

DEZVOLTAREA
PERSONALĂ -
COMPETENȚĂ
UNIVERSITARĂ
TRANSVERSALĂ

o nouă paradigmă educațională

Coordonator:
LAURENȚIU MITROFAN

mariana badea
ion cosmovici
carmen maria mecu
nicolae mitrofan
adrian nuță
denisa cristina stoica
raluca tomșa
elena otilia vladislav

DEZVOLTAREA PERSONALĂ – COMPETENȚĂ
UNIVERSITARĂ TRANSVERSALĂ
(o nouă paradigmă educațională)

DEZVOLTAREA PERSONALĂ – COMPETENȚĂ UNIVERSITARĂ TRANSVERSALĂ

(o nouă paradigmă educațională)

Coordonator:

LAURENȚIU MITROFAN

Autori:

Mariana Badea

Ion Cosmovici

Carmen Maria Mecu

Iolanda Mitrofan

Laurențiu Mitrofan

Nicolae Mitrofan

Adrian Nuță

Denisa Cristina Stoica

Raluca Tomșa

Elena Otilia Vladislav



editura universității din bucurești

2007

II 320634

Consultant științific: Iolanda MITROFAN

PROIECT C.N.C.S.I.S. 2006-2008

Director de proiect: Laurențiu MITROFAN

• editura universității din bucurești •

Șos. Panduri, 90-92, București – 050663; Telefon/Fax: 410. 23. 84

E-mail: editura_unibuc@yahoo.com

Internet: www.editura.unibuc.ro

© 2007 Toate drepturile rezervate autorilor. Reproducerea, copierea sau traducerea parțială a acestei lucrări se poate face numai cu acordul scris al autorilor.

Tehnoredactare computerizată: Meri Pogonariu

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
MITROFAN, LAURENȚIU

Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională) / coord.: Laurențiu Mitrofan – București: Editura Universității din București, 2007

Bibliografie

ISBN 978-973-737-394-6

I. Mitrofan, Laurențiu (coord

B.C.U. "CAROL I" BUCUREȘTI



C201605552

Mulțumiri speciale

*D-lui Prof. univ. dr. Ioan Pânzaru - Rectorul
Universității din București, pentru lansarea ideii și
sprijinirea derulării și implementării acestui proiect, în cadrul
eforturilor conjugate de optimizare a ofertei educaționale
universitare.*

Autorii

CUPRINS

Introducere	9
 Capitolul 1	
Dezvoltarea personală-cadru teoretic explicativ. Nevoia implementării unui proiect educațional universitar centrat pe competențe psihocomportamentale	
Laurențiu MITROFAN	15
 Capitolul 2	
Rădăcinile conceptual-metodologice ale D.P.U. în psihoterapia experiențială a unificării (P.E.U.)	
Iolanda MITROFAN.....	27
 Capitolul 3	
Învățare experiențială și dezvoltare personală	
Carmen Maria MECU.....	65
 Capitolul 4	
Laboratorul de comunicare centrat pe dezvoltarea personală: o cale spre cunoașterea de sine și a celorlalți	
Elena VLADISLAV	113
 Capitolul 5	
Creativitatea interpersonală în procesul de optimizare a comportamentului – grupul experiențial unificator	
Marina BADEA	163
 Capitolul 6	
Educația, dezvoltarea personală și conștiința extinsă	
Adrian NUȚĂ	207

Capitolul 7

Grupul de dezvoltare personală – exercițiu pregătitor pentru lumea post-absolvire

Raluca TOMȘA 239

Capitolul 8

La școala filmelor: orașul poligon . Un bilanț al utilizării filmelor în educația pentru carieră și în alte forme de dezvoltare personală a studenților în Universitatea București

Ion COSMOVICI..... 253

Capitolul 9

Filmul ca spațiu identitar tranzițional. Trandafirul roșu din Cairo

Denisa STOICA..... 297

Capitolul 10

Cum evaluăm competențele universitare transversale

Nicolae MITROFAN 313

Bibliografie 331

Dezvoltarea personală – o competență universitară transversală

Către o reformă calitativă a învățământului superior

Dezvoltarea personală este un domeniu al cunoașterii și intervenției psihologice și manageriale care s-a afirmat în ultimii 30 de ani pe plan internațional, în special în SUA ca o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și a bunăstării psihologice. Efectele acestei politici se observă la nivelul societății americane a clasei de nivel mediu și superior prin cultura pentru o carieră flexibilă și profitabilă centrată pe readaptare continuă, schimbare, creativitate, autoafirmare și succes.

Trainingurile de dezvoltare personală au intrat în practica formării continue a adulților, a dinamicii organizaționale și a carierei, a rezolvării problemelor cotidiene sociale, interumane, familiale și centrate pe nevoile eului. Persoane de cele mai diverse categorii beneficiază anual, din proprie inițiativă sau la solicitarea agenților angajatori de asemenea traininguri care garantează abilitățile și competențele performanțiale și psihosociale ale fiecărui aspirant la o carieră de succes, la o funcție mai bine recompensată, la încredințarea unor sarcini cu risc și responsabilitate crescută sau a unor munci cu risc de uzură semnificativ.

Procesul de dezvoltare personală este cheia dinamizării și eficientizării unei societăți deschise, bazate pe concurență și schimbare creatoare, cu aspirații și valori centrate pe

autorealizare, bunăstare personală și familială, stabilitate morală și deschidere spirituală. Ea este modalitatea concretă și profesionistă de preservare a sănătății, eficienței, satisfacției și potențării la maximum a resurselor psihologice de care dispune fiecare.

În experiența științifică românească, practica și rezultatele activității de dezvoltare personală și optimizare umană se extinde în ultimii 10 ani în mediul universitar (în special pe grupuri de studenți), precum și în formarea postuniversitară pentru cariera de psiholog consilier și psihoterapeut.

Primele rezultate sunt publicate și valorificate maximal în **Revista de Psihoterapie Experiențială** (fondată în 1997), precum și de toate publicațiile **Editurii SPER**, începând cu anul 1999. Ambele au introdus și promovat rezultatele științifice ale activității practice, de cercetare și formative ale echipei fondatoare a Societății de Psihoterapie Experiențială Română (SPER), înființată în 1997, chiar în cadrul academic al Universității București. Societatea profesională și științifică se dezvoltă sub numele de Centrul SPER și este recunoscută ulterior (2003) ca una dintre principalele Școli formative de profil din România.

SPER s-a afiliat, în 2002, Consiliului mondial de psihoterapie (WCP) iar, în 2003, Federației Române de Psihoterapie, parte integrantă a Asociației Europene de Psihoterapie. Este acreditată de către Colegiul Psihologilor din România, cu 5 programe formative de profil.

Autorii acestei lucrări sunt cadre didactice universitare, doctori și doctoranzi care sunt în același timp și membri fondatori, formatori activi și traineri în domeniul dezvoltării personale, consilierii și psihoterapiei experiențiale unificatoare.

În cadrul unui proiect în parteneriat cu Universitatea București (1999-2001) Școala și Centrul SPER a organizat și

implementat Centrul de Dezvoltare Personală, Consiliere și Psihoterapie Experiențială din cadrul Universității București, prima bază masterală, doctorală și de servicii de acest tip pentru studenți, situată chiar în **campusul universitar**. Acest centru universitar-pilot constituie și în prezent cadrul de cercetare și de practică supervizată a masteranzilor și doctoranzilor, care își desfășoară activitățile și studiile academice în domeniile aplicative ale psihologiei și psihoterapiilor experiențiale, sub coordonarea profesorilor formatori, fondatori și promotori ai orientării teoretice și metodologice experiențiale unificatoare a Școlii SPER.*

În cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației din Universitatea București, orientarea de bază a cursurilor și stagiilor postuniversitare de psihodiagnoză, consiliere și psihoterapie, precum și de psihologie aplicată în sănătate, este **umanist-experiențială**, având ca nucleu *metoda originală P.E.U. elaborată de Iolanda Mitrofan și implementată și dezvoltată de echipa de formatori ai Societății de Psihoterapie Experiențială Română* (Centrul SPER). Atât în cadrul universitar, cât și în cel profesional extrauniversitar menționat se practică și se formează consilieri, traineri de dezvoltare personală și psihoterapeuți în *Psihoterapia Experiențială a*

* SPER este o organizație profesională cu gir academic, acreditată de Colegiul psihologilor din România, înființată în februarie 1997, de către un grup de practicieni în domeniile psihoterapiei, consilierii și psihodiagnozei clinice, cu studii aprofundate de profil, doctoranzi și cu doctorat în domeniile respective, având, în majoritate și un statut didactic universitar. Fondatorii funcționează simultan ca profesori coordonatori ai programului de doctorat și masterat de profil, din Universitatea București, precum și ca formatori și supervizori ai programelor postmasterale și de formare continuă în consiliere și psihoterapie experiențială, aplicate și certificate de către Centrul SPER.

Unificării (P.E.U.) sau Terapia Unificării (T.U.) – numele sub care a fost publicată.

P.E.U. este o metodă de psihoterapie, consiliere și dezvoltare personală experiențială, în grup și individuală, de sine stătătoare, adaptată specificului și nevoilor de dezvoltare, adaptare creativă și integrare a românilor în contextul comunității europene, precum și problematichilor de sănătate și maturizare psihologică, socială și spirituală asociate acestui context.

Autoarea, împreună cu echipa pe care a format-o pe parcursul a 10 ani, a elaborat, dezvoltat, validat, implementat, publicat și comunicat științific noua metodă în cadrul programelor de cercetare și a parteneriatelor științifice internaționale desfășurate între 1995-2006. Școala și metoda P.E.U au fost recunoscute și acreditate de A.P.R, Colegiul Consilierilor și Psihoterapeuților din România, F.R.P. și făcute cunoscute în cadrul manifestărilor și colaborărilor științifice cu Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie clinique, Université Lumière 2 Lyon, Franța (2001), York University Toronto (2001), Canada, precum și la congrese prestigioase din domeniu – Austria (2002), Grecia (2006).

Metoda este publicată pe plan național sub forma de tratate (2000, 2004, 2006), articole științifice și cărți (1999-2007) și pe plan internațional (2001, 2006, 2007) sub forma de studii și comunicări.

Începînd cu anul 1996, orientarea experiențială și metoda P.E.U este introdusă în planul de învățămînt universitar și postuniversitar al facultății de psihologie și ca practică formativă autonomă în psihoterapie și consiliere (în cadrul Centrului SPER), precum și ca serviciu adresat unei cazuistici extinse de beneficiari, incluzînd:

- **grupuri de analiză și dezvoltare personală pentru studenți în psihologie și asistență socială;**
- **pacienți cu tulburări de adaptare, emoționale, psihice și psihosomatice;**
- **copii, adolescenți, cupluri, familii și organizații solicitante;**
- **analiză didactică unificatoare și dezvoltare personală, individuală și în grup pentru stagiarilor și cursanții în formare și supervizare postuniversitară și postmasterală din domeniul psihoterapiei și consilierii.**

Pentru prima dată în România, începând cu 1997, orientarea experiențială a dezvoltării personale, consilierii și psihoterapiei aplicate la adult, copil, cuplu și familie a fost implementată și acreditată în lumea științifică și a curriculei universitare la Facultatea de Psihologie din Universitatea București, precum și la unele facultăți de profil din Iași, Oradea, Timișoara, Pitești și Brașov, în scopul formării și specializării în aceste domenii ale psihologiei, inclusiv la nivel masteral și doctoral. Ea este însă **definitorie pentru orientarea teoretică și formativă umanist-experiențială centrată pe P.E.U. a școlii de psihologie și psihoterapie de la Universitatea București, complementând și impunând o opțiune proprie și distinctă în peisajul ofertelor educaționale universitare românești.**

Revista de Psihoterapie Experiențială și Editura SPER, editează aproape integral tratatele și lucrările care susțin cursurile de bază în acest domeniu al cunoașterii și al multiplelor sale aplicații (peste 60 de lucrări până în prezent – **tratate, cercetări și cărți originale, precum și peste 300 de articole și studii reprezentative**). Ele oferă baza fundamentală de referință în cadrul sistemului universitar de profil din

România. Astfel a putut fi valorificată experiența de cercetare aplicativă și elaborare teoretică-metodologică originală, care a permis ulterior și fundamentarea actualului proiect aplicat de autorii acestei cărți.

