigurarea unui microclimat optim pentru posturile de lucru.

Ambianța cromatică a locului de muncă și mai ales gradul în care culorile alese reflectă sau absorb lumina constituie factori ce influențează productivitatea muncii și au un rol important în reducerea stresului vizual.

Din acest punct de vedere se recomandă:

- alegerea unor culori deschise (cu coeficient de reflexie peste 60%) pentru plafon, pentru a crește luminozitatea în încăpere, dar în același timp mate, pentru a împiedica strălucirea;
- alegerea unor culori închise pentru pardoseală, cu un coeficient de reflexie de circa 15-30%;
- alegerea unor culori mai deschise pentru mobilier, cu un coeficient de reflexie de 30% până la 50%;
- alegerea unor culori neutre pentru echipamentul de calcul (gri, bej).

Mobilierul aferent locului de muncă al operatorilor pe calculator trebuie să realizeze un raport echilibrat între confort și funcționalitate, drept pentru care sunt necesare:

- scaune reglabile în înălțime și cu spătar reglabil pentru a sprijini zona lombară;
- suporturi pentru picioare;
- suporturi mobile pentru ecranele calculatoarelor, care să permită poziționarea centrului acestora sub nivelul ochilor, precum și eliminarea reflexiilor parazite;
- suporturi pentru documente la același nivel cu ecranele;
- corpuri de iluminat local cu braț reglabil;
- suporturi mobile pentru tastatură.

Ambianța fizică a locului de muncă include factori precum iluminatul, temperatura, umiditatea sau zgomotul și trebuie să țină cont de specificul și solicitările impuse de folosirea echipamentelor de calcul în munca de birou, astfel:

- nivelul de iluminare pentru birourile în care se lucrează pe calculator, nu trebuie să depășească 400-500 lucși (pentru birouri cu specific general valoarea recomandată este de 800 -1000 lucși);
- o temperatură de 21-23 grade C, recomandată pentru munca intelectuală în poziția șezând;
- diferența dintre temperatura exterioară și cea interioară în timpul sezonului cald să nu depășească 4 grade C;

- umiditatea relativă a aerului de circa 70 % pentru o temperatură de 22 grade C;
- un nivel maxim al zgomotului de 70 db, recomandat pentru secretariate și centre de calcul (intensitatea sonora a soneriei unui telefon la 2 m distanță este de 75 db).

Pe lângă proiectarea ergonomică a aparaturii de calcul și implementarea unor măsuri organizatorice de protecție există metode simple de reducere a stresului vizual, la îndemână fiecărui angajat, ce își desfășoară activitatea în fața unui terminal video.

Clipitul reprezintă un act reflex al aparatului vizual care permite ochilor să se odihnească timp de câteva fracțiuni de secundă și care contribuie la curățirea și la umezirea suprafeței globilor oculari.

În mod normal, un om clipește de circa 15 ori pe minut. Rata de clipire se reduce atunci când se depune un efort puternic și de durată, prin focalizarea privirii asupra unor detalii din planul vizual apropiat.

De aceea după astfel de momente de concentrare maximă se recomandă clipirea voluntară repetată până la dispariția senzației de iritare oculară.

Pe de altă parte, atunci când suntem extrem de concentrați asupra activității avem tendința de a ne reține respirația, ceea ce determină involuntar contractarea unor grupe de mușchi, inclusiv a celor din compunerea aparatului vizual.

Menținerea unui ritm normal al respirației, asigură relaxarea acestor grupe musculare, și contribuie inclusiv la reducerea tensiunii musculare oculare.

În plus, pentru reducerea stresului vizual acumulat prin folosirea calculatorului, organismul uman are nevoie de pauze pentru relaxare oculară.

De exemplu, din 10 în 10 minute, pe durata a 10 secunde, se recomandă ca privirea să se concentreze asupra unui punct din fundal, clipind și respirând normal.

CONCLUZII

Studiul ergonomic realizat în cadrul unei firme prestatoare de servicii informatice a permis decelarea celor mai semnificative efecte fiziologice, plecând de la o listă extinsă de indicatori privind solicitările psiho-fizice induse de utilizarea calculatorului.

Pe această bază au fost identificate o serie de simptome directe și indirecte ale stresului vizual, percepute de personalul care lucrează în fața terminalelor video.

O activitate de operare a calculatorului cu durata de peste 30 ore/săptămână, pentru care omul nu este biologic adaptat, este în măsura să determine o serie întreagă de probleme vizuale.

Cu toate acestea, importanța utilizării calculatorului în activitățile economice este de necontestat. De aceea, sunt foarte importante măsurile organizatorice de diminuare a nivelului de stres vizual, care trebuie să fie implementate de către angajator.

În final au fost prezentate succint și câteva metode simple de reducere a stresului vizual, aflate la îndemână fiecărui angajat.

BIBLIOGRAFIE

1. Burloiu, Petre, (1997), *Managementul resurselor umane*, București, Ed. Lumina Lex.
2. Burloiu, Petre, (1993), *Economia și organizarea ergonomică a muncii*, București, Atelierul Tipografic A.S.E.
3. Crăciun, Marin, (1997), *Efectele câmpurilor electrice și magnetice asupra sănătății în atenția UNIPEDDE*, București, Revista „Energetica” nr. 2/1997.
4. Enache, Ionel, (1995), *Organizarea ergonomică a muncii de birou*, București, Ed. Universității.
5. Edward, C. Godnig, John S. Hacunda, (1995), *Computerul și stresul*, București, Ed. Antet.
6. Golea, Pompiliu, (1996), *Contribuții la îmbunătățirea proceselor de management de la bordul navelor în spiritul cerințelor ergonomiei*, Brașov, Sesiunea națională de comunicări din cadrul Academiei Aviației și Apărării Antiaeriene.

TEORII ALE ATAȘAMENTULUI - CONCEPTE CHEIE ȘI REMODELĂRI APLICABILE ÎN TERAPIA PSIHANALITICĂ

SIMONA TRIFU*,

simonatrifu@yahoo.com

RALUCA ZAMFIR**

raluca.zamfir@yahoo.com

Abstract: *This scientific paper is intended as an overview of the visions of Bowlby, Margaret Mahler, Melanie Klein and other authors interested in building a theory of attachment, with direct applicability and examples taken from the clinical area, from the psychoanalytic psychotherapy, with references to therapist - patient relationship and countertransference dynamics, concepts such as projection, projective identification, primitive and symbiotic functioning, parent - child relationship and the subjective feeling of "being in the center of the universe."*

Keywords: *attachment, psychoanalytic framework, dynamics of the therapeutic relationship, archaic functioning.*

INTRODUCERE

Bowlby a fost primul care a vorbit despre atașament, făcând legătura între biologic (corporal, „mamifere”, „animale”) și faptul experimentat, reflectat mintal. Altfel spus, istoria emoțională a dezvoltării, legătura dintre corp și minte. Bowlby a avut ca formație studii medicale și primele cercetări pe care le-a făcut au fost într-o școală de corecție pentru adolescenți antisociali. El a studiat primele legături dintre oamenii în grup pe acești indivizi „contra afectivi”. Paradoxal, ei caută mult să țină legături, să stabilească între ei tipuri particulare de relații, „nevoile afective ale unor astfel de copii” sugerând „cei 40 de hoți”.

* Conf. univ. dr., UMF „Carol Davila” / FPSE Universitatea București, Romania.

** UNATC București, Romania.

K. Lorenz a citit studiile lui și vorbind despre animale afirmă că acestea, „de cum apar pe lume, vor să facă o legătură cu un animal mai mare și mai înțelept”. Se pune întrebarea: Acest fapt este înnăscut, e un impuls, o nevoie? Ceva indus de animalul mai mare? Vine din animalul mic? Imprinting-ul are loc indiferent dacă există sau nu o mamă. Animăluțul urmărește pe cineva care să-i ofere siguranță și protecție. Exemplul clasic în care rățuștele sunt date să fie crescute de o cloșcă duc la concluzia că nevoia este înnăscută, imprimată.

La fel este și cu oamenii, ei au o nevoie înnăscută de atașament. În urmă rămâne un cortegiu de întrebări: Când apare? Ce trăsături are? Cum se transformă de-a lungul vieții? O mai căutăm în alte relații? Ce se întâmplă dacă această nevoie nu ne este satisfăcută în copilăria mică? Este posibil să o regăsim și în relațiile ulterioare și apoi să o pierdem? Toate acestea influențează problemele de pierdere, doliu, separare. În anii 60, analiștii nu au primit bine ideile lui Bowlby. Acesta susținea că nu tot ceea ce se petrece este fantasmă, ci experiența reală a copilului foarte mic cu cei din jurul lui este semnificativă, motiv pentru care este important să analizăm nu fantasma, ci interacțiunea.

Bowlby nu era un om care scria ușor, dar era un excelent observator al copiilor. Până atunci, despre copii se scria din analizele adulților. Bowlby (sub supervizarea lui Melanie Klein) și Spitz, în 1946, fac observații asupra nou - născuților. Ainsworth Mary spune că atașamentul este general uman. Există ca și nevoie înainte de naștere și se consolidează imediat între mamă și nou - născut. S-au făcut niște experimente - „situații stranii” - în care se nuanțează condițiile de mediu. De exemplu, copilul este împreună cu o persoană care este sau nu este obiect de atașament; acea persoană pleacă sau nu; separarea este mai mare sau mai mică; există sau nu alte lucruri de explorat; mai există sau nu alte persoane de explorat?

Relația de atașament

Este înnăscută. Este corporală - o ființă atașată caută apropiere fizică. Nevoia de siguranță este prima legătură de protecție corporală. Este binecunoscut experimentul cu cele două maimuțe, una de tablă, dar care avea biberon și cealaltă de blană, dar fără biberon. La cea de-a doua copilul zăbovește mai mult. Pe de altă parte, dacă apare ceva amenințător, puiul se duce la blană, nu la hrană.

Relația de atașament este reactivată de un pericol resimțit din interior sau din exterior, pentru refacerea homeostaziei de siguranță, are efect de bază sigură. Altfel spus, într-o relație de atașament stabilită (când în

încăpere există obiectul de atașament), copilul poate să exploreze activ și liniștit ce este în jurul lui, în anumite limite. Margaret Mahler preia această idee.

Într-o relație de atașament există protestul de separare. Un copil atașat are comportamente ce semnifică durere și neplăcere la separare. El reacționează foarte repede, spre deosebire de copiii cu atașamente nesigure ce stau în continuare liniștiți. Explicațiile sunt inclusiv biologice, originare în nevoia de a supraviețui în mediu. Puiuțul trebuie să poată da semne că are nevoi pentru a putea supraviețui. Copiii instituționalizați, ce stau într-o stare amorfă, se organizează schizoid (acestea sunt defensele utilizate preponderent).

Figura de atașament are o specificitate. Nu poate fi înlocuită cu tata, cu bunica. Rămâne specifică și dacă, pe parcursul vieții, apar alte persoane importante. Această persoană rămâne specifică toată viața. Nu este posibil un control conștient al relației, indiferent de vârsta la care survine pierderea. Pierderea, doliul reprezintă un cortegiul de sentimente care sunt aceleași la orice vârstă. Figura de atașament primar persistă toată viața, motiv pentru care se pot vedea efectele respingerii în relația foarte importantă dintre mamă și copil.

Nu contează atitudinea figurii de atașament față de copil, ne atașăm și de un balaur dacă el este primul acolo. În această categorie ar intra o relație dintre un copil și un părinte abuziv, fapt ce va duce mai târziu la instituirea unui sindrom victimă – călău, magistral exemplificat în filmul „The night porter”. Este vorba despre o fetiță ce crește într-un lagăr nazist și care se leagă afectiv de un ofițer ce îi arată viol și exhibitionism. Îl reîntâlnește la mult timp după, când era căsătorită. Ceea ce retrăiesc împreună (reîmbrăcări identice, reînscenări de situații) merge până la psihoză, deoarece emoțiile din această relație sunt mai puternice decât orice a trăit ea în rest.

Rămâne întrebarea: ne atașăm în continuare, la nesfârșit? Relațiile noastre au toate aceste caracteristici? Formăm atașamente primitive ce rămân, dar aceste relații suferă modificări. Ulterior, facem legături afective ce ne susțin, ne hrănesc, dar nu au aceste caracteristici. Deci, nu ne mai atașăm de nimeni? Nu! Ne atașăm pe un pattern similar și de copiii noștri. Se retrăiește după un pattern, când se reactivează acest sistem de atașament. Bowlby vorbea de un sistem mental = attachment system. Mai există două tipuri de sisteme – de îngrijire și reproducător – înnăscute, ce funcționează ca motivații care ne împing în diferite relații de-a-lungul întregii vieți.

Sistemul de atașament

Sistemul de atașament se reactivează când avem copii. Celelalte două sisteme nu se reactivează neapărat, nici în mamă, nici în tată sau în bunici. Alte exemple sunt cele în care contează uneori relațiile între parteneri, în care se reactivează acest sistem primar. Cum ar fi doliul anormal la pierderea unor relații ce nu au durat mult. În anumite relații, intrarea se face pe calea atracției sexuale, dar ulterior se reactualizează aceste sisteme primare; acestea ar fi situațiile ideale. Putem reintra în relații, în măsura în care nu mai rămânem așa de atașați de părinții noștri. Există oameni ce nu au reușit să dilueze ceea ce simt față de părinți (din cauza atașamentelor nesigure față de aceștia) și care nu reușesc să se implice suficient în relațiile lor ulterioare.

Bowlby vorbește de atașamentele nesigure. Să luăm exemplul: „Totul este ok, dar de când am născut, nu mai pot să merg pe stradă”. Aici ar intra și oamenii ce merg pe „minim de risc” - cei ce nu au pic de siguranță de a se duce într-o parte sau alta sau cei care nu pot verbaliza absolut nimic.

O adolescentă își privea terapeuta fix - „a lega cu privirea” este o expresivitate strict vizuală, mai puțin exprimată în restul feței. A sta amândouă nemișcate poate induce în terapeută o imensă stare de rău. De vorbit nici nu pote fi vorba. Spre sfârșitul ședinței, tânăra reușește să afirme cum că „în viața ei, mama parcă nici nu ar fi existat”. Povestea despre o relație sado-masochistă. Modalitatea în care „țintuia cu privirea” era fascinantă. Într-o zi, a lăsat terapeutei un ursuleț de pluș. Ca și cum, prin identificarea cu ursulețul, ea stă pe loc, iar terapeuta pleacă și vine. Gestul reprezenta o posibilitate de continuare a relației = o fărâmă de constantă, ceva foarte primitiv. Importantă era și istoria mamei, ca și cea a bunicii. Mama mamei era plecată din Basarabia de la 3 ani și foarte greu și-a găsit un loc. Mama pacientei avusese cu această bunică o relație de completă absență. Pacienta nu știa despre bunică decât că este rea și nu a vorbit niciodată românește. Rămâne întrebarea: Cât de greu a învățat mama această limbă și cum a învățat-o pacienta?

Absența tragic - capacitatea alloplastică și autoplastică

De multe ori întâlnim istorii de absență tragică, ce trec dincolo de respectiva generație. Nu te poți atașa de o mamă ce a fost neatașată! Lipsă, pierdere, nesiguranță profundă simțim cu toții = momente de neliniște, în care nu ne putem atașa de nimic (de o idee, de o activitate, de o persoană, care să te umple într-un fel în momentul acela). Acest gen de senzații se leagă de o lipsă primitivă. Tot ce experimentăm după un doliu ține de

genul acesta de trăiri primitive. Pentru un terapeut este greu de dus cineva în doliu, căci apare rezistența. Pacientul vine, dar tu nu poți intra ca un substitut spre a-i face bine, căci ceea ce-ți transmite este că „în momentul de față nu este loc”.

Louise Kaplan a fost elev al lui Margaret Mahler. Maternitatea înseamnă a primi și a ține. Acest fapt are o determinare biologică și foarte primitivă. În contextul cultural modern, a sta, a vegeta, a-ți trăi simbioza cu copilul este foarte greu simțită narcisic. Bărbații au un destin tragic în raport cu cultura. Internalizarea figurii de atașament primar se produce de-o-potrivă și la bărbați, și la femei. În schimb, bărbaților le este interzis cultural să trăiască nevoia de atașament. Faptul poate fi legat de istoria culturală a tatălui, absent în ceea ce privește îngrijirile copilului.

Heintz Hartmann, în 1939, în cartea „Eul psihologic și probleme ale adaptării”, descrie Eul ca o funcție organizată și adaptatorie; o relație primordială legată de organism - mediu. Există o capacitate alloplastică (de a răspunde mediului) și o capacitate autoplasică, atunci când există aparate și sistem de autonomie primară înăscută. Aparat primare ale Eului pot fi considerate: percepția, intuiția, gândirea, etc. Este vorba despre un nou sistem de referință, în care Eul nu este un segment al Sinelui, ce mediază conflictul cu lumea, ci există acolo ca o matrice care, pe măsura evoluției, capătă o funcție organizatorie.

Conceptele de ambient, mediu, previzibil au fost ulterior dezvoltate de Melanie Klein după 1950, legat de teoria unui precursor al Eului, ce ar fi prezent încă de la naștere. A-l numi Eul nou - născutului ar fi ceva mult prea conștient. Teoria adleriană este o teorie a obiectelor, nu a instinctelor, precum tot ce există până atunci. Importantă devine ambivalența față de mamă, față de obiectele scindate, introiecția mamei și a obiectelor. Teoria lui Melanie Klein acordă prea puțin importanță mamei - doar ca obiect parțial, ea nu este introdusă ca fiind într-o relație.

RELAȚIA MAMĂ - COPIL LA NAȘTERE

Fiecare ființă intră în relație cu o altă ființă de când se naște? Celelalte ființe care îngrijesc ființa în cauză au o reprezentare? Da! Melanie Klein vede în copil un bagaj de emoții primare, un melange iubire - mamă, bagaj pe care îl proiectează asupra mamei printr-un fel de „excreție”, deoarece nu știe ce să facă cu el. Ulterior, introiectează răspunsul mamei și aceasta devine un obiect intern - întâi parțială, apoi întreagă = suma proiecțiilor pe care copilul le ia înapoi. Faptul lasă mama „pe dinafara”, pentru că aceste pulsiuni trebuie explicate în relație cu cineva = este o paradigmă relațională.

Observaționiștii de copii spun că este importantă și relația reală, deoarece și mama are proiecțiile ei și, inclusiv în mintea mamei, se crează obiecte interne. Nu este vorba de imagini vizuale fugitive, fără viață, ci foarte investite afectiv. Motiv pentru care nu există un obiect intern, ci o relație de obiect intern. Ceea ce fiecare trăiește afectiv intern este foarte greu de clarificat. Este greu de știut dacă aceste sentimente țin de obiectul exterior sau de dinamica interioară a celui în cauză – „Oare am dreptate să simt asta?“, „Parcă mi se pare că ce am spus ieri, nu mai este valabil astăzi“. Sunt proiecții ale relațiilor interne de obiect. Ori asta fracturează cumva relația vie cu cel din fața ta.

Obiectul ideal

Există o perioadă din viața copilului mic în care reprezentarea mamei este perfectă, ceea ce îi stârnește în interior o culoare afectivă minunată. Prin urmare și copilul este minunat, căci relația este minunată. Dacă mama pleacă, ea este un monstru. Parcă s-a pierdut tot ceea ce este minunat. Sunt două reprezentări diferite ale aceleiași persoane. Copilul nu-și dă seama decât că sunt 2 persoane. Ideală este constanta, dar unii nu pot realiza asta toată viața. Jocul de modulare a imaginilor primitive îl recăutăm, recreăm și retrăim toată viața. Complet nu reușim niciodată.

Relațiile de obiect sunt investiții ale obiectelor cu libido sau agresivitate. Această definiție este neîncăpătoare, căci nu toate căutările au legătură cu pulsuniile Sinelui. Satisfacerea dorințelor înseamnă mult mai mult decât gratificarea unor derivate instinctuale. Relațiile de obiect sunt relații de rol între două persoane cu propriile lor reprezentări. Importanța este însăși trebuința de relație. Terapia este o relație. Altfel, transferul și contratransferul nu se justifică. Ne situăm deja în relații de rol și responsivitatea la relații de rol. Acestea sunt relații de relații (nu mai sunt relații de obiecte).

Stările de afect sunt experiențe subiective (plăcute sau nu, conștiente sau nu). Faptul că nu sunt conștiente nu înseamnă că aparțin neapărat Sinelui. Ele țin mai puțin de Eu și mai mult de Self; de Selful ce conține toate instanțele. Dacă clarificăm obiectul, să facem ceva și cu restul. Atunci ce ar reprezenta Egoul din literatura lui Freud și psihologia Eului - ceea ce ține de Self, de obiecte. Pacienții, cu care parte să relaționeze cu noi - cu Eul, cu Selful? Noi, ca terapeuți, cu ce ne relaționăm cu ei? Dacă credem că Selful este Self și obiectul este obiect, ajungem să gândim transfer: „Ce să-i spun eu pacientului? Să-i spun că nu l-a iubit mama, că o urăște, că și-a sedus tatăl?“. Ce să îi spun când văd că el cu mine joacă seducția? Oricum,

sentimentul este al pacientului. Chiar dacă a izvorât dintr-o relație inițială, cu introiecții și reprezentări ale obiectelor.

Discutăm despre o diferență Self - non - Self (obiecte). Selful celuilalt nu este doar reprezentarea de sine a celuilalt, ci este el, plus toate reprezentările lui (care în terapie sunt conținute și se clarifică treptat). Ceea ce reprezintă relația este un fel de scenariu = relație de rol, de raporturi.

Cele trei instanțe

Exista trei instanțe:

- reprezentarea din mine a partenerului
- reprezentarea Selfului meu = cine cred eu că sunt
- reprezentarea scenaristică a relației dintre noi

Acesta este transferul, în măsura în care reușim să îl folosim, în măsura în care putem funcționa acolo. Cum putem sesiza acel pattern ce se repetă? (scenariul cu dimensiunea lui temporală). Partea de repetiție este cea cu care lucrăm. Există propensiunea către actualizare (componente pulsionale, energetice, de satisfacere) = „a pune lucrurile la lumină”.

Dezvoltarea acestor raporturi începe de foarte timpuriu (de la bing - bangul nașterii). Se crează în mintea copilului (foarte plastică, de altfel), de când apare pe lume, poate și de dinainte = „lumea interpersonală a bebeului”. Standt vrea să găsească o matrice interpersonală pentru capacitatea nou - născutului, să infereze o teorie conținătoare despre sfera psihologică a copilului. Aceasta trebuie inventată, imaginată, deoarece nu avem cum să intrăm în mintea copilului. Ea pune în centrul experienței „simțul Selfului”, Self văzut ca organizare subiectivă, unică, penetrată de experiența socială zilnică. Selful este dotat cu:

- corporalitate = senzația de unic, de încorporat, de distinct
- este inițiator al acțiunilor = mai mult fizic și mai puțin ca nucleu ce experimentează trăirile și creează intențiile
- cu timpul, ce este identic cu cel al conștiinței.