Proiectul de cercetare ale cărui rezultate sunt incluse în această carte, se înscrie pe linia unor preocupări prioritare privind **reforma calitativă în domeniul formării pentru cariera de psiholog (în special a celei de consilier și psihoterapeut) dar și a altor profesii cu impact socio-uman, cu referire la învățământul universitar.** Metoda P.E.U., prin extensia și adaptarea sa în dezvoltarea personală pentru o carieră de succes și o integrare comunitară eficientă, creativă se implică astfel pe terenul politicilor educaționale în domeniul academic și pentru alte categorii profesionale de studenți : științe socio-politice, litere, jurnalism și științele comunicării, drept, asistență socială și sociologie, istorie, biologie, chimie, fizică, matematică, etc.

Dezvoltarea personală unificatoare (D.P.U.) este conceptul inedit pe care îl propunem și, totodată, parte integrantă a unei noi paradigme educaționale universitare. Ea poate deveni o competență complementară în cadrul sistemului de competențe transversale, transferabile.

Laurențiu Mitrofan

Dezvoltarea personală – cadru teoretic explicativ. Nevoia implementării unui proiect educațional centrat pe competențe psihocomportamentale

Laurențiu MITROFAN

- **Premise, intenții, argumente**

Obiectivul nostru vizează extinderea sistemului actual de formare universitară cu competențe transversale necesare integrării socioprofesionale la nivelul standardelor internaționale. Alături de competențele lingvistice pentru utilizarea limbilor de circulație internațională și de competența informatică, dezvoltarea personală vine să completeze și să modernizeze actualul sistem.

Argumentul pe care ne bazăm în extinderea ofertei privind competențele transversale se bazează pe faptul că studiile sistematice privind validarea științifică a procedurilor, tehnicilor și sistemelor formative pentru carieră și integrare socială de succes la nivel universitar sunt departe de a fi satisfăcătoare și congruente la nivel internațional. În plus, perspectivele integrării pe piața muncii ca și cele ale unei cariere de succes se schimbă semnificativ de la an la an, impunând exigențe și competențe noi pentru tinerii absolvenți. Adesea a fi competitiv și a reuși înseamnă nu doar a dispune de cunoștințe și abilități de profil, cât mai ales de competențe relaționale, inteligență culturală și emoțională, echilibru și maturitate psihologică, și mai ales de multă creativitate, flexibilitate și capacități de autoschimbare.

Viața personală interferă semnificativ cu dinamica profesională, iar integrarea sănătoasă și eficientă cu sine, cu alții și cu lumea devine un obiectiv de netăgăduit pentru generația mileniului trei.

Studiul de față își propune să completeze, valideze și demonstreze experimental modificarea și complementarea actualei paradigme educaționale în învățământul superior românesc prin schimbarea într-un sens mai realist, pragmatic și responsabil a ofertei educaționale.

Am prezumat că învățarea experiențială centrată pe AUTOCUNOAȘTERE, AUTOPOTENȚARE ȘI AUTOTRANSFORMARE ÎN GRUP poate conduce la eficientizarea capacităților personale de dezvoltare și integrare a absolvenților pe piața muncii comunitare, din perspectiva integrării europene.

Rentabilizarea investițiilor academice prin activarea, antrenarea psihocomportamentală sistematică, profesionistă a studenților și creșterea potențialului lor performanțial și interpersonal, ar putea conduce la dinamizarea și eficientizarea ofertei formative universitare. Alături de utilizarea curentă a cel puțin unei limbi de circulație internațională, precum și a abilităților de lucru informatizat, dezvoltarea personală în grup constituie o garanție a realismului și bunăstării în pregătirea pentru viață, performanță, sănătate și integrare socială, în sens larg. Dacă sistemul universitar american utilizează serviciile de dezvoltare personală pe scară largă, și ulterior ca o formă de educație și formare continuă, multe dintre universitățile europene, care nu au asimilat încă o concepție umanist-experiențială, ancorată în pragmatismul strategiilor de a face față vieții, sunt mai rezervate față de acest tip de investiție. Ancorate încă în unele metode și valori educaționale tradiționale, ele au și o experiență ceva mai redusă de

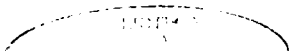
antrenament experiențial în grup, deși mulți universitari sunt interesați și conștientizează valoarea pe termen lung a acestui tip de investiție umană psihoeducațională.

Eforturile unor universități europene de a-și constitui propriile centre de consiliere și terapie pentru studenți au început, noi situându-ne în **avangarda** acestora prin proiectele noastre implementate deja, în mod experimental.

Așa cum precizam anterior, începând cu 1997, rezultatele acestor eforturi au fost comunicate pe plan internațional și publicate semnificativ pe plan național. Proiectul nostru continuă și extinde oferta pe alte categorii de beneficiari cu nevoi similare dar nuanțate și orientate specific din punct de vedere al competenței profesionale. Această ofertă merge pe linia dezvoltării și implementării unei noi abordări și teorii în aria de interes. **Dezvoltăm astfel o metodă specifică prin contribuțiile metodologice și instrumentale – metoda unificatoare de eficientizare umană**, spre a o adapta și utiliza în noi aplicații educaționale universitare, atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice .

Am abordat și experimentat, de aceasta dată, un **model -pilot de dezvoltare personală pentru o paletă largă de facultăți din cadrul universității, cu profile diferite și nevoi personalizate, în funcție de rolurile și competențele profesionale**. Așa încât, în loturile de cercetare au fost incluși nu doar studenți de la psihologie și asistență socială, ci și studenți de la facultățile de filologie, matematică-informatică, științele comunicării, științe politice și administrative, sociologie, drept.

Proiectul a contribuit și în cazul acestora la **dezvoltarea sistemului de competențe transversale, asociate și complementare formării profesionale academice**.



- **Conceptul de Dezvoltare Personală Unificatoare (DPU)**

În opinia noastră, întemeiată pe experiența formativă de succes cu studenții în psihologie și asistență socială, **“Dezvoltarea Personală Unificatoare”** este:

- a. o competență complementară în formarea studenților pentru carieră și pentru viață în general, promovând un învățământ de înaltă calitate, restructurat în intenții, strategii educaționale, atractiv, modern și original;*
- b. primul pas realist într-o reformă de conținut a învățământului universitar, asigurându-i deschiderea internațională, competitivitatea și credibilitatea absolvenților, orientându-i și stimulându-i psihologic pentru succes și performanță, pentru autoafirmare și responsabilitate.*

- **Specificul metodologic și efectele scontate**

De ce dezvoltarea personală în grup experiențial asistat ?... Pentru că ea deblochează inerțiile comode în sfera curriculară, repetițiile stereotipe și teoretizările excesive, revitalizează formarea pentru carieră promovând abilități, competențe și strategii psihologice, de comunicare, negociere, decizie, creativitate, empatie și asertivitate, relație și comportament sănătos, înalt eficient și adaptabil la schimbare.

Trainingul experiențial de dezvoltare personală în grup facilitează :

- a. dinamica interpersonală flexibilă, adaptativă.*
- b. diminuarea și autocontrolul agresivității, intoleranței la frustrare, ostilității, rigidității mentale și a discriminărilor de diverse tipuri;*

- c. optimizarea imaginii de sine și a asertivității prin creșterea autoîncrederii și autoacceptării;*
- d. maturizarea psihoemoțională.*

Efecte pozitive scontate ale acestei metodologii cu valențe educaționale și restructurative sunt:

- a. dezvoltarea inteligenței emoționale și a empatiei*
- b. dezvoltarea inteligenței sociale și relaționale,*
- c. dezvoltarea inteligenței culturale și a strategiilor integratoare comunitare, interetnice;*
- d. maturizarea spirituală, dezvoltarea toleranței interconfesionale și religioase;*
- e. dezvoltarea conștiinței, responsabilității, atitudinilor și comportamentelor ecologice.*

Toți acești indicatori sunt factori de progres și de susținere în procesele complexe de integrare și globalizare comunitară, ca și în menținerea unui grad relativ optim de armonie și sănătate individuală și colectivă.

Multe dintre tehnicile și psihotehnologiile antistres, de armonizare psihosomatică sau antrenament de autocontrol, deși pot face parte din arsenalul metodologic al autodezvoltării sunt utilizate adesea trunchiat, neavînd în vedere contextul și adaptarea schimbărilor permanente și necesitatea activării potențialului creativ adaptativ. Acestea ar fi necesar să fie integrate unui efort concertat de conștientizare, asanare și reintegrare a experiențelor trecute - adevărate surse de blocaj și deturnare în evoluția persoanelor și colectivităților.

O perspectivă mai completă și realistă asupra evoluției sănătoase și eficiente a persoanelor presupune nu doar învățarea și exersarea unor abilități, ci declanșarea și descoperirea lor spontană în contextul resemnificării și asumării conștiente a pierderilor și traumelor pe care acestea le-au parcurs în dezvoltarea lor.

Este imperios necesar un proces sistematic de conștientizare de pe poziții mai largi și mai mature a modurilor și schemelor de gândire disfuncționale, a tipurilor de răspunsuri emoționale, strategii și comportamente autoblocante, a modurilor în care continuăm să trăim în capcanele ficțiunii și contaminărilor nevrotice interpersonale, al dependențelor și fricilor de tot felul.

Cu cât rătăcirile noastre spirituale sunt mai extinse, cu atât confuziile și neadecvarea comportamentală interpersonală se accentuează. Cu cât lipsa reperelor este mai acută, cu atât conștientizarea scopurilor personale și colective sănătoase, valorizante și creative este mai alterată.

Predispoziția de a trăi și "a ne construi" într-o lume ficțională face casă bună cu eșecul profesional și relațional, cu suferința somatică, mentală și socială.

Dezvoltarea personală unificatoare – concept îmbogățit pe care ne străduim să-l promovăm, are în vedere *intenția unei restructurări și stimulări a resurselor psihomentale creative de autooptimizare și însănătoșire, precum și maturizarea spirituală individuală, familială și colectivă.*

Succesul, eficiența personală, bunăstarea și sănătatea psihospirituală sunt adânc interconectate. A eluda sau a ignora această conexine în goana după modificări comportamentale facile (chiar spectaculoase pe termen scurt) nu garantează în nici un fel că motivele, cauzele interioare și imprevizibilitatea contextului evolutiv nu vor mai crea alte capcane ale suferinței, recidivelor psihopatologice sau psihosomatice, impasului existențial și stresurilor de tot felul, inclusiv a celor legate de provocările modificărilor de mediu, nu doar de către provocările dinamicilor economice, sociale, ideologice și politice.

Dezvoltarea personală unificatoare urmărește să dezvolte beneficiarilor un simț al realității în continuă schimbare, să dobândească o atitudine creativă și matură în fața vieții, bizuindu-se pe ei înșiși în primul rând, pe propriile nevoi și pe potențialul de dezvoltare pe care îl pot manifesta, raportându-se consonant la nevoile și posibilitățile de manifestare ale celorlalți, precum și ale lumii în care aleg să trăiască.