Ulterior, se conglomerază totul într-o teorie, în care de la ziua 0 începe structurarea Selfului:

1. - o parte foarte corporală de experiențe;
2. - după 2 - 3 luni - când există momente cruciale, nodale, când observi schimbări. Această evoluție se continuă pe tot timpul vieții (nu ca teoria piagetiană). Este vorba de un fel de sentiment de agent = Selful anuclear = ce corespunde faptului că poate comunica, are experiențe și trăiri;

3. - pe la 7 - 8 luni - când posibilitatea comunicării induce sentimentul de subiectivitate;

4. - pe la 12 - 15 luni - când apar elementele de rebeliune.

Această teorie integratoare postulează că există sentimente preverbale de Self de la naștere, și chiar de dinainte. Se descrie astfel o continuitate ce face să se abandoneze cuvintele „magice”, precum și diferențierea „obiect - subiect, Eu - Sine”, fără ca ceva să fie negat. Ce nu există (de la Margret Mahler, din 1959) este simbioticul. În această teorie, există de la început doi (exemplele cu dialogurile cu bebelușii de câteva ore). Și, totuși, fazele de separație - individualizare (descrise de Margret Mahler) sunt foarte importante și privite ca o mare gratificare.

Selful nou - născutului este o modalitate de conștiință simplă, la un nivel de experiență nu foarte conceptual. Selful este un model non - variabil de conștiință, o formă de organizare ce apare treptat (și, astfel, ne întoarcem la Hartmann). Pare să existe o nevoie înăscută de relații (dacă ne detașăm de conceptul de energie libidinală și agresivă). Aici se pun libidoul, fantasma, agresivitatea, relația. Nevoia de relație este conținătorul. Aici intră și Francois Dolto, care spunea că „la început a fost cuvântul” și, în consecință, trebuie să se vorbească nou - născutului. Acesta nu este o ființă singură pe lume, ci are el pe cineva în capul lui, cu care „se întreține”. „Bebeluşul este o persoană” - asta vrea să evedențieze și Brazelton - tatăl pediatriei moderne, ce vrea să arate că bebeluşul activează sistemul de atașament al mamei.

Winnicott vorbește de „stadiul oglinzii” (idee preluată de la Lacane). Când o mamă își privește copilul, ea reflectă starea internă a acestuia. Privind-o, copilul află primele lucruri despre el însuși. Dacă mama este deprimată, defensivă, ea își privește copilul mecanic. Acesta receptează faptul ca pe o părăsire severă și primitivă. Cel în cauză poate rămâne afectat pentru toată viața, căci dacă dai un mesaj când este așa mic și nu primești nimic înapoi, ulterior nu mai știi cum să emiți.

Psihoterapia perinatală provine din atașament iar semnele sunt foarte subtile. Bebeluşii nu fac contact vizual, deși sunt pipăiți. Haptonomia este discuția intrauterină cu bebeluşul. Winnicot vorbește despre bebeluşul ce trebuie ținut fizic și mental, despre calitatea și ritmul mișcărilor, ce nu trebuie să fie intruzive și despre a-i prezenta micuțului lumea și pe tine, astfel încât el să își poată face o idee despre celălalt. Aici ar intra exemplul cu îngrijitoarele de la creșă - ele, punând un nume pentru o senzație, nu fac decât să denumească starea pe care ele o intuiesc în bebeluş; semnifică

cea ce pentru acesta e o trăire amorfă. Asta se întâmplă și în terapiile pe care le faci cu adulții = a pune un nume pe o stare ajunge uneori pentru ca acesta să se simtă conținut. Cadrul este ceea ce previzibil conferă securitate. Oferă o referință, precum și capacitatea de a anticipa începutul și sfârșitul.

Relațiile de obiect preoedipale

M. Mahler a descris viziunea asupra primilor 3 ani de viață ai copilului.

Etapa imediat consecutivă nașterii este faza autistă normală ce durează 3 - 4 luni. În prima lună, sarcina principală a acestei etape este de a asigura homeostazia fiziologică cât mai apropiată de viața intrauterină. Este un sistem aproape monadic, în care diferențierea dintre propria existență și cea a lumii exterioare nu există. Natura trebuințelor este una fizică. Experiențele oferite de mamă sunt „gratificații magice” (cuvântul MAGIC sugerând aici îndeplinirea „dorințelor halucinatorii”). Preocupările nou-născutului sunt orientate spre interior. Dacă mama răspunde pozitiv și adecvat trebuințelor copilului și acestea sunt complet satisfăcute, el capătă experiențe pozitive, diferite de cele negative, ceea ce-l face să poată distinge la modul foarte primar plăcerea de neplăcere. Nu există o investire strictă, evidentă unei stimulări exterioare, centrul investirii libidinale fiind lumea interioară.

Ce se poate petrece dacă lucrurile nu merg bine? Și excesul e neplăcut! Lumea interioară produce senzații, sentimente de plăcere și neplăcere. Se merge spre simbioză, datorită lipsei de receptivitate a nou-născutului pentru exterior. Capacitatea lui perceptivă nu face diferența între interior și exterior. Nu există receptivitatea faptului că e înconjurat de altceva (imaturitatea perceptuală și neuronală nu permite reprezentări).

Ceea ce se considera prin anii 1940 - 1950 era că nou-născutul este cu totul închis în sine (idee foarte susținută cultural). Experimentele ce au început să se efectueze atunci contrazic această idee) ex. - urmărește cu privirea, distinge strigarea mamei, simte mirosul laptelui mamei lui) - un grad de perceptivitate există din viața intrauterină.

Conform ideii de autist, în creierul nou-născutului nu ar exista decât activitate halucinatorie = stimuli autosatisfăcători; o „măgă nediferențiată” ce ține de fiziologic - bun / rău, plăcut / neplăcut, confortabil / neconfortabil. Aceste idei ale lui M.M. corespund narcisismului I.

Omnipotența este o conștientizare primitivă și vagă, ce susține sentimentul că trebuințele sunt satisfăcute prin simpla lor apariție. Treptat apare senzația că „nu e de la mine, e de la altcineva”. Acest sentiment apare după 3 - 4 săptămâni, în luna a doua de viață și marchează începutul fazei simbiotice, caracterizată printr-o viață internă „halucinatorie”. Este caracterizată de o fuziune cu mama - o viziune iluzorie a unei existențe în limita comună nou-născut - mamă, ce constituie UNA. Corpurile lor nu au demarcație. Există o matrice somato - psihică comună simbiotică = LIMBO, în care cei doi își desfășoară relația. Seamănă cu sacul amniotic. Cuvântului simbioză trebuie să-i asimilăm o reprezentare fizică și psihică. Este ceea ce împinge în adolescență spre o iubire oceanică în carea totul e minunat, iubirea perfectă, relația ce pare a cuprinde tot pământul = lumea definită și delimitată de relația cu partenerul - relație ce pare a fi așteptată dintotdeauna. Acestei relații nu i se percepe un sfârșit. Nu există timpul, ceea ce produce tulburări afective la pierdere. E o stare după care tindem profund toată viața (simbolizată în desenul biblic de pe Voroneț - sfârșitul = Dumnezeu matern + un omuleț scofâlcit la el în poală = RAIUL, Raiul fiind tot poala mamei = reprezentare omenească foarte veche).

Simbioza este raiul pe pământ - atunci când îți satisfaci nevoile numai pentru că le ai = laptele vine imediat, confortul este restabilit imediat, ceea ce crează senzația de putere despre ceva ce este înainte de mine însămi - narcisismul I = există o capacitate de a influența și de a satisface propriile mele nevoi. De aici se dezvoltă ideea de SELF, de MINE. Ce nu merge bine aici atacă structura interioară MINE - ALTUL și pune în joc niște mecanisme de apărare ca niște procese autoimune ce produc cicatrici care se văd în toate structurile ulterioare.

E ceva ce se continuă spre simbioza normală, spre 4 - 5 luni, când are loc diferențierea. Ceea ce se crează este o legătură mamă - copil ca o MONADĂ INVINCIBILĂ. Răspunsul e imediat și total la nevoile copilului. Se poate vorbi apoi de o DIADĂ, cu mama percepută încă drept obiect parțial. În simbioză, ideea de obiect, de ALTUL nu există; se definește o stare ce încă nu există. Funcțiile sunt îndeplinite cu ideea că sunt îndeplinite prin propriile puteri (discutarea atitudinii conștiente din filmul cu creșa). Simbioza depinde de modul în care celălalt poate sau nu poate să intre mental și afectiv într-o relație totală cu bebelușul. Există o genetică afectivă - o armonie simbiotică transmisă de la o generație la alta. Mama, pentru a fi suficient de simbiotică, trebuie să fi trecut ea însăși printr-o simbioză suficient de reușită.

Dacă sunt niște atitudini învățate, prescrise, ele sunt „zgomotoase” față de ceea ce natural apare ca răspuns în mamă în fața bebelușului. Dar, cu toate astea, aceasta ar fi modalitatea de urmat dacă mama nu a trecut printr-o simbioză reușită. Mamele nu trebuie învățate, decât dacă ele nu știu ce să facă. De multe ori, maternajul este blocat, iar încercarea de a trezi acolo ceea ce deja există are efecte pozitive. Uneori însă, asta nu lucrează. O relație aproape exclusivă cu bebelușul este utilă atunci când el are nevoie. De multe ori, mamele au nevoie de cineva care să le scutească de la a face față altor îndeletniciri. Dar nu prea mult timp, căci asta le infantilizează. Este necesară respectarea unei „cojițe” protectoare ca cea din viața intrauterină. Acest lucru este sugerat de modul în care se poartă îngrijitorile cu copiii.

Ce se petrece dacă acea „cojiță” a fost și s-a pierdut sau dacă nici nu a existat? Nu există Eul; imaginea despre lume nu va putea fi niciodată reparată; lumea este percepută între indiferentă și traumatică. Capacitatea de atașament a celui în cauză va fi puternic afectată, ceea ce este mai rău decât a fi „plat afectiv”. Poate fi schizoid. Lumea este percepută ca inamică, dușmană. „Dacă nu am o relație autentică, ea nu poate fi decât manipulatorie. Importantă este supraviețuirea fizică.”

Legătura cu conceptul de traumă

Psihotraumatologia nu semnifică numai părăsirile reale, pierderile la vârstele mici sau războaiele. Există experiențe traumatice și sub sine – într-o fază extrem de primitivă pentru care nu există nici un fel de amintire și care este extrem de greu de atins în analiză. Aici se originează narcisismul – ca o structură simbiotică halucinatorie = un Self grandios; o relație manipulatorie, în care alții sunt negați ca persoane, iar cei în cauză trăiesc senzații de putere, trăiesc ceva ce-n alții strânește indignare, negarea propriei personalități; pentru a supraviețui, ei își construiesc halucinatoriu o simbioză. Există și situații mai rele, în care aceasta nu poate fi construită (decompensările halucinator – delirante).

La 3 luni apare primul crochiu de diferențiere, moment ce corespunde vizibil unei subiectivități – un preEU. Este o etapă diferită și constă în dezvoltarea unei prime relații corporale – „spatul de coajă” = senzorialitatea este mult mai alertă, mult mai constantă, îmbogățind viața interioară a copilului. Etapa timpurie începe pe la 4 – 5 luni și se continuă până spre 8 – 9 luni, când începe etapa evoluată. Copilul e fericit de toate stimulările din exterior (ce poartă mama, cerceii și bijuteriile acesteia, etc...), face achiziții motorii, are minime intenționalități, vizibile curiozități față de

stimulii din exterior, inițiază comportamente exploratorii, examinează jucăriile atârinate. Este o diferențiere din care se conturează imaginea de EU, de SELF mai degrabă = experimentări timpurii ale separării (de exemplu, mama mai iese din câmpul vizual și copilul încearcă să se îndepărteze din brațele ei). În această etapă se produce un fel de modelizare = preferința pentru anumite poziții sau obiecte. Apare ceva preferențial în felul în care mama îl ține, îl calmează, îl stimulează = un pattern ce este inclusiv cognitiv = o modalitate de stabilire a unor comportamente de a controla, de a urmări cu privirea = jocul ascunderii. Acum micuțul diferențiază clar între persoane cunoscute și necunoscute. Spre sfârșitul etapei (spre 7 - 8 luni), simte și reacționează dacă nu este mama și e altcineva.

Etapa ce începe la 8 luni - Obiectivele dobândite în relația cu mama în perioada 4 - 5 luni - 8 luni sunt importante pentru structurile ulterioare. Se câștigă ideea că mama se întoarce, precum și cea că mama e alta decât copilul, adică ideea de diferență. Pentru micuțul ce are o minte foarte primitivă, apar primele frustrări. Se maturează capacitatea de toleranță, de așteptare, în paralel cu dezvoltarea proceselor perceptivă și de reprezentare, fapt ce se întâmplă în măsura în care mama însăși își poate permite să iasă dintr-o relație simbiotică și-și permite să trăiască afectiv și alte experiențe. În plus, și ceea ce trăiește bebelușul se diversifică = tensiuni musculare, nevoie de alte mișcări, nu doar cele aferente alăptării. Apar alte frustrări, ceea ce duce la primele minți diferențiate. Nu e bine dacă mama reușește să păstreze simbioza, căci bebelușul nu realizează că lucrurile nu se mai petrec automat și nu se pot constitui sâmburii ideii de „MINE” și de „ALTUL”. Important este ca așteptarea să nu fie prea lungă, pentru a nu fi traumatică. Dar, totuși, așteptarea e bună, căci aduce ideea de obiect intern în relație cu un self.

Dacă acești timpi există, apare ideea că satisfacția se face de către altcineva și se poate constitui reprezentarea acestui altcineva à la „Pielea mea nu e pielea noastră! Pielea mea, pentru cinci minute, poate simți rece și umed, deci este pielea mea!” Apoi bebelușul este schimbat și asta ține de altcineva, altcineva ce devine o reprezentare internă a unui obiect parțial. Se produce clivajul între bun și rău. Bebelușul preia numai ceva din asta - structura de mamă bună, care îl face fericit. Dacă nu este schimbat, ea e rea, căci îl frustrează prin absență și se formează o altă reprezentare interioară - un Eu, self frustrat + o relație = mânia, dorința de a distruge + ideea de a mânca sânul, dublată de anxietatea că ar putea fi distrus. Se crează o relație SELF - ALTUL (internalizat în funcție de atitudinile lui, dar și de propriile dorințe ale copilului). Relațiile acestea evoluează.

Copilul inițiază comportamente ce au ca scop să readucă în exterior și în interior relația bună; dorința de a reface relația cu obiectul bun. Relația cu obiectul rău e greu de tolerat. Dacă nu reușește, scade potențialul ca cele două imagini să se suprapună și să se potențeze. Constanța reprezintă ideea micuțului că poate reface și că acest potențial e acolo, concept foarte important pentru Margaret Mahler. În drumul de la autism la individuație (a doua naștere), importantă este evoluția constanței = capacitatea de a nu mai bascula între aceste două relații parțiale. Se construiește astfel o relație importantă interior – un SELF ce supraviețuiește fără simbioză, fără a fi devorat de afecte în relație cu un obiect ce chiar dacă există, nu îl anulează și chiar dacă lipsește, nu îl distruge prin frustrare. Așa se tolerează mai târziu separările, frustrările. Contează de asemenea și modelele, cultura. Cele anterior expuse sunt primare în modul de a privi fericirea.

Personalitățile borderline nu pot obține relația de obiect intern și constanța. Rămân tributare unor relații instabile, idealizate și oarecum simbiotice, care sunt văzute complet bune sau complet rele. Anxietatea de separare pune în pericol viața, ceea ce aduce în joc comportamente primejdioase, cu scopul de a readuce persoana în relația idealizată, perfectă, absolută (suicid, manipulare, heteroagresivitate, disperare). Dacă lucrurile eșuează, se ajunge la depresie = pierderea speranței de a mai regăsi obiectul bun intern = ca o moarte interioară = ca un abandon extrem de primitiv.

FAZA DE EXPERIMENTARE

Faza de experimentare are ca punct de demarcație deplasarea fizică (de-a bușilea). Durează până la un an și jumătate și are două etape majore: timpurie și propriu-zisă. Începe cu capacitatea de deplasare, de a se susține în picioare, de a avea un interes manifest (apucat, cercetat). Este importantă diferențierea față de mamă, creșterea, dezvoltarea aparatului autonom (senzorio-perceptiv și senzorio-motor) în proximitatea mamei.

Home-base

Home base este baza pentru toate dezvoltările ulterioare și contribuie la realimentarea emoțională. Este vorba de angajarea în explorări independente, cu comportament de a se întoarce către mamă, să verifice că ea este acolo. Anxietatea de separare este scurtă, dar vizibilă. Deplasarea este mai eficientă. Este ceea ce se numește „aventura de dragoste cu lumea”; întâlnim o hiperexcitabilitate absolută și tulburări de somn. Dar, lumea poate fi cucerită (toți părinții pun sus lucrurile de preț!). Când

mama poate conține această etapă, entuziasmul este maxim, fiind vorba despre un narcisism normal (după cel primar), o formă timpurie de self – esteem, respect pentru propria persoană, consolidarea a ceea ce anterior apărea doar incipient. Copilul se percepe ca separat de mamă, se poate îndepărta, ea poate dispărea vizibil. Există perioade de anxietate de separare resimțite violent. Constanta obiectului înseamnă constanta altuia. În absența mamei există un alt tonus afectiv, „în cheia de jos a portativului emoțional” = dorința și nostalgia după mama.

Relația cu mama

Sunt momente de experimentare. El este sigur de momentele de relație bună și puțin amenințat de trăirile negative. Asta îl face să investească în definirea pasivă a lui însuși, ca persoană ce are curiozități, agresivitate, putința de a se mișca. Poate cunoaște lumea prin propriile percepții. Există bune reprezentări ale obiectului bun și un Eu suficient de puternic pentru a pleca în cercetare. Există anumite repere de timp, deși, prin intermediul unei ignoranțe a pericolelor și a limitelor, lumea pare susținătoare și el este puternic. Este un „narcisist sănătos”, un fel de „dictator simpatic” ce trăiește pe vârful lumii și pentru care totul este posibil. Teama, pericolul, limitele, protecția sunt treaba altcuiva. Pentru el, ceea ce se întâmplă acum este o poveste de dragoste cu lumea. Dacă a trecut cu bine prin fazele anterioare, dacă din faza simbiotică a dobândit narcisismul primar, e totul bine. Acum, în plus, există posibilitatea activismului și ideea că separarea este posibilă.

Separarea are două axe simultane. Una a dezvoltării, a achiziționării autonomiei (ce include evoluția intrapsihică, inclusiv cea emoțională) și cea a dezangajării față de mamă = separarea, desprinderea. Este importantă măsura în care mama tolerează povestea de dragoste cu lumea, în sensul că dacă ei însăși i se distrug lucrurile, faptul în sine este mai greu de tolerat. Din punctul de vedere al copilului, este etapa limitelor, în realitate și în minte, experiența personală legată de propriile putințe și neputințe. Dacă această etapă nu este bine traversată, nu va apare mai târziu sentimentul personal de limită. Anxietatea mamei, plus modul în care ea însăși a trecut prin această fază este importantă (a putea – a nu putea; a avea puțină durere, ca o limită corporală). Asta marchează intrarea în faza următoare, în care relația „pe vârful lumii” există, dar e și pusă la îndoială. Este însoțită de anxietate. Aceasta este importantă în structura minții.

Etapa de rapprochement

Între 16 - 24 luni este etapa de rapprochement. Ceea ce reintră în tabloul intern mental și este important este mama, ca ceva ce poate fi pierdut. Apare o ezitare, o teamă: lumea nu este în întregime bună. Trebuie să se asigure că mama este acolo, să se întoarcă la aceasta, să se convingă că ea îl privește, că e parte din jurul lui. Dacă nu primește ceea ce caută, plânge, se agață de poala mamei, se dă cu fundul de pământ. Este un balans între omnipotența și dorința de a fi alinat, ținut, fără a recunoaște necesitatea acestui alinat (când mama vrea, el nu prea vrea). Sentimentul de pierdere (ideea că ar putea pierde obiectul de susținere) reapare. Dacă el poate să plece, și mama se poate îndepărta!! Cât de mult? Dacă el are capacitate, agresivitate, de ce nu și-ar închipui că și ea le are. Facem și una și alta, amândoi. Asta produce anxietate, deoarece micuțul nu mai este în vârful lumii.

Există clar o ambivalență (căutarea permanentă a mamei, dar și rejectarea foarte intensă). Este un moment de mare criză, în care este importantă tolerarea ambivalenței. Uneori necesită umor. Se joacă o capacitate de a nu vedea lucrurile în alb - negru și de a tolera distanța și agresivitatea. Refuzul, îndepărtarea, neascultarea, încăpățânarea, dorința de a se face mereu ca el (exersarea voinței active) depind de capacitatea mamei de a le tolera, de măsura în care ea este disponibilă sau nu pentru reîntoarcerea copilului. Ciclul agresivității este: copilul pleacă departe să se joace cu alți copii; mama este anxioasă, îl strigă. Poate să se ducă să îl ia ea de acolo sau să stea să-l lase să-și vadă de ale lui. Când el se întoarce, îl primește rău și îl trimite iar la copii, deoarece nu își poate conține propria furie că a fost părăsită, nu-și poate exercita capacitatea de a-l reprimi.

Pot apare neînțelegeri de netolerat. De obicei, victoria este a celui mai mare, dar pentru copil este ca o îndoială pentru Self - ul lui: Este bine să-mi trăiesc agresivitatea? Este cineva care să nu-mi răspundă agresiv la propria agresivitate și să îmi pot trăi fericit o anumită doză de agresivitate? Dacă nu se reasează lucrurile, cel în cauză se structurează borderline, căci din nou este ratată șansa de a reintegra obiectul bun - obiectul rău. Nu se tolerează ambivalența. Nu se păstrează un Eu coeziv, când dorințele și pulsionile sunt atât de contradictorii. Asta durează până spre 2 - 2,5 ani (în opinia lui Margaret Mahler). Iar se pune la îndoială păstrarea constantei, de data aceasta, de durată pentru restul vieții. Aici ar intra exemplul cu mama ce ea însăși nu și-a interiorizat o relație bună cu copilul, ci una rea. Nu a putut avea o relație bună cu acesta, îl dă, dar îi păstrează o cameră perfectă (din dorința de a nu-l distruge inconștient).