Aceasta presupune, pentru specialiștii în asistarea și optimizarea umanului, să conecteze persoana la un **nou model cultural și psihoeducațional**, deschis, continuu și transformator.

Echilibrul, flexibilitatea, creativitatea, responsabilitatea, simțul moral, respectul, cooperarea inteligentă și iubirea față de oameni sunt principalele dimensiuni ale acestui *nou model cultural de sănătate și împlinire*, pe care nu am greși prea mult dacă l-am privi și ca pe un *model actual de supraviețuire*.

- **Competențele psihocomportamentale definitorii pentru rezultatele unui proces de dezvoltare personală în grup**
 - *abilitățile de comunicare și interrelaționare;*
 - *autoafirmare și competitivitate autentică;*
 - *autocunoaștere și readaptare creativă;*
 - *o corectă imagine de sine și capacități de evaluare a comportamentului altora;*
 - *un nivel optim de autoîncredere;*
 - *responsabilitate și maturitate emoțională;*
 - *un bun nivel de unificare interioară, de consonanță și autoacceptare;*
 - *abilități de integrare eficientă;*
 - *strategii de negociere, rezolutive și decizionale de succes;*

- *activarea potențialului creativ și automotivator pentru carieră și pentru o viață personală de succes;*
- *rezistența psihologică la pierdere și schimbarea optimă a opțiunilor, a strategiilor și scenariilor de viață;*
- *deprinderea gestionării și procesării conștiente și sănătoase a energiilor și informațiilor;*
- *competență în autoprezentare, automobilizare și în situații de concurențialitate;*
- *capacități persuasive și de lucru în echipe interdisciplinare;*
- *atitudini și comportamente reziliente, congruente și unificatoare;*
- *loialitate și comportament deschis, de sprijin interuman.*

• Derularea experimentului DPU

În aria aferentă temei ne propunem să validăm, așadar, o metodă originală românească/abordarea unificatoare-integratoare în domeniul dezvoltării personale aplicată la nivelul educației universitare, ca o extensie și adaptare a psihologiei și terapiei unificării elaborată de Iolanda Mitrofan și colaboratorii săi.

În cadrul proiectului, ale cărui rezultate sunt valorificate prin prezenta lucrare, s-a diseminat și implementat efectiv metoda grupurilor de dezvoltare personală experiențială unificatoare pentru cca. 200 de studenți din Universitatea București, de la diverse facultăți. Proiectul a beneficiat de experiența anterioară a autoarei și echipei SPER cu cca. 6000 de persoane, în principal studenți în domeniul științelor socio-umane (psihologie, asistență socială, pedagogie), dar și în baza

experienței de asistare a altor categorii de beneficiari de diverse vârste și pregătiri profesionale, cu problematici specifice psihice, relaționale și de impas existențial, familial și socio-profesional.

Noul proiect a putut extinde astfel (între 2006-2007) posibilitățile antrenamentului experiențial de optimizare și pentru alte categorii de studenți decât cei de la psihologie și asistență socială: filologi, juriști, matematicieni, filozofi, politologi, sociologi etc.

Durata antrenamentului a fost de trei luni, în regim săptămânal, pe parcursul a 3-4 ore. Numărul studenților incluși în grupul de dezvoltare a oscilat între 12-16 persoane, iar decizia participării la grup le-a aparținut în exclusivitate, asumîndu-și participarea și respectarea regulilor de funcționare și confidențialitate. Trainerii grupurilor de dezvoltare experiențială au lucrat în echipe de câte doi sau ca unici moderatori.

Deși unele grupuri au funcționat și pe principiul deschiderii granițelor, de la o etapă la alta, primind noi membri, la solicitare sau pierzând alți câțiva prin neparticipare, în cea mai mare parte, grupurile au polarizat un nucleu consistent stabil de participanți. Nu a fost deloc ușor să programăm coerent și sistematic întîlnirile de grup cu studenți de la facultăți diferite, cu programe și orare uneori greu de interconectat.

Toți participanții au fost evaluați cu o **baterie de teste de personalitate și scale de indicatori comportamentali**, atît la începutul, cît și la finele programului complet de întîlniri lucrative. În felul acesta s-a putut evidenția dinamica modificărilor personale și interpersonale. S-au operat studii de validare a efectelor experimentului.

De un real folos au fost **autoevaluările participanților** la experimentul autoconsimțit și atitudinile spontan motivante pentru o nouă ofertă de educație și cunoaștere.

Participarea beneficiarilor a fost entuziastă și cererile de reluare a ciclului sau de continuare a lucrului în grup foarte frecvente.

Au existat unele diferențe privind conexiunea și derularea tehnicilor experiențiale necesare asistării cazurilor particulare și dinamicilor specifice fiecărui grup asistat. Procesul terapeutic și optimizator a fost adaptat tematicii generale și particulare a fiecărui grup în parte, pentru că fiecare grup a reprezentat o constelație unică de personalități, problematici și potențiale. Aceasta a necesitat un stil de lucru creativ de la o situație la alta, de la un trainer la altul.

În termeni generali, cadrul metodologic și obiectivele – forță au fost comune, încadrându-se în concepția și în specificul metodei P.E.U., adaptată la obiectivele și specificul procesului de D.P.U. (dezvoltare personală unificatoare).

Obiectivele specifice au variat însă de la un grup la altul, în funcție de necesitățile personale de asistare, de tematicile și scenariile de viață implicate, de receptivitate sau de rezistențele subiecților, de ritmul de optimizare, schimbare personală și interpersonală.

Tematicile cele mai frecvente focusate au fost:

- a. anxietatea de separare și abandon, dependența și imaturitatea emoțională;
- b. imaginea de sine scăzută, intoleranța la frustrare, relațiile confuze și lipsa granițelor cu figurile parentale;
- c. ostilitatea și mânia reprimată, conduitele de supraadaptare, măștile sociale și anxietatea de contact, inautenticitatea;
- d. temele identitare de sex-rol și problemele perteneriale; aceste teme au fost dominante la majoritatea grupurilor, estompând într-o oarecare

măsură problemele legate de carieră și orientarea profesională.

- **Efecte semnificative ale experimentului D.P.U. asupra dinamicilor personale și de grup**

Proiecțiile unor scenarii profesionale insecurizante și confuze, sau nerealiste, fantasmatică, au dominat spațiul de dialog și polilog, păstrându-se la limita dintre subconștient și conștient. Adesea mecanismele defensive de tip nevrotic - evitare, negare și deplasare au blocat sau au creat rezistențe în cadrul dinamicii de grup, lucru de altfel firesc atât pentru travaliul terapeutic, cât și pentru cel de dezvoltare personală în grup.

Comunicarea nonverbală s-a conectat în mai mare măsură cu cea verbală, la finele programului, majoritatea participanților dezvoltând un mai mare grad de congruență și confort comunicațional, de empatie și deschidere.

Schimbarea perspectivei de înțelegere a pierderilor și provocărilor vieții s-a putut produce la mulți dintre subiecții focusați, iar coeziunea și suportul de grup au funcționat în general în favoarea procesului de dezvoltare și maturizare.

Dacă în prima parte a programului indicatorii de anxietate de contact, exprimare formală și blocaj în autoafirmare au fost crescuți, exprimând "măști sociale" bine ancorate în rolurile și manifestările comportamentale, partea a doua a programului a catalizat aducerea la suprafață a emoțiilor negative, dizolvarea treptată a "măștilor" și inautenticității, diminuarea mecanismelor nevrotice de tip defensiv, detensionarea și resemnificarea evenimentelor sau comportamentelor blocante ca modalități de creștere interioară.

Ulterior s-au deblocat inițiativa, capacitatea de a lua decizii pe cont propriu în conformitate cu nevoile și

posibilitățile, descoperirea unor resurse creative și reorientarea energiilor și acțiunilor către scopuri mai realiste. Autocunoașterea și automotivarea pentru afirmare, relaționare adecvată și succes au fost treptat dezvoltate, pe măsură ce imaginea de sine a înregistrat corecții benefice.

O altă contribuție estimată în cadrul experimentului ca “pozitivă”, inclusiv de către participanți a fost adaptarea și extinderea aplicațiilor metodelor experiențiale bazate pe antrenament de comunicare, joc de rol, dramatizare, conștientizare și autocunoaștere în sfera educațională universitară, ca o alternativă profesionistă, optimizatoare în mod intensiv a persoanelor și a relațiilor interumane. Pe termen lung, această strategie are consecințe terapeutice și educaționale sociale, facilitând dezvoltarea la toate nivelurile a societății.

Rădăcinile conceptual-metodologice ale D.P.U. în psihoterapia experiențială a unificării (P.E.U.)

Iolanda MITROFAN

Pentru a înțelege modul în care am reușit să **adaptăm** procesul de desfășurare a dezvoltării personale în sistemul educațional al competențelor universitare transversale este necesar să revedem pe scurt bazele teoretice și metodologice ale abordării și metodei P.E.U., care a generat această posibilitate de extensie aplicativă.

Inițial P.E.U. s-a construit nu doar ca o terapie cu suport creativ pentru cei cu tulburări psihice și psihosomatice, ci și ca o **modalitate experiențială de analiză didactică și dezvoltare a comportamentului profesional pentru psihologi și psihoterapeuți, ca o componentă de bază în formarea lor profesională**. Am putea spune că a devenit simultan și o **“terapie pentru normali”**, cu referire la cei din sfera profesioniștilor cu impact socio-uman și terapeutic.

Ulterior, modalitatea lor de formare profesională ne-a sugerat posibilitatea de a extinde și adapta metoda și ca o ofertă educațională complementară pentru **disponibilizarea optimală a altor categorii de beneficiari atât pentru carieră, cât și pentru o viață personală de succes**. Studenții în curs de formare academică pentru diverse cariere pot astfel beneficia, la rândul lor, de training adecvat nevoilor lor de dezvoltare.

Maniera și scopurile generale fiind comune, am construit pas cu pas un nou model de ofertă educațională de tip

optimizator, unificator și maturizant – *grupul experiențial unificator, ca o alternativă la seminarul interactiv tematic, la atelierul de comunicare și ca o metodă complementară de formare a unor abilități practice profesionale și relaționale care să faciliteze integrarea socio-profesională și familială, în baza unei mai bune integrări și unificări personale.* Aceasta ar putea sprijini în mai mare măsură performarea în contextul realității cotidiene, ca un efect direct al complementării paradigmei educaționale actuale, cu o competență transversală, adică pentru toate profilurile universitare.

Care este așadar, specificul psihologic și transformator al metodei P.E.U.?

- Este o metodă holistică, centrată pe analiza de simbol, dezvoltare personală și autoschimbare prin intermediul exercițiului provocator, improvizației și meditației creatoare cu suport artterapeutic și expresiv; utilizează ca vehicul de autoconștientizare și schimbare “experiența trăită aici și acum” și “starea de martor”;
- Utilizează puterea transfiguratoare a metaforei și a resemnificării experienței trăite, reconectând Ego-ul cu Sinele și stimulând procesele de unificare, integrare și autoschimbare, interne și externe;
- Este o terapie individuală și colectivă (de grup, de familie și organizațională), atât pentru adulți, cât și pentru copii și adolescenți;
- Plasează în centrul preocupărilor **dezvoltarea și transformarea umană. Acest obiectiv este interferent oricărei paradigme educaționale, cu atât mai mult uneia moderne, centrată pe competitivitate, creativitate adaptativă, succes și integrare socială sănătoasă.**

• Tehnici și proceduri restructurative și unificatoare

Psihoterapia experiențială a unificării utilizează ca proceduri, tehnici și “vehicule” ale autocunoașterii și autotransformării experiența conștientizării „acum și aici” (“starea de martor”), reconstituirea și acțiunea simbolică în prezent, prin intermediul limbajelor simbolice universale, reconstruirea scenariului de viață prin activarea resurselor creatoare personale și colective.