Individuația propriu-zisă

Patternurile primitive de relație rămân inconștiente și se vor reactualiza, ca o nevoie afectivă. Asta ne face să alegem o terapie analitică. Deși găsim în viață alte moduri de satisfacere afectivă, tindem să reactualizăm acele moduri de satisfacere inconștientă, primitivă a dorințelor. Asta este ceva bun pentru noi, dar chinuitor în relațiile actuale (deoarece se repetă ceva nesatisfăcut, ce nu poate fi schimbat). Trăirea ambi – tendinței scade spre 2 ani și asta este individuația propriu - zisă = ultima fază a rapprochement-ului = obținerea unei distanțe optime în ceea ce privește autonomizarea copilului, dar și a distanței față de mamă. Se obține:

- consolidarea constantei obiectului;
- reconfortare crescută a relației și în absența mamei;
- suportarea separării;
- încrederea în constantă;
- imaginea internalizată a mamei;
- obiectele tranziționale.

Și el și mama se văd ca ființe separate = „sunt pe cont propriu și plec spre celelalte lumi”. Copilul este capabil să stabilească raporturi și cu persoane substituit spre vârsta de 2,5 - 3 ani.

Pentru a face trecerea la lumea internă a copilului, îi vom spune om, de acum încolo. Dacă ne situăm în teoria lui Melanie Klein, constanta obiectului se produce atunci când are loc trecerea de la poziția schizo-para- la poziția depresivă. Până la sfârșitul fazei de rapprochement, totul se produce în jurul internalizării într-un pattern schizo-para: obiectele interne și Self-ul sunt resimțite ca bune sau rele, în raport cu nevoile Self-ului. Eu am în jur doar prieteni absoluți sau persecutori, în funcție de cât de mult îmi satisfac sau nu dorințele. În consecință, eu – ei nu suntem de sine stătători. Am nevoie de jocuri pentru a vedea dacă pot să revin în poala mamei. Și când am regăsit-o, parcă nu mai este atât de minunată și parcă iar mi-a fost dor să mă joc cu X. Se pierde din luminozitatea acestei legături. Este și mai bine și mai rău! Se experimentează singurătatea, nostalgia, oarecarea pierdere, libertatea, siguranța. Toate astea țin de constantă și individualitate.

Margaret Mahler vorbește de depresie și anxietăți specifice, despre ideea de culpabilitate față de momentul în care am dorit un obiect ce nu m-a satisfăcut. Este o tristețe legată de pierderea propriei omnipotențe, copilul începe să aibă empatie.

SIMBIOZĂ - ATAȘAMENT - OMNIPOTENȚĂ - ILUZIE

Ce anume din noi oferă prin cadru o constantă reală? Cadrul este un criteriu fără de care reactualizarea unei relații nu ar fi posibilă. Dacă vrei prea mult să-i faci pe plac pacientului (în ideea de a fi o mamă perfectă), produci un haos greu de tolerat și pentru tine însuși. Până la urmă, poți ajunge o mamă părăsitoare, dacă cel în cauză are în el nevoia de a retrăi o relație cu o mamă pe care, atunci când o cauți, nu e acolo. Tu, ca terapeut, trebuie să te simți confortabil în constanta stabilită de tine însuși. Altfel, se joacă ceva din timpul raprochementului, în care distanțele nu sunt clare. Asta poate determina și în terapeut acting-out-uri.

Cadrul asigură repetabilitatea pentru a putea face ceva cu asta, pentru a putea repara (ce ține de constantă și experimentare). Trebuie, ca terapeut, să îți tolerezi bine propria agresivitate și propria distanță, căci nevoile simbiotice ale pacientului sunt extrem de seductive. Când le simți este minunat. Afectiv, eu simt ce pacientul dorește de la mine. Dacă chiar îi satisfac nevoia simbiotică, în moduri simbolice pe care nu le realizez, sentimentul este de încremenire, în care urmează întrebare după întrebare și răspuns după răspuns. Asta poate fi și plăcut, dar te și limitează să ascuți autentic, este un fel de „aud la cerere”. De multe ori ne dăm seama de asta abia după ce intrăm în acest acting-out. Dacă intri în acte fără să-ți dai seama, pierzi zone în care poți stabili relații optime. Ideal este să poți răspunde afectiv, fără a intra în gratificări directe ale acestor cereri. Și după o vreme de răspunsuri, să crezi o criză de conștiință, pentru a afla ce este acolo.

În această categorie intră exemplele cu pacienții ce vin la terapie pe banii părinților - asta înseamnă să lucrezi pentru o diferențiere a cărei condiție este din start aceea de a rămâne în nediferențiere. O mimică rigidă poate fi foarte agresivă sau poate fi mimica ce se teme. Dacă pacientul se comportă ca un copil care încă cere, înseamnă că acolo a fost cândva, ceva. La un an și jumătate apare constanta obiectului - în anumite limite de timp. Apoi, copilul nu-și mai poate conține anxietatea, furia.

Rolul tatălui a fost remodelat de evoluția tehnologică. În trecut, el intra ca model de identificare în adolescență. Uneori, mamele ce își lăsau bebelușul în grija tatălui, ulterior își rejectau soțul, poate și ca pe o nevoie a ei de a menține noua homeostazie stabilită între ea și copil. Genul acesta de trăire (de anestezie inițială) apare după doliu. Sunt situații în care pierderea nu a avut loc la nivelul pierderii, ci la un nivel simbolic și cu mult timp în urmă. Ceea ce vedem atunci sunt tulburări ale acestui proces de separare. Oameni ce funcționează, dar nu simt nimic. Sau oameni ce nu

au nevoie să prelucreze separarea, ca fapt diferit de un travaliu de doliu. Motivul poate fi că relația nu a existat sau că separarea simbolică a fost cu mult timp în urmă. Doliul este influențat de tipul relației. Se suprapun și norme culturale, în context cu trăirile pe care ceilalți le așteaptă de la cel în cauză. Exemple de acest tip pot fi femeile bătute, ce își rezolvă doliul negându-și durerea și negând tot ce au simțit pentru soț.

Când cineva descrie repetat și cu obstinație un set de atitudini față de altcineva, trebuie să ne gândim care este opusul, căci tocmai acel opus este de nesuportat (văduva ce își descrie soțul cu foarte multe invective, dar care poate sub asta, l-a iubit enorm). Separările în terapii nu trec niciodată fără probleme. Pot fi negate sau însoțite de o idealizare masivă a terapeutului. Există și părinți (mame) care își trimit copiii în terapie și se simt securizate de asta, deoarece resimt în ele o agresivitate ce ar putea face rău copilului. Mama absentă este idealizată, pe ea se proiectează numai obiectul bun, în timp ce mama care rămâne „încasează” ostilitatea și agresivitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. *** (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*. Washington: American Psychiatric Association.
2. Gabbard, G.O., (2007), *Tratat de psihiatrie psihodinamică*, București, Ed. Trei.
3. Holdevici, I., (2010), *Psihoterapia, un tratament fără medicamente*, București, Ed. Universitară.
4. Iamandescu, I. B., (1993), *Stresul psihic și bolile interne*, București: Ed. All.
5. Lazarescu, M., (1993), *Psihopatologie clinica*, Timișoara, Ed. Helicon.
6. Predescu, V., (1976), *Psihiatrie*, București, Ed. Medicală.
7. Prelipceanu, D., Voicu, V., (2004), *Abuzul și dependența de substanțe psihoactive*, București: Ed. Medicală.
8. Prelipceanu, D., (2003), *Psihiatrie - Note de curs*, București, Ed. Infomedica.
9. Reghintovschi, S., (2012), *Diagnostic Psihodinamic Operationalizat OPD-2*. București, Ed. Trei.
10. Sadock, B. J., Kaplan, H. I., (2007), *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / clinical psychiatry - 10th Edition*, Lippincott Williams & Wilkins.

11. Taylor, D., Paton, C., Kerwin, R., (2005), *Ghid de terapeutică Psihiatrică*, Ediția a șaptea, București, Ed. Medicală.
12. Trifu, S., Boer, C. M., (2011), *Probleme generale ale psihoterapiei*, București, Ed. C.N.I. Coresi.
13. Trifu, S., Petcu, C., (2011), *Cazuri clinice de psihiatrie. Explicații psihodinamice și psihologice complexe*, București, Ed. Universitară.

ROLUL COPILĂRIEI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

CONONA PETRESCU*

*„Copilăria nu dispare niciodată din noi,
ea constituie izvorul permanent din care
decurg toate meandrele vieții noastre”.*

George Călinescu

conona57@yahoo.com

Abstract: *The idea of our column has deep psychological implications, meant to reveal the importance of early education in order to develop a personality, talking here about the one received in the family, and continued with the scientific part given by the school. We want to say that during a man's evolution the most important and very difficult it is the education from the first years of life, and not necessarily the way in which you choose to do it: even if it seems very hard sometimes.*

Keywords: *childhood, child, education, personality, human ego.*

Despre copilărie și farmecul ei s-au scris mii de pagini de literatură. Evocarea copilăriei este o temă predilectă în scrierile pentru copii, aceasta dând naștere celor mai cunoscute capodopere din literatura română, dar și din cea universală.

Copilăria este „vârsta de aur” din periplul omului pe pământ și privită ca etapă este o fază provizorie, de pregătire pentru lansarea în maturitate.

În lucrarea sa „Geneza metaforei și sensul culturii”¹ Lucian Blaga observă vârstele omului urmărind „fazele sau etapele” ca „structuri autonome” sau „focare ale neatârării”. Tot el vede în satul său natal, Lancrăm, „paradisul copilăriei”, pe care-l poartă cu sine toată viața și la care se raportează mereu ca adult. În conștiința copilului, satul unde a copilărit reprezintă centrul lumii (axis mundi) cu topografia sa, cu

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ Lucian Blaga, *Geneza metaforei și sensul culturii în Trilogia culturii*, București, Ed. pentru literatură universală, 1969.

mitologia sa plină de mister. De referință în acest sens este descrierea realizată de către Emil Cioran²: „Copilăria mea a fost raiul pe pământ. M-am născut nu departe de Sibiu, într-un sat românesc de munte: de dimineața până seara eram afară. Când a trebuit sa-l părăsesc, la vârsta de zece ani, ca să merg la liceu, am avut sentimentul unei mari prăbușiri..... Dacă aș fi avut o copilărie tristă, aș fi fost mult mai optimist în gândurile mele. Dar am simțit mereu inconștient acest contrast, contradicția dintre copilăria mea și tot ce s-a petrecut după aceea. Acest lucru, într-un fel, m-a distrus interior”. Este vorba despre nostalgia după paradisul pierdut. De aceea, Cioran susține că există doar trei locuri importante pentru el: Paris, Dresda și împrejurimile Sibiului, unde s-a născut. Despre locul unde și-a petrecut copilăria Cioran mărturisește, cu puțin timp înainte de a pleca din această lume, că este atât de prezent, de parcă l-ar fi văzut abia cu câteva zile în urmă³.

Indiferent de locul și forma de prezentare, copilăria își are structurile ei unice, fiind un tărâm independent, cu centru în sine însuși, având deplină suveranitate în hotărârile ei. Exemplele de mai sus pun în lumină un adevăr psihologic fundamental: copilăria este mai mult decât o vârstă din dezvoltarea ontogenetică a omului; este o stare sufletească, o permanență a vieții noastre.

În istoria gândirii psihologice s-au elaborat teorii diverse care au la bază cercetări empirice menite să evidențieze că fiecare copil este un univers, este o ființă unică, pură și neperversă. Ceea ce îi oferă copilului în plan afectiv în primii ani de viață se va regăsi mai târziu, în conduita sa, fie printr-o manifestare liberă și dezinvoltă sau dimpotrivă, prin refulări, frustrări, devieri comportamentale precum: depresii, mania persecuției, tentative de suicid.

Poetul romantic englez Wordsworth a spus deja: „Copilul este tatăl omului”, afirmând astfel că evenimentele copilăriei au o importanță decisivă în formarea personalității adultului. Această afirmație primește de la psihanaliză probe decisive și ilustrații tipice. Traumatismele psihice din copilărie, primele reacții ale copilului cu părinții sunt date esențiale care trebuie descoperite, scoase la suprafață din inconștient pentru a înțelege reacțiile actuale ale subiectului adult. Nu întâmplător, J.J. Rousseau, autorul faimosului tratat de pedagogie „Emil sau despre

² Emil Cioran „Convorbiri cu Cioran”, București, Humanitas, 1993, 36.

³ Ibidem, p.37.

educație”⁴ afirmă categoric „Educația în familie îl învață pe copil meseria de a fi om”.

Comunicarea, dragostea și încrederea sunt temelia unei construcții solide, la nivelul personalității, capabilă de adaptare în cele mai dificile situații ale vieții.

1. De-a lungul secolelor precedente copilăria era considerată o parte neglijabilă a vieții individului. Datorită amneziei infantile, se credea că această etapă a vieții este adesea uitată pentru că este lipsită de importanță.

Absența unor urme mnezice la nivel conștient cu privire la copilărie și, mai ales, cu privire la mica copilărie, era un argument important pentru a susține că la această vârstă nu putem vorbi despre o viață interioară. În opinia generală, copilul nu avea emoții, sentimente, era incapabil de raționament.

În 1905, Sigmund Freud arată că, până în acel moment, autorii care încercau să explice comportamentul individului adult acordau o mai mare atenție unei preistorii constituită din viața strămoșilor (deci, moștenirea ereditară) decât acestei perioade a vieții individului: copilăria. Ca urmare, frapat de această amnezie infantilă, Freud a început să se intereseze de perioada copilăriei și, mai ales, de mica copilărie, la care făceau referire mulți dintre pacienții săi. Practic, studiile lui Freud au condus la o răsturnare de situație spectaculoasă: în loc de a considera că primii ani ai vieții sunt lipsiți de importanță, șterși din memorie datorită amneziei infantile, această perioadă devine fundamentală tocmai pentru că este acoperită de amnezie! Pentru acei ani, a vorbi despre viața psiho-afectivă a copilului era un gest revoluționar.

Între timp, schimbările socioculturale care au avut loc pe parcursul secolului trecut, în special schimbările dramatice de la nivelul nucleului familial (de exemplu, schimbarea statutului femeii și controlul nașterilor) au condus la o schimbare importantă a modului în care înțelegem astăzi rolul și importanța dezvoltării psihologice a copilului.

Sigmund Freud (1856-1939), medic și psihiatru austriac, apreciază că principalele procese de dezvoltare ale personalității se realizează în primii 18 ani de viață, iar temele de bază ale vieții omenești, motivele fundamentale ale acțiunilor umane ca: starea de securitate, iubirea, realizarea, armonia, se structurează chiar în primii cinci ani de viață ai

⁴ J.J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.

copilului. Aceste procese timpurii de dezvoltare devin, în opinia lui Freud, hotărâtoare în evoluția personalității. Ca urmare, Freud a construit teoria dezvoltării psiho-sexuale a personalității pornind de la ideea că modul în care părinții reușesc să gestioneze instinctele sexuale și agresivitatea copilului în primii ani de viață este crucial pentru o dezvoltare a unei personalități sănătoase.⁵

2. Se poate aprecia astfel că, sub influența psihologiei moderne, copilul nu mai este considerat ca un adult căruia îi lipsesc cunoștințele și judecata, ci ca un individ care are mentalitatea sa proprie și a cărei dezvoltare este guvernată de legi particulare.

Copilăria este necesară transformării noului-născut în adult. Este interesant de reamintit în acest context faptul că, cu cât ne ridicăm pe scara zoologică, cu atât durata copilăriei crește: trei zile la cobai, nouă ani la cimpanzeu, douăzeci și cinci de ani la om, după psihologul american A. Gesell. Ființa umană are nevoie de această lungă perioadă pentru a înțelege și asimila structurile culturale complexe la care va trebui să se adapteze. În această perioadă dinamică și de o extremă bogăție, în care creșterea are loc simultan în toate domeniile, se disting trei mari stadii (pe care pedagogii le-au și remarcat): prima copilărie, până la vârsta de trei ani; a doua copilărie, de la trei la șase sau șapte ani; și a treia copilărie care se termină cu pubertatea. Dezvoltarea copilului se face potrivit unui proces de diferențiere progresivă. Întărcarea este unul din primele fapte psihologice care îi permit copilului diferențierea de mama sa și o mai bună conștientizare a realului. O dată cu progresele înregistrate în domeniul psihomotor (utilizarea mâinii, dobândirea poziției bipede și a mersului) și verbal (cuvinte, fraze) universul copilului se lărgeste, interesele sale capătă volum, gândirea devine tot mai riguroasă. La vârsta de trei ani copilul își descoperă personalitatea, pe care și-o afirmă folosind pronumele eu și mine și opunându-se fără motiv, celorlalți. Începând cu acest moment, achizițiile sale cunosc un ritm din ce în ce mai rapid.

Nu putem analiza rolul copilăriei în dezvoltarea personalității fără înțelegerea psihologiei copilului. Nu întâmplător această disciplină s-a născut în secolul trecut, cu Wilhelm Thierry Preyer (1841-1897) și a fost dezvoltată de Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) și mai ales de psihologul american, amintit mai sus, Arnold Gesell (1880-1961).

⁵ S. Freud, *Introducere în psihanaliza*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1980.

Din această perspectivă, cele două idei fundamentale care se degajă sunt: 1) ca între copil și omul adult nu există o deosebire cantitativă, ci calitativă; lumea copilului nu este aceea a unui adult în miniatură; copilul nu este un om căruia nu-i lipsește decât știința. Deosebirea este calitativă în măsura în care copilul raționează și simte altfel decât adultul; 2) că dezvoltarea biologică a copilului este intim legată de dezvoltarea socială. Studiile cele mai științifice ale dezvoltării copilului, urmărite minut cu minut de la naștere la adolescență, sunt acelea ale lui Gesell. El a conceput trei metode originale de analiză: aceea a „baby tests” (care se deosebește de testele scrise și de psihometria aplicabilă doar la adult), a analizei cinematografice (copilul este filmat printr-o oglindă unitransparentă) și, în sfârșit, metoda gemenilor (care permite izolarea părții eredității de aceea datorată influențelor mediului)⁶.

Nu intenționăm să insistăm asupra teoriilor din psihologia copilului. Sunt contribuții de referință în literatura de specialitate, printre care amintim și cercetarea realizată de către epistemologul elvețian, Jean Piaget, asupra dezvoltării intelectului la copil⁷, care ne îndreptățesc să susținem că dezvoltarea normală a copilului din punct de vedere cognitiv, afectiv și volitiv se realizează dacă acesta evoluează într-un mediu socio-cultural propice. Trebuie menționat faptul că personalitatea se naște prin elaborări sociale și cognitive ale înzestrărilor temperamentale, pe baza interacțiunii dintre temperament și experiența de viață. Cercetările au devenit tot mai interesate de diferențele temperamentale la copii de când se consideră că temperamentul este piatra de temelie pentru dezvoltarea personalității mature.

Se știe că nu se poate vorbi de o modificare radicală a temperamentului de-a lungul vieții, pentru ca firea omului nu se schimbă; temperamentul este o structură iminentă a individualității, este ereditar. Se poate vorbi despre o evoluție a temperamentului în funcție de vârstă și de modelarea acestuia în funcție de educația primită. Din această perspectivă, să ne imaginăm că 10 copii cu temperament preponderent flegmatic sunt educați în medii diferite, fiecare trăind copilăria în alt mod.

3. Se poate înțelege astfel că, perioada copilăriei este esențială pentru construcția personalității în ansamblul ei. Îmbinând sui-generis expresia

⁶ A. Gesell, *Prima copilărie. Copilul de la 5 la 10 ani; Adolescența*, apud. Dicționar de filosofie, Larousse, București, Ed. Univers Enciclopedic, 1998, p.68.

⁷ J. Piaget, *Nașterea inteligenței la copil*, București, Ed. Didactică and Pedagogică, 1973.

dinamico-energetică a omului, componenta efectorie sau instrumental-performanțială (de realizare umană prin înclinații, priceperi, capacități și deprinderi) și latura relațional-valorică, personalitatea este o structură specifică, care începe să se formeze în copilărie și se împlinește în adolescență. În copilărie se asimilează și se recrează experiența umană, se constituie spațiul de viață specific tensiunilor sale legate de biografia individualizată, dar și de oportunitățile sociale⁸.

Copilăria prin care trece omul este determinată și caracterizată ca primă formă a eului omenesc. Ceea ce deosebește copilul de matur nu este micimea corpului lui, ci felul lui de a simți, de a judeca și de a voi. Durata relativ lungă pe care o are copilăria la om, în comparație cu a celorlalte animale este datorată tocmai stabilității relativ lungi pe care o ia prima formă a eului omenesc. Restul corpului poate să se dezvolte; cât timp eul rămâne la prima sa formă, omul este copil. Astfel se vorbește de copii întârziați, de bătrâni copilăroși sau reîntorși la vârsta copilăriei, și nu se vorbește deloc de animale rămase copilăroase sau de animale reîntoarse la vârsta copilăriei. La animale, copilăria depinde de funcțiile corpului; la om, de funcțiile eului. Animalul iese din vârsta copilăriei din momentul când funcțiile lui corporale au dobândit un mecanism complet; omul părăsește vârsta copilăriei când are un alt eu. La om, jocul este determinat de eu, iar eul de existența unui mediu social. Exercițiul pentru copil are consecințe cu mult mai profunde, fiindcă determină o transformare a eului și a întregii firi.⁹

Pedagogul care are în grija sa educația timpurie a copiilor va trebui să țină seama de aceste deosebiri. El nu va neglija exercițiile corporale, dar nu va uita niciun moment, că ceea ce formează propria menire a pedagogului este de a preîntâmpina și a conduce dorința de învățare a copilului. Copilăria este epoca învățării: nu a învățării constrânse, adică a dresării pasive, ci a învățării prin cultivarea eului, adică prin utilizarea originalității copilului. O copilărie astfel abordată în plan educațional va fundamenta o personalitate liberă și creativă.

BIBLIOGRAFIE

Blaga, Lucian, (1969), *Geneza metaforei și sensul culturii în Trilogia culturii*, București, Ed. pentru literatura universală.

⁸ Ursula, Șchiopu, *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Babel, 1997, p. 176.

⁹ Constantin, Rădulescu-Motru, *Curs de psihologie*, București, Ed. Esotera, Ed. Vox, 1996, p. 359.

Cioran, Emil, (1993), *Convorbiri cu Cioran*, București, Humanitas.