Modalitățile tehnice de bază:

- improvizația dramaterapeutică centrată pe reconversia polarităților și integrarea maturizantă a părților eului;
- accesarea simbolică și transformatoare a expresiei spontane, verbale și corporale, individuale și în grup, prin postură, ritm, mișcare și dans, improvizație meloritmă și sonoră, improvizație și expresie creatoare vizuală (plastică, grafică, modelaj, colaj); improvizația creatoare constructivă bazată pe valoarea proiectivă a elementelor naturale (scoici, pietre, cristale, lut, scoarță de copac, frunze, ramuri, semințe etc.); exploatarea simbolică a mecanismelor unificatoare ale eului cu sinele prin re-naturalizare, refacerea contactului cu realitatea și cu “rădăcinile”; autenticitatea exprimării nonverbale și verbale, refacerea congruenței interne (psihocorporale) și externe (sociorelaționale),
- improvizația metaforică și narativă (verbală) cu și fără suport proiectiv – fractali, creație foto, film, expresie plastică, sonoră sau corporală, obiecte investite simbolic, etc.; situații și scenarii metaforice ca pretext proiectiv provocator pentru autoexplorare; comunicarea verbală și nonverbală extensivă;

- utilizarea vizualizării, a imaginarii autorestructurativ și a intenționalității creatoare; meditația creatoare autoexploratoare;
- rescenarizarea și jocul de rol simbolic, construcția de măști și lucrul terapeutic cu măști și marionete, etc.
- dramagenograma, somatogenograma și artgenograma, ca instrumente ale analizei transgeneraționale unificatoare (apud. I. Mitrofan, D. C.Stoica, 2006).
- analiza comportamentului personal din perspectiva dinamicii și integrării armonioase a celor 4 repere simbolic-proiective fundamentale pentru maturizarea identitară (elementele primordiale – *aer, apă, foc, pământ* și consonanțele lor simbolice cu rolurile identitare – *masculin, feminin, patern, matern* – apud. I. Mitrofan, 2004).

Metodologia de lucru catalizează prin tehnici specifice, originale, unificarea, armonizarea și eficientizarea individului pe trei axe sincrone: ***axa transformărilor Ego-Sine, axa inconștient-conștient-transconștient și axa timpului.*** În Terapia Unificării, ***viziunea și abordarea transgenerațională și spirituală*** tind să devină parte integrantă a procesului unificator individual, familial și de grup.

Abordarea persoanei și a grupului se întemeiază pe un model holistic, sinergetic și integrator al manifestărilor corporale, psihologice (afective, cognitive, comportamentale) și spirituale ale ființei umane.

• **Concepția, cadrul metodologic și procesul terapeutic în P.E.U.**

Psihoterapia experiențială, prin accesul la natura transformărilor de sine și a relațiilor interumane, se constituie

în concepția și maniera metodei unificatoare într-o paradigmă a restructurării, autoprogramării și dezvoltării persoanei, fiind o cale de redobândire, păstrare și optimizare a sănătății somato-psiho-sociale, de prevenire a alienării, de eficientizare și adaptare creativă la realitate, de optimizare a scenariului de viață personal și colectiv, de creștere a șanselor de performanță, bunăstare și satisfacție în domenii specifice.

Vom sintetiza în cele ce urmează, nucleul conceptual și metodologic al P.E.U., așa cum este prezentată metoda inițial în lucrarea „Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală și transpersonală” (coord. I. Mitrofan, Editura SPER, 2000, capitolul IX, p. 276-368). Această lucrare conferă cadrul teoretic și metodologic care a permis dezvoltarea și adaptarea metodei la scopurile experimentului educațional în mediul universitar D.E.U., descris și particularizat pe parcursul tuturor capitolelor acestei cărți, pe baza rezultatelor specifice obținute și personalizate creativ de fiecare autor aplicant al metodei. Adaptările la paradigma educațională universitară, reargumentările, ajustările teoretic-metodologice și testarea validității efectelor constituie efortul conjugat al întregii echipe de cercetare.

Așadar, iată câteva repere importante care ne-au ghidat în lucrul cu grupurile de studenți.

În măsura în care persoana descoperă experimentând, „acum și aici”, posibilitatea de a se autoaccepta, ea învață cum să-și unifice polaritățile, să-și resemnifice și integreze acele „părți” negate, respinse sau devalorizate, printr-o extinsă autoconștientizare și o mai matură înțelegere de sine și de alții. Își reduce astfel tensiunile interne datorate fragmentărilor și incongruențelor eului, ceea ce conduce la posibilitatea de a se debloca emoțional, cognitiv și acțional. Persoana își poate astfel activa resursele și reanaliza energiile deblocate pe

direcția unei dezvoltări creative. Această derulare a mecanismelor autorestructurării se păstrează și în D.P.U.

Experiența terapeutică și clinică în baza căreia a fost concepută și structurată P.E.U. este semnificativ fertilizată de teoria și practica terapiilor gestalt-creative și somato-analitice. Integrează însă, într-o manieră personalizată, o serie de exerciții provocatoare, create ad-hoc sau semnificativ structurate tematic, pentru o decriptare simbolică a dinamicilor și problematicilor evolutive ale persoanei, dar și ale grupurilor. **Aceste exerciții și situații simbolice acționează ca tehnici de restructurare și unificare intrapsihică (psihocorporală) și interpersonală (dinamici de grup, familiale și transgeneraționale).** Toate aceste pretexte provocatoare pentru un proces de autoexplorare și autoschimbare asistată utilizează un suport expresiv-creativ de mare diversitate, facilitând un proces autotransfigurativ sistematic, progresiv și unificator. Participanții sunt însoțiți, pas cu pas, într-un proces de meditație creatoare care provoacă insight-uri reparatoare, conștientizare extinsă de sine și resemnificare a experiențelor trăite. Aceasta conduce la stimularea autodezvoltării, maturizare afectivă, cognitivă și spirituală, metoda acționând într-o manieră holistică și integratoare.

De aceea, împreună cu Adrian Nuță – colaborator și coautor al metodei (apud Iolanda Mitrofan, A. Nuță, 1999, 2000) am preferat să denumim această modalitate de a lucra drept o nouă **TERAPIE A UNIFICĂRII**, având în vedere crearea unor etape și proceduri metodologice și tehnici **inedite** de intervenție terapeutică, bazate pe puterea transfigurativă a metaforei, a meditației creative utilizate în grup și individual, a conștientizării prin autoexplorare focalizată corporal, afectiv, cognitiv și comportamental simultan. Efectul produs echivalează adesea și cu un pas evolutiv în *maturizarea afectivă și spirituală*, ceea ce conduce la performanțe creative și rezolutive semnificative, la noi strategii de autocontrol și autoafirmare.

Terapia Unificării folosește ca suport simbolic provocativ pentru analiză și insight **limbajele universale de tip artistic** – ritmul, muzica, dansul și mișcarea, modelajul, colajul, artele vizuale, imageria narativă autoexploratorie, situația și scenariul metaforic, improvizația creatoare dramaterapeutică. Astfel, imersia în inconștientul individual și colectiv este adâncă și revelatoare, iar conexiunea și rearmonizarea acestuia cu nivelul conștient se realizează spontan.

„Scopul utilizării unei palete de expresie creatoare, atât de bogată și diversă este „re-naturalizarea” condiției umane, atât de mult artificializate, înstrăinate de sine și de rosturile sale evolutive, deblocarea și redobândirea autenticității, a libertății de exprimare și a responsabilității. Putem crea astfel premisele transgresării limitelor și blocajelor personale construite prin exercițiul cotidian al automistificării, disimulării, degradării și uitării de sine” (Iolanda Mitrofan, 2004).

„**Metodele și tehnicile** noastre de lucru nu își propun să ofere și să impună corecții, „modele” și „hrană” emoțională, ci creează mecanisme psihologice prin care persoana poate obține pe cont propriu aceste achiziții, satisfăcându-și nevoile de creștere prin **unificarea** în interior și, simultan, cu exteriorul, cu mediul său natural și social. Ele funcționează ca metode **autotransformative**.

Parafrazând un vechi proverb chinez, noi nu oferim soluții, ci inițiem persoana în modalitatea de a-și descoperi, crea și evalua propriile soluții, „nu-i oferim peștii, ci o ajutăm să devină pescar”. Dar ca orice pescar, ea poate pescui mai mult sau mai puțin, în funcție de timp, de loc, de pricepere și de răbdare...” (I. Mitrofan, 2000).

În Terapia Unificării, experimentând „aici și acum” și beneficiind de insight-urile autoexplorării asistate, pas cu pas, de către terapeut, omul își deblochează spontan propriile

resurse și tot el este acela care le folosește, le testează și le dezvoltă creativ.

Clientul accede prin propria experiență, în cadrul spațiului terapeutic facilitator al grupului, la modul în care poate face față cât mai eficient stresurilor și provocărilor existenței. El descoperă șansa de a negocia cu sine însuși, de a se accepta, ierta și lua în propria-i grijă și responsabilitate, de a se impulsiona, aprecia, respecta, gratifica. Mai presus de toate, el învață să se înțeleagă pe sine, să-și schimbe perspectiva asupra lucrurilor și asupra lui însuși. În consecință, experimentează bucuria de a coopera cu propria-i transformare, printr-un proces de evoluție conștient, bazat pe libertatea alegerilor și pe asumarea responsabilității.

Din aceste motive, în Terapia Unificării, ca și în alte psihoterapii experiențiale, în special, în terapia gestalt, în terapiile prin creație, în terapia rogersiană „centrată pe persoană” și în analiza existențială, riscul dependenței terapeutice este minim, iar rezistența terapeutică – un foarte bun prilej pentru provocarea insight-urilor clarificatoare și pentru restructurarea spontană.

Numai în aceste condiții, persoana își poate dezvolta potențialul său de adaptare creativă, adică de sănătate, în sens larg – somatopsihic, sociomoral, interpersonal și spiritual.

Terapia Unificării creează condițiile și terenul psihologic pentru experimentarea conștiinței extinse, pentru dezvoltarea resurselor și capacităților excepționale, pentru transpersonalizare.

Ca orice psihoterapie experiențială, ea are rădăcini în filosofia existențială și în gândirea fenomenologică, preia și nuanțează conceptele psihodinamice și analitice, dar realizează o osmoză semnificativă cu practicile spirituale străvechi, orientale și occidentale, mereu redescoperite, reînțelese, re-asimilate.

- **Relația terapeutică – o relație coevolutivă sau un proces de „creștere împreună”**

Terapia Unificării echivalează cu învățarea strategiei de „a lucra asupra sieși” și de a te autoschimba. Acest proces este indestructibil legat de coevoluția spirituală a terapeutului și a persoanei asistate, de dubla responsabilitate a păstrării igienei psihologice, morale și relaționale de către ambii.

Concepem relația terapeutică, din acest punct de vedere, ca pe un proces de devenire, „creștere împreună” și actualizare mutuală, bazat pe respectul libertății valorilor și opțiunilor. Este o relație de tip creativ-empatic, fiind în egală măsură nutritivă și deblocantă emoțional, dar și transformativă în plan cognitiv și comportamental.