Freud, S., (1980), *Introducere în psihanaliza*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.

Motru, Constantin-Rădulescu, (1996), *Curs de psihologie*, București, Ed. Esotera, Ed. Vox.

Piaget, J., (1973), *Nașterea inteligenței la copil*, București, Ed. Didactică and Pedagogică.

Rousseau, J.J., (1973), *Emil sau despre educație*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.

Șchiopu, Ursula, (1997), *Dicționar de psihologie*, București, Ed. Babel.

PARTICULARITĂȚI ALE UTILIZĂRII RAȚIONAMENTULUI NUANȚAT ÎN MODIFICĂRILE DISPOZIȚIONALE DIN BOLILE PSIHICE

SIMONA TRIFU*

simonatrifu@yahoo.com

IOANA RALUCA PETRU**

RALUCA ZAMFIR***

Abstract: „This paper aims to customize nuanced reasoning regarding mental illness diagnosis made by DSM IV TR, respectively DSM V, related to the necessity of hierarchy and objectification of the diagnostic criteria in psychiatry, in order to increase the validity of the diagnostic act (hence, the prognosis). More than that, it aims to acquire a quantifiable possibility in identification of the minimum differential threshold.”

Keywords: psychoanalysis, mental illness, diagnosis, psychiatric criteria, melancholy, alpha function, beta elements.

**Conceptul de predictibilitate în Logica m - valentă.
Aspecte privind identitatea și indiscernabilitate.**

Aplicabilitate la susținerea diagnosticelor în Psihiatrie.

În logica binară fiecare din cele două stări '0' și '1' are doar o inversiune. Inversiunea lui '0' este '1' și inversiunea lui '1' este '0'. Aceasta nu se întâmplă, desigur, în logica ne-binară. O abordare aritmetică a inversiunilor într-o logică m - valentă este dată de formula: $x = (m - 1) - y$, unde y este valoarea inițială și x este cea obținută în urma inversiunii lui y.

În logica ternară sunt trei stări, pe care le numim "0", "1" și "2". Inversiunea stării "0" poate fi "1" sau "2". Cea mai utilă inversiune este cea

* Conf. univ. dr., UMF „Carol Davila” / FPSE Universitatea București, Romania.

** Psiholog, Fundația Generația, București, Romania.

*** UNATC București, Romania.

care poate fi reinversată. De exemplu, inversiunea lui "0" poate fi "2" și inversiunea lui "2" poate fi "0". Rămâne ca "1" să fie propria lui inversiune. Inversiunea semnalului $a = [0\ 1\ 2]$ va fi $a_{\text{prim}} = [2\ 1\ 0]$. Inversiunea lui a_{prim} este $a_{\text{secund}} = [0\ 1\ 2]$. O altă inversiune ternară se realizează când '0' se inversează la '1', '1' se inversează la '2' și '2' la '0'. Semnalul ternar $a = [0\ 1\ 2]$ va avea inversiunea $a_{\text{prim}} = [1\ 2\ 0]$. Inversiunea lui a_{prim} este $a_{\text{secund}} = [2\ 0\ 1]$ și inversiunea lui a_{secund} este $a_{\text{terț}} = [0\ 1\ 2]$. (din bibliografie 1)

Ce impresionează din perspectiva psihiatriei psihodinamice la această teorie și duce cu gândul la interpretarea din psihanaliză, este următorul fapt: o interpretare care are rol de alfabetizare nu este echivalentă cu adevărul absolut (logica bivalentă pe care o folosim în mod curent se referă la adevăr absolut și fals absolut). Ea este mai degrabă ceea ce numim o interpretare saturată sau suprasaturată și, la un anumit nivel, poate fi asemuită cu adevărul necesar procesului de transformare care are loc în pacient, adică pentru alfabetizare.

Dacă mergem mai departe pe firul paralelei dintre matematică și procesul de interpretare, atunci Moisiil ne este de mare ajutor, pentru că, de multe ori, în procesul analitic, interpretarea de care are nevoie pacientul, cea cu rol de alfabetizare, vine după un lung șir de adevăruri mai mult sau mai puțin necesare, sau, cum mai sunt numite, interpretări „de probă”. Matematic spus, „interpretarea de probă” nu poate să fie decât parte a unui proces, similar ce-i drept, cu o mulțime vagă, un fuzzy - set. Și încă ceva foarte important, când lucrăm cu pacientul, parte din capacitatea de a ne folosi mintea „în timp ce inamicul trage în noi”, vine din capacitatea internă de a tolera nesiguranța, deoarece procesul analitic poate fi asemuit până la un punct, cu o mulțime vagă, fără valori absolute.

Existența mai multor valori permite construirea unei logici a raționamentului nuanțat, fapt ce în procesul de interpretare are rolul de deblocare a funcției alfa. Trecem împreună cu pacienții noștri prin diverse valori de fals și de adevăr, în căutarea adevărului și a falsului necesar, pentru că, dacă interpretarea poate fi privită ca și valoare de adevăr, atunci, valoarea de fals trebuie să aibă un loc bine determinat în mintea analistului.

De regulă, pacienții vin la noi cu solicitări de genul: „vreau să mă regăsesc”, „vreau să aflu mai multe despre mine”. La prima vedere aceste cereri par că se raportează la valorile de adevăr, dar, se poate întâmpla ca valorile de fals să constituie, de fapt, aspectul problematic al existenței acestora(!).

Existența mai multor valori permite construirea unei logici a raționamentului nuanțat.

Sistemul de abstractizări este așezat, din punctul de vedere al lui Bion, la baza sistemului științific deductiv. Înainte ca o experiență emoțională să poată fi folosită ca model, adică parte a procesului de învățare din experiență, datele sale senzoriale trebuie transformate în elemente alfa, pentru a fi stocate și puse la dispoziție pentru abstractizare. Crearea unui model în timpul experienței este în relație cu modelul necesar acestei experiențe. Și iată că din nou întâlnim termenul de necesar. Rolul interpretării este de a crea acest necesar, acolo unde el nu există, de a ajuta procesul de alfabetizare, fără de care învățarea din experiență este imposibilă. Și toate acestea, prin ieșirea dintr-o logică bivalentă și evoluția către o logică cu o infinitate de valori, logică ce să poată fi tolerată de psihicul pacientului. Folosim aici termenul de logică în sensul lui matematic, nu în cel cognitiv.

Lucrarea de față își propune particularizarea raționamentului nuanțat în ceea ce privește diagnosticul bolilor psihice după DSM IV TR, respectiv DSM V, legat de necesitatea obiectivării și ierarhizării criteriilor de diagnostic în Psihiatrie, în vederea creșterii veridicității actului diagnostic (și implicit, prognostic), precum și în vederea unei cât mai cuantificabile posibilități în ceea ce privește identificarea pragului diferențial minim. Din acest punct de vedere, în aria psihiatriei capătă o importanță capitală teoria logicii matematice a lui Lukasiewicz, precum și conceptele de simulare, disimulare, eroare de judecată clinică, proprietăți comune / proprietăți disjuncte, în baza cărora se pot face criteriile diagnostice, acele „paturi procustiene” ce reprezintă criterii de tipul 5 / 9, pentru includerea pacienților psihiatrici într-un anumit cluster de diagnostic.

Acest fapt este evident atât în aria Tulburărilor de personalitate, cât și în aria mare a tulburărilor din registrul psihotic sau din spectrul afectiv. De la descrierile clasice ale pacientului depresiv până la criteriile DSM IV este o diferență de cuantificare, bazată pe această logică de tipul „considerăm invidizii ca aparținând acestei categorii dacă și numai dacă ei prezintă x criterii comune și totodată specifice cluster-ului diagnostic în cauză”. Sigur că indivizii ce se încadrează într-un anumit diagnostic au și multe alte proprietăți distincte, non - comune, care îi fac individuali și particulari, dar acele proprietăți sunt cele ce le asigură unicitatea și specialitatea / specificitatea în sens psihologic și de care se ocupă primordial psihoterapia.

La o încercare mult prea amănunțită de explicitare a pattern-urilor diagnostice, în Psihiatrie, se pierde din vedere distinctul, diferențialul și se extinde în exces dorința de definire a cât mai multor criterii diagnostice în vederea unor cât mai managerabile aspecte de tip "evidence-based medicine".

În manieră simbolică, actul diagnostic se poate defini la limită prin sintagma logico - matematică „dacă și numai dacă”. Aceasta înseamnă echivalența, dubla implicație. Pentru demonstrație, trebuie ca cele două condiții să fie simultan îndeplinite. Prima săgeată, implicația de la stânga la dreapta, reprezintă necesitatea, în timp ce reciproca (implicația de la dreapta la stânga) este suficiența. Acest principiu al Logicii se aplică de fiecare dată în emiterea unui anumit diagnostic. Necesitatea reprezintă actul prin care se pune un diagnostic (bazat pe criterii de tip evidence based medicine, de tipul "dacă pacientul are în comun cu ceea ce literatura de specialitate descrie, criteriile a1, a2, ..., an, atunci el intră în Clusterul X"), în timp ce suficiența exprimă judecată prin care medicul decide că în conformitate cu criteriile / proprietățile pe care pacientul în cauză le are în comun cu profilul descris ca reprezentativ diagnosticului, acestea sunt suficiente, pentru a exclude alt diagnostic posibil adiacent. Altfel spus, este aplicarea în medicină a algoritmului prin care, după sau în paralel cu stabilirea diagnosticului principal, clinicianul parcurge în minte pașii necesari stabilirii diagnosticului diferențial.

Faptul în sine este valabil pentru cazuri clinice care acoperă un larg evantai diagnostic psihiatric, încercând să operăm cu concepte de tip trăsături / criterii considerate princeps pentru un anumit diagnostic, trăsături / proprietăți / criterii care sunt necesare în orientarea diagnosticului diferențial.

Ideea devine cu atât mai importantă în actualul context, în care Psihiatria a parcurs două etape cumva disjuncte. Prima a pornit de la Henri Ey și Esquirol, în care pacientul psihiac era prezentat în manieră monomorfă și nediferențiată și până la cuantificările de tip DSM IV TR și ICD X. Din păcate, riscul de a se ajunge la o extremă caricaturală, în care psihismul să fie exclusiv cuantificabil și Psihiatria să devină lipsită de instrumentul ei fundamental (și anume acela de a oferi viziune), extremă în care iubirea risca să devină o tulburare codabilă, actualmente se dorește o relaxare a criteriilor ce tranșează un anumit diagnostic în aria psihiatriei.

Faptul în sine devine important și în contextul evoluției diagnosticului psihiatric în perspectivă longitudinală, schimbării acestuia, pornind tocmai de la conceptele logicii la care actualmente facem referire și anume

că de-a lungul anilor se schimbă acele proprietăți (ale pacientului în cauză) care îl fac să „adere” / să primească un anumit diagnostic și să se diferențieze de alte proprietăți adiacente. Vorbim despre „migrarea” unui anumit pacient din spectrul afectiv spre polul aplatizării sau din registrul depresiv spre extrema psihotică a continuumului.

Pe tărâmul psihanalizei, de multe ori am auzit expresii de tipul: „Trebuie să îi dai analizantului interpretarea de care el are nevoie”, „Trebuie să aștepti până când acesta este pregătit să primească interpretarea ta” sau „Trebuie să îți dai seama ce vine din tine și ce vine din celălalt”. Simplu nu? Sau de la sine înțeles? Am spune că nu chiar. Și celebra explicație: „Asta o să se întâmple după mulți ani de analiză personală” devine în aceste situații o construcție de tipul: „de-a gata” sau „de la sine înțeles”. Pericolul care se ascunde în aceste construcții este îndreptat către o oarecare superficialitate a tinerilor specialiști aflați încă în procesul de formare.