Ea se dezvoltă prin co-prezență și disponibilitate, prin rezonanță și contagiu intragrupal, prin „însoțirea” (acompanierea) activ-receptivă atentă, fluidă, flexibilă de către terapeut, atât a clientului-protagonist, cât și a grupului simultan.

Grupul de dezvoltare personală, fie că are un scop didactic, fie unul de optimizare comportamentală, fie unul terapeutic, este preferabil să fie condus de o **echipă terapeutică** formată din terapeut, coterapeut, un observator avizat (în curs de formare, funcționând și ca agent provocator și facilitator în procesul terapeutic, în anumite secvențe), precum și un videocameraman, specializat în lucrul cu grupurile. Înregistrarea lucrului în grup, cu acordul participanților, poate fi folosită ulterior pentru conștientizarea sporită de sine și de alții, ca și pentru corecția unor comportamente interpersonale neadecvate sau pentru creșterea autoîncrederii.

Un **singur trainer** competent, creativ și cu o prezență adecvată, poate însă conduce la fel de bine un grup de dezvoltare personală. Trainerul-didact nu face excepție din acest punct de vedere.

Terapeutul și coterapeutul sunt prezențe autentice și unificatoare pe parcursul tuturor secvențelor procesului terapeutic, atât în lucrul focalizat pe o persoană, cât și în cel centrat pe procesul și dinamica de grup, ei facilitând conexiunile intrapsihice și interpersonale cu valoare terapeutic-transfigurativă, abținându-se de la tentația interpretărilor, a evaluării clienților prin scheme explicative teoretice sau cu caracter personal, ca și de la direcționarea forțată prin opinii, sfaturi și sugestii.

Lucrul cel mai important în efortul de focalizare a ambilor terapeuți este plierea pe ***simbolurile și semnificațiile personale ale clienților***, pe trăirile și atitudinile lor față de strategiile, soluțiile sau insight-urile pe care le dezvoltă și experimentează „aici și acum”, prin readucerea și dramatizarea „trecutului” sau a „viitorului” în PREZENT – singurul reper care le conferă cadrul și măsura reală a ceea ce sunt (ce simt, ce nevoi au, ce gândesc, ce doresc) și a ceea ce pot fi și face (activarea resurselor, experimentarea în imaginar și în real-acțional a comportamentelor alternative spontane, creative, inedite).

Astfel, terapeutul deschide și orientează flexibil calea descoperirii de sine clientului, implicând activ grupul în facilitarea și confirmarea acestui proces de autorevelare pe care fiecare participant la rândul său îl parcurge. El practică de cele mai multe ori o adevărată „maieutică” de externalizare și conștientizare a experiențelor interioare profunde ale clienților, de **clarificare și re-semnificare** a acestora de către ei înșiși, de **reconectare** a fiecăruia cu Sinele și cu resursele sale.

Terapeutul este totodată o **co-prezență** vie, disponibilă, empatică și energizantă în cursul procesului de explorare, exprimare autentică și integrare a „zonelor de umbră” ale clientului, acompaniindu-l, reflectându-l și facilitându-i conștientizările transformatoare.

Coterapeutul susține discret și complementar demersul terapeutului, creează deschidere pentru intervențiile alternative în grup, participă prin dramatizare provocativă alături de terapeut în secvențele-cheie și oferă feed-back permanent terapeutului, integrează persoanele mai puțin participative sau marginale în procesul de explorare și analiză, oferă suport afectiv.

Ambii membri ai echipei terapeutice constituie totodată suport de transfer pentru imago-urile parentale. De aceea, echipele formate dintr-un bărbat și o femeie sunt în general mai stimulative și mai deblocante. Se poate lucra și cu un singur terapeut (pe cât posibil cu un grad crescut de unificare internă) sau cu o echipă monosex, dar cu o bună structurare a rolurilor complementare. Factorii de personalitate sunt importanți, lucru evidențiat și validat într-o cercetare a Codruței Lăuneanu, parțial comunicată în Revista de Psihoterapie Experiențială nr. 6, 1998 p. 22-23 și nr. 9, 1999 p. 31.

Observatorul avizat este un membru flotant al echipei, în sensul că prezența lui nu este obligatorie dar, atunci când există, poate fi o prezență stimulativă pentru participanții la grup și un „suport” tehnic valoros, el câștigând, pe de altă parte, un exercițiu pregătitor, formativ, indispensabil în dobândirea deprinderilor de contact și de lucru terapeutic ulterior.

Videocameramanul aduce o contribuție extrem de utilă procesului terapeutic: lucrul cu camera focalizată pe persoană simultan cu vizionarea propriului comportament (contactul cu propriul chip, cu propria postură etc.), ori vizionarea ulterioară a înregistrării ședințelor de grup. Se facilitează insight-uri și

restructurări semnificative, decentrări și deblocări ale spontaneității, prin conștientizarea „măștilor“, comportamentului „de fațadă“, a comportamentelor rigide și deprinderilor stereotipe, inautentice. Lucrul cu videocamera contribuie în mod specific la descoperirea și exersarea STĂRII de MARTOR care devine instrument intern de autotransformare.

• Etapele sau secvențele terapeutice

Pașii terapeutici urmează, în mod natural, calea armonizării și unificării interne și externe, prin deblocarea spontană, în ritm personal, a procesului de autorestructurare, optimizare, dezvoltare și extindere a conștiinței. Iată formularea lor succintă:

• **Provocarea și experimentarea.** Această secvență inițială constă în lansarea exercițiului sau pretextului situațional provocativ, metaforic / simbolic, corporal sau verbal, cu sau fără suport creativ-artistic, de tip improvizație sau relativ structurat, angajând participanții într-o experiență „aici și acum” de focalizare, autoobservare, trăire și autorevelare/ autodescoperire. În D.P.U. exercițiile provocatoare vizează în mod special **comunicarea autentică și coeziunea de grup**, ca bază a creșterii capacității de autoexplorare și autocunoaștere.

Efect: conștientizare de sine lărgită. Se concretizează în insight-uri revelatorii prin intrarea în contact cu sinele profund, cu părțile de umbră ale Eu-lui (reprimare, negate, deplasate, proiectate, distorsionate, respinse, neacceptate). Se conștientizează starea de **incongruență** internă, de divizare (fragmentare) la nivel intrapsihic, între exprimarea verbală și cea corporală, între masca socio-comportamentală și realitatea nevoilor, trăirilor, percepțiilor și gândurilor. Prin exersarea autoobservării în prezentul situației sau scenariului provocativ

se dobândește experimental starea de MARTOR simultană cu experiența trăită, ceea ce permite spontan accesarea inconștientului și actualizarea celor mai semnificative informații conectate cu emoții și sentimente blocate – tot atâtea resurse energetice și creative potențiale.

• **Autoanaliza clarificatoare** reprezintă secvența asistată flexibil de către terapeut și facilitată, provocată, validată și extinsă calitativ prin feed-back-ul grupului. Analiza în prezența grupului și inter-analiza constituie un proces fertil pentru înțelegerea, reevaluarea, acceptarea și reintegrarea părților respinse sau blocate ale eu-lui, dintr-o perspectivă schimbată, bazată pe experiența trăită și pe procesul de identificări/diferențieri, analogii și rezonanță mutuală, pe care terapeutul și coterapeutul îl catalizează și îl ghidează discret, mai curând în sensul stimulării dinamicii comunicării cu sine și cu grupul, decât al interpretării și decriptării conținuturilor conștientizate. **Procesul analitic experiențial** urmează calea pe care fiecare client o aduce la lumină ca fiind necesară în detensionarea și înțelegerea de pe alte poziții a zonelor sale de **conflict și vulnerabilitate, a blocajelor și obstacolelor interioare** care generează anxietate, culpabilitate, sentimente și idei de neputință, incapacitate, inadecvare, ineficiență, atitudini de autorespingere, blam și demobilizare, frustrare și eșec.

Temele cele mai frecvente care focalizează și reperizează procesul analitic sunt: dependența emoțională, imaturitatea, teama de abandon, respingere și eșec, autorespingerea și imaginea de sine negativă, agresivitatea și teama de autoritate, ostilitatea reprimată față de figurile parentale și cele de transfer, intoleranța și posesivitatea, anxietatea și neîncrederea în sine și în alții, fobia socială, sentimentul de izolare și singurătatea, frustrațiile emoționale și sexuale. În D.P.U. insistăm în special pe **consecințele acestor blocaje în comportamentul profesional, în orientarea corectă pentru o carieră de succes, în relațiile interumane și**

în adoptarea anumitor strategii de autosabotare versus autodezvoltare în rolurile sociale pe care participanții le exercită. Se lucrează mult asupra identității sănătoase și a granițelor identitare care să poată permite afirmarea de sine și deciziile mature. **Jocul de rol** este un suport tehnic nelipsit în „repararea” conexiunilor cognitive, afective și comportamentale ineficiente și anxiogene.

Mijloacele de provocare și suport pentru procesul analitic în abordarea experiențială a unificării se apropie mai curând de tehnicile gestaltiste, dramaterapeutice, reichiene, bioenergetice, decât de abordarea psihanalitică. Focalizarea analizei la nivel **corporal** prin intermediul metaforei revelatorii asociază spontan actualizarea celor mai profunde experiențe anterioare conflictogene sau divizante (neintegrate), care par „arhivate” sau „înfășurate” în memoria noastră corporală și psihică simultan, ca într-un program energo-informațional definitoriu fiecărui individ uman (pe care l-am putea înțelege ca pe un biopsihocomputer de mare complexitate și performanță).

Utilizarea metaforei accesează „fișierele informaționale” de care dispune persoana și le poate nu numai lectura, ci și **restructura, rescrie, completa, optimizează**. În plus, folosind explorarea cu suport metaforic, subiectul își poate activa **programe de rezervă** de care dispune, dar pe care nu le-a folosit niciodată sau în suficientă măsură și care par „uite” sau necunoscute. De asemenea el își poate crea noi programe funcționale (strategii noi de utilizare a informațiilor și comportamentelor).

Creându-și **programe noi, fluide**, persoana ajunge să-și re-semnifice și să-și îmbogățească codurile și mesajele personale, ceea ce echivalează cu un proces de autoreînnoire, de autorestructurare și extindere a capacităților sale energetice și informaționale.

Cu alte cuvinte, creativitatea sa virtuală și actualizată o determină să capete un grad crescut de autonomie funcțională care se exprimă în **autoreevaluare** și **autoregenerare**. În limbaj psihologic, activarea resurselor și strategiilor creatoare conduce la o **extensie a conștiinței**, la o multiplicare și rafinare a cunoașterii trăită ca experiență cognitivă și afectivă unificată simultan, pe care am putea-o numi printr-un termen mai adecvat – **spirituală și autotransformativă**.

Dar oricum am numi-o, experiența preluării controlului asupra propriilor mecanisme funcționale psihocorporale și puterea de a ne crea noi programe constituie cheia terapiei unificării (T.U.), ea conferind astfel ființei umane un grad foarte mare de libertate, autonomie, responsabilitate și **accesul la controlul propriei evoluții**.

Așa se explică de ce jocul simbolic ca formă de acțiune a metaforei revelatorii, fie el experimentat ca dramaterapie (arta experimentării rolurilor multiple, alternative, inedite) sau ca joc creativ în scenariile metaforice cu suport grafic, plastic, muzical, sau centrate pe dans și mișcare, constituie cea mai puternică modalitate de optimizare și restructurare spontană a vechilor „soft-uri” sau a celor deja „virusate” (v. stările psihice și psihosomatice maladive). În D.P.U. nivelul de profunzime al analizei este mai moderat, angajându-se în special nivelul **conștient** și deschiderea sa către mecanismele inconștiente.

Jocul simbolic antrenează atenția focalizată spontan dar perfect conștient (și uneori chiar supraconștient), declanșând o stare de meditație continuă și dinamică. Ea produce instantaneu râsul și bucuria (deblochează spontan energia și o orientează pozitiv), iar această modalitate-resursă de a trăi și experimenta viața și propria persoană devine principalul instrument de care dispunem pe cale naturală de a ne reconecta la Sinele nostru, de a ne „vindeca” de starea de

fragmentare, de a ne unifica și evolua. Acest aspect este maximal valorificat în D.P.U. cu grupurile de studenți.

În analiza experiențială sunt înglobate însă, variabil, și unele elemente ce țin de analiza jungiană atunci când procesul de dezvoltare interpersonală cu scop de unificare se concentrează pe meditația creativă în grup, cu suport meloterapeutic, dansterapeutic, dramaterapeutic sau arterapeutic (desen colectiv, modelaj sau colaj colectiv, etc.), iar relevarea comportamentelor arhetipale și simbolice universale apare frecvent în procesul terapeutic (de ex. crearea spontană de mandale ca simboluri unificatoare, atât postural, prin dans și „sculptarea” – modelarea – relațiilor interpersonale, cât și prin alte forme de comunicare artistică). Această modalitate de lucru este utilă în special în analiza didactică și în dezvoltarea personală a studenților la psihologie și a celor care se formează în practicarea psihoterapiei și a consilierii. Lucrul cu polaritățile (de ex. Persona-Umbră) poate fi indicat în acest caz. El este legat de competența de a fi integrat și disponibil ulterior în asistarea pacienților și clienților. În D.P.U. adaptarea lucrului cu polaritățile eului este necesară, pentru accesibilizarea lor la nivelul neprofesioniștilor.

• ***Exercițiul resurselor creative și al alegerilor proprii*** constituie o etapă importantă a procesului terapeutic, dar și a dezvoltării personale, care se concentrează pe consolidarea atitudinilor și acțiunilor creative, deschise, fluide, pe fundalul autoacceptării și autoîncrederii dobândite pas cu pas în cadrul analizei experiențiale.

Dacă prin analiză, clienților li de deschide „poarta” către sine și intră spontan în ***contact cu resursele, activarea și validarea acestora prin acțiune*** este sarcina logică a etapei sau „pasului” următor al terapiei unificării. Aceasta necesită un exercițiu tenace și bine structurat, centrat pe căutarea și ***descoperirea atitudinilor, soluțiilor sau comportamentelor***

alternative și implementarea strategiei creative de a lucra cu sine în experiența vieții de zi cu zi, în contextul social. Și acest exercițiu începe prin validarea noilor strategii în cadrul grupului de dezvoltare, (ca proiecție în micro a colectivității, a socialului). În acest scop ne bizuim pe dramatizare simbolică (posturală, verbală și acțională, conform tehnicii „ca și cum” – joc de rol și apoi exersarea comportamentului real), precum și pe unele tehnici inspirate de programarea neuro-lingvistică (NLP). *Scopul nostru este să implicăm clienții în practica alegerilor proprii și a asumării responsabile a consecințelor acestora.*

Accentul se deplasează de la inerția și persistența „obligatorie” în alegeri (decizii și comportamente rigide, univoce, previzibile) la exercițiul schimbării alegerilor posibile, ceea ce lărgeste mult diapazonul comportamentelor creative, adaptative în condiții de eustres.

Clienții își recuperează semnificativ încrederea în forțele și resursele proprii, bucuria de a-și exersa libertatea, fiind deplin conștienți că întotdeauna există o posibilitate mai bună sau pur și simplu o altă posibilitate. Aceasta dizolvă atașamentul și aderența la vechile idei și patternuri comportamentale, fie ele chiar comode și aparent satisfăcătoare, în favoarea prospectării altor „căi” mai reformatoare, dar în orice caz, mai puțin nevrotice și blocante energetic și cognitiv. **Atitudinea deschisă, transparentă, simultan orientată către interior și către exterior, fluidizează relațiile cu ceilalți, crește eficiența și competența interpersonală.** În același timp, ea economisește o prețioasă cantitate de energie care se reconvertește în bună-dispoziție, optimism, seninătate, toleranță și disponibilitate de suport și ajutor, creativitate, respect față de sine și față de viață în general – ființe, lume, natură, univers.

• ***Transformarea personală creativă unificatoare.*** Restructurarea spontană a imaginii de sine și de alții, a

perspectivei asupra realității, a nevoilor, scopurilor și strategiilor comportamentale prin activarea resurselor creative, precum și posibilitatea trăirii primelor experiențe transcognitive sau transpersonale semnaleză în procesul terapeutic și de dezvoltare intrarea într-un nou stadiu evolutiv - **stadiul transformării personale creative și al asumării responsabilității alegerilor**. Este stadiul conștiinței extinse.

Este o etapă de fluidizare a raporturilor persoanei cu sine și cu lumea, de lărgire considerabilă a câmpului și posibilităților de experimentare, de creștere remarcabilă a atitudinilor și comportamentelor creative, de optimizare a expresivității și afirmativității mature. Persoanele asistate manifestă mai multă toleranță, încredere și capacitate de a sprijini și oferi suport emoțional necondiționat. Se dezvoltă comprehensiunea empatică, capacitatea de implicare și prezența autentică prin depășirea semnificativă a deprinderilor înălțuitoare de atașament. Non-atașarea în sensul acceptării autonomiei proprii și a celuilalt, al depășirii dependențelor emoționale și acționale (dar nu în sensul unei detașări iresponsabile sau aresponsabile ori al unei mortificări emoționale), constituie o condiție *sine qua non* a evoluției personale și a prezervării stării de sănătate. **Atașamentul excesiv** este echivalent cu **detașarea morbidă** creând aceleași tipuri de **blocaje energo-informaționale**, conducând inevitabil persoana către impas existențial (uneori eșuând în boală) sau eliminând-o pas cu pas din cursa evoluției. Ambele sunt disfuncții ale gestionării resurselor la nivelul contactului și relațiilor cu sine, cu lumea și cu alții.

Adesea această etapă terapeutică este corelată cu **progrese spirituale și cognitive semnificative** – extensia capacităților de percepție și înțelegere, promptitudinea și finețea reacțiilor cognitive de deciptare simbolică, a **capacității de re-semnificare și lărgire a perspectivei de evaluare a evenimentelor și relațiilor interumane**.

Se remarcă, de asemenea, stimularea capacităților de reprezentare și a celor imaginative, a flexibilității și fluidității fluxului mental, a intuiției și a experiențelor transpersonale sau transcognitive. Crește calitatea exprimării nonverbale și verbale (expresivitate, persuasiune, plasticitate sugestivă, putere de convingere și inducție, rezonanță, bogăția mesajelor și esențializarea sau universalizarea lor).

Efectele acestor automodificări se reflectă în auto și interacceptare, conectare cu sine și cu alții, optimism, căldură emoțională, entuziasm reciproc și capacitate de împărtășire, o notă de euforie, variabilă de la persoană la persoană și de la grup la grup, o disponibilitate sporită pentru explorare și transformare, un sentiment benefic de unitate și coeziune internă și externă, de liniște și armonie, de siguranță și solidaritate.

Un efect remarcabil este descoperirea, asumarea și exercitiul unei libertăți interioare și exterioare autentice, responsabilizarea matură în opțiunile, deciziile și acțiunile personale. În opinia noastră, aceste **efecte** semnaleză **integrarea funcțională a celor două emisfere cerebrale** și unitatea pe verticală a funcționării creierului, cf. argumentației teoretice originale pe care o lansează A. Nuta, în lucrarea sa „Mai mult de 10%. Unitatea verticală a creierului” Ed. SPER, 2007. Extensia conștiinței într-o manieră naturală, spontană, dar ca urmare a unui proces de dezvoltare și mutație psihologică progresivă, logic structurat și stimulat (activat), validat pas cu pas, se produce prin experimentare individuală și de grup. Acesta este **procesul terapeutic al unificării** și el stă la baza unei integrări creative extinse, bio-psiho-spirituale a ființei umane în habitatul ei social, natural și cosmic.

Grupul experiențial centrat pe terapia unificării (D.P.U.) s-a dovedit din practica noastră o modalitate optimă de **dezvoltare a capacităților de comunicare expresivă**

verbală și nonverbală, a empatiei, a competențelor de autoexplorare și creativitate interacțională. Efectul s-a concretizat în creșteri obiectivabile, ale maturității emoționale, ale capacităților de autoacceptare și unificare a polarităților, de toleranță și sprijin social, de deblocare a resurselor de a face față la stres și de rezolutivitate creativă, de extindere a nivelului de înțelegere și conștiență, de scădere semnificativă a anxietății și a altor tendințe nevrotice (I. Mitrofan, 2000, 2005).

Obținerea unor efecte de profunzime necesită o durată relativ extinsă a procesului terapeutic și de dezvoltare, dar primele rezultate certe se instalează după cca. 80-120 de ore de lucru. Există însă persoane care evoluează mult mai rapid și altele care stagnează, se fixează pe un nivel de achiziție, oricât de mult ar continua să participe la un grup de dezvoltare. Dar, aceste aspecte constituie deja subiectul unei alte cercetări.

• Strategia de lucru în P.E.U. (metode și tehnici)

Strategia de provocare, explorare (analiză) și restructurare personală și interpersonală respectă principiile exprimării libere și autentice, experimentării „acum și aici”, cu sine și cu grupul.

Ea integrează o multitudine de **exerciții provocatoare și expresive**, în special, cele bazate pe **metaforă corporală și verbală**:

- „sculptura” și „fotografia de grup” (exerciții posturale);
- situații și scenarii metaforice autoexploratorii și transformative;
- comunicare nonverbală prin diverse modalități senzoriale, cu accent pe stimularea sinesteziei;
- tehnici de restructurare de tip gestaltist - tehnica scaunului gol, lucrul cu polaritățile, metapozițiile, tehnica amplificării etc.;

- tehnici preluate, adaptate sau personalizate din programarea neuro-lingvistică (de ex, „linia timpului”);
- tehnici de meditație în grup cu suport metaforic și muzical, meditație corporală dinamică, improvizație sonoră și muzicală și comunicare prin ritmuri, dans și mișcare;
- exprimarea și meditația creatoare prin arte vizuale (desen, grafică, pictură, colaj, modelaj);
- construcția (improvizația) creatoare a grupului (din obiecte aflate la îndemână și elemente naturale: pietre, scoici, frunze, semințe etc.);
- improvizația dramaterapeutică și jocul simbolic meditativ utilizând elementele fundamentale – aer, foc, apă, pământ.

Toate acestea constituie **arsenalul tehnic și suportul provocator** al analizei personale și de grup la nivelul **consonanțelor simbolice**. Ele sunt modalități proiective și dinamizatoare specifice de accesare a matricilor simbolice personale și grupale implicate în procesele evolutive și autotransformatoare. Aceste modalități tehnice, care țin cadrul procesului de schimbare, catalizează insight-urile clarificatoare și autorestructurante.

• *Lucrul cu metafora în T.U.*

Terapia Unificării utilizează metafora, atât verbal cât și corporal, simultan sau succesiv, activând procese de proiecție, dezvoltare și restructurare, atât la nivel simbolic ideo-afectiv, cât și acțional.