Bion cucerește cu următoarea frază: „Un general celebru spunea cândva: ca general, nu trebuie să fii extrem de inteligent, dar trebuie să fii capabil să îți folosești mintea cu care ești înzestrat, în timp ce inamicul trage în tine.” Nu pare prea dramatic, dar cred că majoritatea psihanalizatorilor știu ce înseamnă să oferi o interpretare în fața unui pacient. Când încerci, nici pacientul, nici terapeutul nu suferă ceea ce numim, destul de vag, un „colaps nervos”, ci supraviețuiesc. Și dacă acest lucru se întâmplă, înseamnă că amândoi vor fi mai puternici, din punct de vedere mental, după această experiență. Scriitoarea Bagehot spunea: „Oamenii puternici sunt atrași de idei puternice, iar ideile puternice atrag oameni puternici și le sporesc puterea.” În psihanaliză, doi oameni au curajul să pună întrebări referitoare la ceea ce au uitat și la ceea ce nu cunosc și, în același timp, trebuie să fie în stare să trăiască în prezent. Rezultatul este că devin mai puternici!

Și tot acest proces prin care amândoi devin mai puternici se poate denumi, tot în cheie bioniană, proces de alfabetizare. Funcția alfa, ca și definiție de bază, operează asupra impresiilor senzoriale și emoțiilor de care pacientul este conștient, oricare ar fi acestea. Atâta timp cât funcția alfa reușește, vor fi produse elemente alfa, iar aceste elemente sunt potrivite pentru a fi stocate și pentru a îndeplini cerințele gândurilor din vis. Dacă funcția alfa este inoperativă, impresiile senzoriale de care pacientul este conștient și emoțiile pe care acesta le trăiește, vor rămâne neschimbate. Bion le numește, pe acestea, elemente beta. Față de

elementele alfa, elementele beta nu vor fi simțite ca fenomene, ci lucruri în sine. În mod similar, emoțiile reprezintă obiecte ale simțurilor.

Se spune că, prin procesul de interpretare, analistul susține funcția de alfabetizare a pacientului, și chiar, în unele cazuri înlocuiește funcția de alfabetizare a acestuia. Afirmațiile de mai sus, făcute în aria psihanaliticii bioniene, merită validate cu ajutorul matematicii, cu grijă la riscul căderii în capcana raționalizării.

Particularizare la aria manipulării în diferite patologii psihiatrice **Limite ale manipulării – între logic și moral**

Una din dimensiunile fundamentale ale discuției ține de natura fenomenului manipulării, în dimensiunea lui conștientă sau inconștientă. În principiu, termenul de manipulare implică un fenomen conștient și făcut cu intenția certă de a obține ceva. În terminologia psihologică, psihanalitică, există și variante inconștiente și situații în care cuvântul de manipulare se referă la un fenomen inconștient, adică la faptul că nici cel ce aplică în sine manipularea nu este conștient de ceea ce face.

O altă discuție pe care subiectul o comportă este conotația lui negativă. Manipularea este asociată obișnuit cu ideea că este un fenomen negativ, ceva ce nu poate avea ca rezultat decât un fapt nefavorabil. Există situații în care oamenii pot fi manipulați pentru a face ceva bun, în interesul lor personal sau în interesul altcuiva.

Din aceeași mare arie terminologică face parte și fenomenul de identificare proiectivă. Acesta ar însemna că X își dorește ca Y să se poarte într-un anumit fel, care îi este lui însuși caracteristic. În consecință, printr-un mecanism inconștient (de data aceasta), X proiectează pe Y acea parte cu care Y urmează să se identifice. Acesta se va purta în consecință, ca și cum comportamentul în cauză ar fi generat din interiorul ființei lui.

Dintr-o perspectivă a logicii, paradoxul este următorul: manipularea este un fenomen conștient (în sensul de produs conștient). Dar pentru celălalt / ceilalți, asupra cărora se aplică, el funcționează în manieră inconștientă. Rămâne deschisă întrebarea, din aceeași perspectivă logică, dacă: Putem manipula pe cineva să facă ceva dintr-o zonă de funcționare în care el însuși nu se regăsește cu nimic? Adică, proiecția se poate face pe nimic? Dacă cel ce produce fenomenul manipulării nu simte în cel manipulat potențialul germinativ pentru ca acesta să comită respectivele fapte / comportamente, manipularea va funcționa ca și fenomen?

Din perspectivă morală, rămâne în urmă un cortegiu de nesiguranțe legate de limitele Eului. Când două persoane interacționează în acest

proces al manipulării, automat intră în joc un soi de rezonanță de la inconștient la inconștient (fără de care mecanismul nu s-ar activa), în care limitele Eului se pierd, devin mai sinuoase și confuze, mai ales ale celui care se lasă prins în manipulare (deoarece este o structură mai fragilă, mai vulnerabilă, mai puțin conturată). Are loc un fel de unire patoplastică, pervazivă, ce modifică discret, dar profund, ambele structuri de personalitate.

Rămâne întrebarea legată de legătura dintre fenomenul manipulării și existența unei structuri perverse. În sensul psihanalitic al cuvântului, această dinamică nu poate fi pusă la îndoială. În sensul moral, primează rezultatul / scopul manipulării. Dacă obiectivele sunt constructive, moralitatea este aprioric dovedită.

Mecanisme de apărare mobilizate în fața afectelor

Este binecunoscută din psihopatologie împărțirea afectelor în normale și patologice. Pentru a exemplifica mecanisme de apărare variate din patologii variate, amintim: nevinovăția și durerea, prin prelucrare și transformare în contrariu pot duce la agresivitate și chiar cruzime. Îngrijirea poate determina o conduită de amânare. Adorarea presupune idealizare, rușinea - refulare, sila - treceri la act, negarea realității interne cu accentuarea importanței realității externe. Furia poate induce negare, tristețe, vinovăție. Sfârșirea trezește o arie largă de reacții: dor, durere, negare, sublimare, fugă de realitate. Resentimentul accentuează negarea și proiecția. Invidia poate induce atât negare, cât și devalorizare sau, din contră, afirmare de sine, creșterea autoobservației. Gelozia duce la negare, proiecție, detașare. Bucuria poate da curs reacțiilor în oglindă: a nu-și da voie, a interzice, a sublima. Jovialitatea - deprimare, tristețe, vinovăție. Fervoarea - euforie, manie. Devotamentul stârnește susținere și conținere. Rămâne întrebarea: De ce ar avea cineva nevoie să se apere de tandrețe sau bucurie? Acest fapt se produce când emoțiile în cauză sunt în exces.

Despre Melancolie

Vorbim de afect și defensă, de apărări maniacale și narcisice, dintre care, primele pot ajunge durabile și la vârste mai înaintate. În spatele obsesionalității există depresia, moment în care o recunoaștere terapeutică de tipul „Da, ești bolnavă!” poate fi salvatoare. În plan metaforic se deblochează putința trecerii la act, eliberându-se speranța rănită. Astfel, o simplă privire devine echivalentă cu A DA VIAȚĂ. În obsesionalitate și depresie majoră vorbim de ireal și non-existență, de moartea de dinăuntru,

care este altceva, într-un alt plan, decât dihotomia MORT / VIU. Un astfel de pacient poate râde în exces, deși în interior este vid. Cineva poate râde în exces și atunci când este incapabil să râdă. Cineva poate râde în exces, ca o încercare de recombinație a fragmentelor, prin conținerea lor de altcineva.

Negarea are multiple forme. Obsesionalitatea severă, dincolo de „armătura” ei nevrotică, prespune un filon depresiv pulsional melancolic, suicidar, în extremis psihotic ca și trăire. În acest registru al episoadelor depresive majore cu fenomene melancoliforme, vorbim de o nedefinire de sine, o pierdere de sens, o formă de moarte interioară cu non-acces la reprezentare. Un astfel de pacient, când râde, o face pentru a se menține în viață. Este vorba de o patologie timpurie, cu referire la oglindire, în sensul eminescian al cuvântului. Este vorba de o moarte internă (altceva decât suicidul), o imposibilitate de a trăi în tine însuși. Sunt acele situații clinice în care pulsiunea sinucigașă / drive-ul de această coloratură, îl plasează pe cel în cauză în multiple situații la limită, într-un interval scurt de timp.

În mod complementar, în terapeuٹ se poate naște o dorință de a umple pacientul, mai mare decât a pacientului însuși. Deoarece în pacient există golul, vidul pur și simplu. Energia îi este investită în propria poveste (necunoscută celorlalți și, mai dramatic, necunoscută sieși), astfel încât, celui în cauză nu îi mai rămâne energie și spațiu emoțional pentru relații, pentru nimic. Melancolia erodează mintea, corpul și interpersonalitatea, având ca valoare extremă faptul că tot ce vine din afară este considerat toxic.

Circumstanțe contra - depresive la care se poate face apel în astfel de situații:

- Eforturi disperate ale terapeutului de a determina în pacienți cu orice preț, orice reacție;
- Medicație psihotropă;
- Apelul la corporalitate în triada: Corp somatic / Corp psihotic / Corp isteric;
- A trece de la melancolie la reversul acesteia și anume la paranoia.

Cruzimea melancolică implică a fi crud cu tine însuși la modul cvasi-permanent. A lua decizii haotice, pe „ruptură”. Dacă apare conștientizarea ce duce în plusarea rumațiilor este și mai greu de lucrat psihanalitic, deoarece astfel de pacienți de abia așteaptă să se simtă vinovați de ceva, pentru ca distrugerea de sine să poată birui.

Dacă ar fi să terminăm acest articol cu o parabolă, Frumoasa din Pădurea Adormită este nefericită ce a primit o urare de moarte. Adormirea este o moarte simbolică, în timp ce sărutarea prințului devine ea însăși simbol pentru putința de a trece de hățișuri și a pune ceva sfânt în ființa melancolică dragă (construcția metaforei psihanalist Rodica Matei).

BIBLIOGRAFIE

1. *** (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*. Washington: American Psychiatric Association.
2. *** (2012), *Diagnostic Psihodinamic Operaționalizat OPD-2*, București, Ed. Trei.
3. Deri, S., (1949), *Introduction to the Szondy Test*. New York, Grune and Stratton.
4. Gabbard, G.O., (2007), *Tratat de psihiatriepsihodinamica*, București, Ed. Trei.
5. Lăzărescu, M., (1993), *Psihopatologieclinica*, Timișoara, Ed. Helicon.
6. Peter Lablans - *Logicamultivalentă (LVM)*.
7. Predescu, V., (1976), *Psihiatrie*, București, Ed. Medicală.
8. Predescu, V., (1989), *Psihiatrie Vol. 1*, București, Ed. Medicală.
9. Prelipceanu, D., (2003), *Psihiatrie - Note de curs*, București, Ed. Infomedica.
10. Prelipceanu, D., (2011), *Psihiatrieclinica*, București, Ed. Medicală.
11. Sadock, B. J., Kaplan, H. I., (2007), *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / clinical psychiatry - 10th Edition*, Lippincott Williams & Wilkins.
12. Trifu, S., Petcu, C., (2011), *Cazuri clinice de psihiatrie. Explicații psihodinamice și psihologice complexe*, București, Ed. Universitară.