Metafora este o cale excelentă de dinamizare și dezvoltare a resurselor individuale și de grup, ea acționând ca o modalitate de conectare rapidă și surprinzătoare între inconștient și conștient.

Lucrul cu metafora în T.U. permite o imersie adâncă în profunzimile inconștientului individual și colectiv, pe fondul și cu păstrarea conștiinței clare (trează, suprafocalizată). Prin maniera de lucru pe care am adoptat-o, ne diferențiem însă atât de maniera Ericksoniană de a utiliza metafora terapeutică sau de cea a lui D. Gordon (1978), cât și de imageria folosită în N.L.P.

Noi utilizăm metafora ca pe un instrument de explorare indirectă a experiențelor trăite de subiect, atât a celor prezente, cât și a celor trecute sau proiectate în viitor. Ea ne permite „o călătorie” flexibilă și puțin previzibilă de-a lungul liniei timpului subiectiv și în universul interior codificat al clientului, procesat și arhivat într-o manieră personală, tot așa cum, deși în toate bibliotecile sunt cărți, ele sunt totuși așezate, aranjate, împrumutate, folosite și reasezate într-o manieră diferită.

„Călătoria metaforică” în spațiul și timpul interior al persoanei devine cadrul și canavaua pe care se derulează maieutica analitică experiențială centrată strict pe trăirile, semnificațiile și simbolurile personale ale celui asistat, acesta fiind ancorat de terapeut și de grup pe parcursul întregului proces explorator și de conștientizare, ca de un adevărat fir al Ariadnei. Astfel, terapeutul asistă și însoțește clientul în procesul „re-nașterii sale” simbolice întrucâtva asemănător unei moașe, asigurându-i tot sprijinul necesar și prezența sa securizantă și comprehensiv-încurajatoare, dar neputând „naște” în locul lui.

Metafora personală, structurantă și revelatorie, accesează lumea interioară a persoanei progresiv, angajând spații experiențiale din ce în ce mai adânci, mai decontactate de eul conștient, focalizându-i atenția, percepțiile și trăirile pe informații procesate simbolic și „înfășurate” în cadrul programelor sale mnezice, uneori prelungindu-se în inconștientul colectiv, transgenerațional sau în experiențe posibile din stadiul intrauterin.

Procesul de **autoexplorare asistată prin metaforă revelatorie** conduce clientul către mesaje și clarificări ale unor amintiri, conflicte, tensiuni, traume, extrem de vechi, situate, în cadrul unor regresii majore, la nivelul unor experiențe trăite în stadiul intrauterin, în momentul nașterii dar și pe parcursul întregii existențe a persoanei. Astfel, metoda noastră dezvoltă într-o altă manieră, complet inofensivă, dar cu valențe terapeutice spontane, intrinseci, fenomene psihice semnalate și de S. Grof prin celebrele sale experimente sub L.S.D., din păcate mult prea brutale și riscante pentru câștigul cognitiv uriaș pe care l-au adus la vremea respectivă.

În cazul nostru, informațiile revelate prin incursiunea metaforică sunt asociate într-o manieră, am putea spune impecabilă (care s-ar putea figura sub forma unei spirale de procesare), cu tipuri de evenimente, strategii acționale, trăiri emoționale, percepții și senzații interconectate, constelate pe niveluri de vârstă sau pe etape existențiale. Acestea reproduc pattern-uri experiențiale cu exactitatea unor „ceasornice interioare” care măsoară sau păstrează mereu aceleași semnificații sau mesaje, esențiale pentru modul în care se desfășoară viața persoanei.

Ele definesc un fel de *pattern-uri fundamentale sau matriceale ale devenirii psiho-corporale, care se perpetuează de la un nivel la altul al dezvoltării persoanei și explică blocaje și conflicte specifice aflate (procesate) în oglindă cu resurse reparatorii (energii și informații virtual creative sau transformative).*

Adesea, poarta de acces în „realitatea interioară” o constituie senzațiile și percepțiile asociate cu trăiri emoționale foarte intense, prilejuite de o experiență de mișcare sau de derularea unei „imagerii” personale, focalizată pe alegerea liberă de către client, a unui *detaliu* – ce devine cheia porții de

intrare în inconștient, în contextul exercițiului propus. Focalizarea atenției pe detaliul unui obiect sau forme proprii de exprimare creatoare este o străveche practică meditativă, dar utilizată și adaptată într-un cadru terapeutic modern, scopul fiind **facilitarea conștientizării extinse și accesarea materialului inconștient prin intermediul nivelului transconștient.**

Nu este exclusă posibilitatea ca experiențele trăite să corespundă în unele cazuri unor evenimente cu mult mai vechi, **conectate** cu inconștientul colectiv sau cu informații stocate la nivelul conștienței universale ori în legătură cu unele posibile existențe anterioare. Nu este exclus ca rezervele stocate (disponibilități și soluții, alternative comportamentale creatoare, posibilități de adaptare practic infinite) să se origineze în aceeași SURSĂ universală, încă insuficient de clară din perspectiva explicațiilor științifice, ca și a celor de natură spirituală.

Experimentele noastre par să reconfirme ideea de loc nouă că aproape tot ceea ce ni se pare că ne aparține și ne reprezintă, de fapt nu ne aparține și că suntem la scară cosmică doar „canale” energo-informaționale care rulează, filtrează, păstrează și recrează din și pe seama uriașului rezervor al cunoașterii universale, al vieții. **Noi ne creem scenariul și traiectoria evolutivă, materializând roadele intenției noastre creatoare în realitatea cotidiană.** Evident, **interconexiunile** pe care le stabilim cu factorii externi „atrag” și creează evenimente, de loc întâmplătoare și și tot atâtea provocări și posibilități de adaptare sau de dezadaptare, de acțiune cu sens sau fără sens, de investire creatoare a energiei sau de irosire, de înțelegere superioară sau de autoblocaj, de bucurie sau de suferință, de sănătate sau de boală.

Toate acestea se revelează cu o nebănuită forță de expresie și oferă semnificații ordonatoare pentru viața de „acum și de aici”, permițând participanților la grupul

experiențial de dezvoltare o **reintegrare a petelor de umbră ale personalității, respinse, reprimare, neînțelese, uitate**. Aducerea acestora la lumina lui „acum și aici” schimbă brusc perspectiva asupra imaginii de sine, asupra sensurilor și posibilităților personale, **deblocând resursele rezolutive creatoare și unificatoare** de care clientul devine conștient și disponibil să le valideze în planul realului.

Am putea spune că **terapia prin metaforă unifică personalitatea, trecutul cu prezentul și cu viitorul, resemnificând traiectoria de viață și investind-o cu sens, cu forță de finalizare, cu putere de cunoaștere și de autoconducere**, redându-i spontaneitatea creatoare, fluiditatea, vitalitatea, încrederea și pozitivitatea. Ea reasează ființa umană în verticalitatea condiției sale, re-trezind-o în dimensiunea sa spirituală.

Pe parcursul scenariilor metaforice de autoexplorare și interexplorare, membrii unui grup de dezvoltare pot experimenta uneori minunate experiențe de comunicare și de trăire transpersonală, care se dovedesc sursa inefabilă a unor creșteri și modificări subtile ale personalității lor.

Adesea, o lărgire a câmpului conștienței și o mai mare libertate de expresie și acțiune sunt primele consecințe ale experimentării în grup a unor astfel de **experiențe de supraconștientizare**. Un alt efect îl constituie creșterea solidarității și comuniunii de grup, a armoniei și cooperării, o trăire euforică colectivă, mai multă empatie și transparență în relațiile interumane.

Avantajul utilizării tehnicii noastre bazată pe comunicarea metaforică este, în primul rând, caracterul ei indirect, subtil-provocativ, spontan și nemanipulativ, pe fond de veghe (de claritate a conștiinței) și respectând libertatea clientului de a explora și a se exprima prin propriile-i simboluri și trăiri, ceea ce ne diferențiază de alte maniere de lucru, ca de

pildă, hipnoza ericksoniană sau programarea neuro-lingvistică, după cum am mai precizat și anterior.

Un alt avantaj substanțial al tehnicilor metaforice concepute și practicate de noi constă în delicatețea cu care operează asupra unor probleme reale, de care subiectul este perfect conștient, dar pe care le prezintă și le conștientizează sub forma mascată a jocului experiențial simbolic. Astfel este menajată și protejată sensibilitatea persoanelor de pericolul unei dezvăluiri brutale în grup (ceea ce ar putea avea drept consecință eventuale răni narcisice sau creșterea iminentă și disproporționată a rezistențelor).

Terapia prin metaforă are puterea miraculoasă de a *dizolva și de a preveni instalarea rezistențelor în terapie, angajând totodată curiozitatea, spontaneitatea, disponibilitatea exploratorie, intuitivă și participarea autentică a clienților*. Participanții nu numai că se simt confortabil în grup, dar se și stimulează mutual în a se autodezvălui, în a se sprijini .

Experimentul metaforic de grup se bazează pe mecanismul analogiei și proiecției, având o dublă vocație: cea **diagnostică**, evaluativă și cea **terapeutică**, restructurantă și transformativă spontan. Se poate afirma că el este simultan o situație (auto)evaluativă și terapeutică. El conduce la dezvoltarea și conștientizarea unor probleme, atât individual, cât și de grup. Pe de altă parte, el poate fi utilizat și ca o modalitate de **psihodiagnostic experiențial**.

Insight-urile produse pe această cale stimulează procesele de autodezvăluire și analiza transformativă (mai bine-zis **transfigurativă**), structurând și optimizând scenariul existențial prin joc de rol, prin transpunerea sa într-o zonă a imaginarului complet lipsită de risc, dar în același timp, predispusă la o reproiectare de sine constructivă, evolutivă. Angajarea stimularea imaginarului creator, autotransfigurator constituie mecanismul psihologic bazal al dezvoltării personale și colective.

Iată spre exemplificare, câteva opinii formulate de unii participanți la grupurile de dezvoltare experiențială unificatoare:

„Toți cei din grup au dobândit încredere în urma cunoașterii directe, au văzut că experimentarea înseamnă viață, că nu fug după ceva, ci de cineva și că acel cineva sunt chiar ei înșiși. S-au oprit din fugă, s-au privit, au simțit frumusețea înăuntrul lor și în ceilalți și s-au acceptat așa cum și ceilalți au făcut-o pentru ei: necondiționat (...) Mi-am întărit convingerea că oamenii sunt foarte diferiți și că e minunat să-i accepți așa cum sunt. E bine că o astfel de experiență mi-a crescut gradul de toleranță” (C.S.)

„Am ajuns să mă percep mai bine, să fiu mai înțelegătoare cu mine. Unele probleme le-am rezolvat. Am ajuns să zic: îmi place cum sunt!” (D.V.)

„Am lăsat aici o parte din pietrele lacului meu. Am devenit mai luminoasă. S-au domolit în mine multe lucruri negative. Am pierdut niște complexe și am aflat multe lucruri despre mine, pe care n-aș fi putut să le descopăr singură.” (M.M.)

„La fiecare ședință aveam din ce în ce mai mult acces la mine, mă descopeream” (A.S.)

„Am devenit mai toleranți față de firescul altora, față de alte sisteme de valori și strategii de viață și poate că suntem mai dispuși să ne oferim sprijinul altora.” (M.E.)

„Am câștigat dorința de a fi naturală, de a mă dezvălui așa cum sunt în realitate, alungând astfel orice mască”. (S.A)

Lucrul cu metafora este nu numai deblocant și activator în sens analitic și autotransfigurativ, ci și un excelent diluant al rezistențelor și un catalizator al autonomiei experimentale a clientului, o cale de a-l face să se simtă nu doar în siguranță, ci și responsabil de deciziile sale și autor al propriilor strategii rezolutive de viață. Astfel, se produce treptat, efectul de

creștere sau maturizare psihologică, evitându-se orice dependență terapeutică, întrucât, pe parcursul procesului terapeutic, **oamenii învață să devină ei înșiși**, să creadă în resursele lor personale și să le experimenteze în realitatea lor existențială, să le modifice în funcție de propriile opțiuni. În consecință, ei învață să se autovalorizeze și să acționeze liber, matur, adaptativ, creativ.

Metafora este doar creuzetul terapeutic în care se alchimizează treptat și în deplină conștientizare de sine, trăirile, stările, atitudinile, cognițiile și comportamentele personale, concepându-se proiectul devenirii de sine. (ibidem, op.cit, 2000). Ea permite persoanei să se experimenteze pe sine, în calitate de autor și personaj al propriilor scenarii de viață, de regizor și de actor, de martor și de evaluator și, evident, de sfătuitorul cel mai avizat al propriei ființe, în spațiul atât de bine definit și conceptualizat de Adrian Nuță drept INTER-REALITATE (v. „De ce iubesc dramaterapia?”, Revista de Psihoterapie Experiențială, nr. 11, 2000, p. 1).

• *Jocuri simbolice interactive și restructurare personală*

O parte dintre scenariile metaforice pe care le practicăm cu grupurile experiențiale au fost structurate sub numele „**Să experimentăm lumea**”, un set de exerciții care cuprinde jocuri simbolice interactive, utilizând cele patru elemente fundamentale: aer, foc, apă, pământ (Iolanda Mitrofan, 2004, p. 294)

La baza conceperii acestor exerciții se află convingerea mea, că echilibrul ființei umane se întemeiază pe acordul cu și unificarea la nivelul personalității a celor patru dimensiuni esențiale – structurate pe două axe evolutive bipolare: masculinitate/feminitate consonând simbolic cu axa aer/apă și paternitate-maternitate redată simbolic prin axa foc/pământ.

Conform acestei aserțiuni, integrarea în deplină armonie a **celor patru principii cosmice de structurare a ființei umane** și reflectarea lor în comportament, ca expresie a personalității, asigură evoluția ei, interioară și exterioară, ca parte integrantă a Universului.

Pentru noi, sănătatea și împlinirea persoanei, actualizarea de sine, nu poate urma decât principiile, legile și modelele naturale, energetice și informaționale, universale ale existenței.

Gândind holistic, sincronicitatea, conexiunile și multiplele consonanțe care dau sens și semnificație vieții noastre ca individualități, creează **continuitatea** deplină între interior și exterior, ceea ce explică **iluzia** noastră socială de a fi diferiți, altcumva sau altceva decât lumea pe care o percepem. Pe de altă parte, această iluzie se repercutează în interioritatea noastră psihică, creind aparente bariere sau rupturi între conștient, inconștient și transconștient sau provocând iluzorii fragmentări între multiplele aspecte sau „fațete ale personalității” – măști și roluri cunoscute sau ignorate, acceptate sau respinse, asumate sau neasumate (op. cit. 2004).

A lucra experiențial prin focalizare, revelare și decriptare a **simbolurilor universale și personale**, reordonatoare pentru lumea subiectivă a persoanei (incluzând autopercepții, reprezentări, idei, strategii, înțelegeri și autoevaluări) constituie în Terapia Unificării șansa unor succesive integrări ale aspectelor consonante ale personalității (corespondente principiilor naturale de bază exprimate simbolic). Este totodată și șansa unor transformări reparatorii operante asupra aspectelor disonante sau incomplete, precum și a unei re-unificări interioare de nivel superior.

Restructurarea personalității prin depășirea stării de fragmentare a Eu-lui se produce prin conștientizarea, acceptarea, armonizarea „părților” și reconectarea lor prin procesul de re-semnificare.

Adesea **re-semnificarea** înseamnă o **experiență de transgresare**, de clarificare superioară, de salt în autocunoaștere și în cunoașterea realității în general, prin schimbarea perspectivei și extinderea câmpului conștienței. Acest fenomen se produce spontan, prin deblocarea canalelor de corespondență între nivelul conștient și inconștient de stocare și operare a informațiilor și energiilor, prin intermediul jocului metaforic ce utilizează cele patru simboluri fundamentale, ca o „interfață” de regăsire și reconstruire a lumii interne prin intermediul celei externe (idem op. cit, 2004).

Prezentăm în continuare **matricea simbolică a scenariilor metaforice** folosite ca suport de bază în T.U., reunite sub numele „**Să experimentăm lumea**” (precizăm că ele se desfășoară sub forma unor exerciții posturale de grup, dramaterapie, meditație creativă cu suport proiectiv și autoexplorare/autoconștientizare în și prin grup). Această serie de exerciții are ca **scop** re-naturalizarea contactului și condiției de integrare primordială, bază a autodezvoltării prin reconștientizarea rădăcinilor naturale, a elementelor, funcțiilor, rolurilor, comportamentelor și surselor fundamentale ale vieții.

AERUL – concentrare pe vibrație, ritm, mișcare, sunet. Exerciții de grup cu suport respirator, kinestezic-postural și sonor. Ele produc deblocarea comunicării expresive nonverbale, conștientizarea tensiunilor corporale și dezvoltarea semnificațiilor simbolice prin analiză, în contextul experienței personale, readuse „aici și acum”.

Se focalizează pe reunificarea părților neintegrate sau aflate în conflict, în legătură cu inițiativa, afirmativitatea, forța și orientarea voinței, responsabilitatea, comunicarea și creativitatea, **masculinitatea**. **Experimentul ritmo-cinetic de grup** se centrează pe asistarea, provocarea și susținerea transformărilor spontane, autorestructurante ale clienților,

simultan în plan imaginativ și acționai prin derulare metaforică și scenarizare (punere în acțiune, joc de rol).

FOCUL – pretextul provocativ pentru integrarea semnificațiilor acestui element îl constituie construcția simbolică de grup a unui sistem solar. Participanții își aleg și experimentează roluri ale elementelor constitutive: soare sau sori, raze de lumină, planete, sateliți, comete, pulbere stelară, gaură neagră, spațiu intergalactic etc.; **exercițiu tip „sculptura corporală cinetică de grup”**, cu dezvoltarea și conștientizarea pozițiilor și sensurilor personale în sistem – centralitate/marginalitate, autoritate/submisie, expansiune/ retragere, vitalitate/vulnerabilitate, forță/slăbiciune etc. Este un bun prilej de a lucra analitic asupra problemelor consonante și disonante din punct de vedere psihologic, în legătură cu relația cu autoritatea de tip **patern**, prin aceleași modalități tehnice descrise anterior.

APA – exerciții și scenarii metaforice cu suport kinestezic-respirator-auditiv în grup, cu variante provocative simbolice centrate pe relațiile afective și energia de tip emoțional **feminin**. Dintre acestea, cele mai interesante pentru înregistrarea de efecte restructurante și integrative, atât individuale, cât și de grup sunt scenariile metaforice pe care le-am creat sub numele de „Oceanul”, „Fluviul” și „Lacul”, ca alternative de lucru ce permit activarea dimensiunii feminine, atât dintr-o perspectivă generală, integratoare, primordială, cât și specifică, particularizatoare, precum și într-o viziune polară dinamic/ static.

“Oceanul” – exercițiu de tip sculptură cinetică de grup, cu exprimare sonoră (respirație, sonorizare, murmur, melodie personală). Scenariul antrenează experimentarea stărilor polare – furtuna și acalmia, trezirea (răsăritul) și adormirea (asfințitul), fluxul și refluxul (creșterea și descreșterea), viul (nașterea, forfota și relațiile viețuitoarelor) și neviul (distrugerea vietăților

prin poluare). Situațiile provocative cu care se confruntă grupul-ocean pot fi multiplicare și adaptate în funcție de problemele specifice membrilor grupului, de proiecțiile lor și necesitățile liber exprimate, în cadrul improvizației dramatice pe care o desfășoară. Conectează stările inițiale, dar și finale, ale dezvoltării umane, infantile și regresive, ritmurile naturale ale devenirii, stările fuzionale și disipative, starea Eului-copil vs a Eului-bătrân în problematicile dependenței și abandonului, solidarității și disocierii etc.

„**Fluviul**” – exercițiu de tip metaforă posturală de grup, angajând componentele kinestezică, vizuală și auditiv-sonoră, cu variante provocative pentru experimentarea stărilor afective individuale și colective de tip **limită**: seceta, inundația, barajul (schimbarea cursului sau blocajul în dezvoltare), poluarea fluviului.

Experimentul de grup centrat pe astfel de metafore afectiv-corporale conduce la insight-uri relevante pentru Eul-adult: reacția de constrângere, mânie și frustrație; sensul libertății individuale și al unității colective, reacția la manipulare, maltratare, artificializare, apărare și agresiune (ex. inundație versus retragere, evaporare în situație de secetă); rezistența la agresiune prin subminare (apa care erodează barajul, se infiltrează etc.), sensul regenerativ și puterea de a persevera; problema libertății de mișcare, încrederea și neîncrederea în sine; resursele de autovindecare versus resursele de autoîmbolnăvire, cum facem față în starea de îmbolnăvire, starea de insecuritate, neputință, depresia și autodistrugerea, poluarea și pierderea sentimentului viului versus autoregenerarea, vindecarea, curățirea, purificarea etc.

„**Lacul**” – exercițiu de reprezentare postural-statică în grup, cu suport respirator și asonor, constituie un scenariu metaforic pentru lucrul cu elementul apă, în varianta **stagnare**, siguranță, calm, liniște, protecție, identificare. Stările evocate

prin experiment sunt în corelație cu nașterea, relația cu mama, identitatea feminină și proiecția eu-lui feminin, imaginea de sine, autoacceptarea, autoconfirmarea, dedublarea și transfigurarea, atât în forma pozitivă, cât și negativă – distorsionarea, schimonosirea, mistificarea. Conectează Eul primar și Eul regresiv, blocajele identitare feminine etc.

PĂMÂNTUL sau relieful constituie următorul element cu valoare simbolică în jocul experiențial de grup. Consonează cu aspecte ale integrării rolului **matern**. În legătură cu acest element noi am conceput o serie de exerciții corporal-postural-afective de conștientizare a Sine-lui și a relațiilor sale cu lumea, cu identitatea masculină și feminină, cu obiectele parentale și cu strategiile de integrare în mediu și în relațiile interumane. Acestea se succed într-o ordine naturală și totodată logică, în directă corespondență cu devenirea ființei în ecosistem. Consonează cu tendințele constructive și distructive, cu capacitățile creatoare; ordonatoare vs dezorganizatoare.

Experimentarea spațiului într-o manieră ordonatoare, constructivă și diferențiată se sprijină pe reprezentarea postural-senzorială, afectivă și relațională în grup a cel puțin cinci elemente-simbol:

“Muntele” – „construiți împreună din trupurile voastre un munte” – experiență ce prilejuiește ulterior insight-uri relevante pentru relația cu masculinul, autoritatea, principiul ordonator, protecția, dar și criticismul, dominarea, intoleranța, rigiditatea, asumarea responsabilității etc.

“Peștera” – suport simbolic pentru principiul matriceal nefertilizat și raportul cu femininul, atracție/respingere, cunoscut/necunoscut, protecție, adăpost/insecuritate, abandon; izolare/sociabilitate; retragere/implicare. Exercițiul este relevant pentru reacția la ambivalență, pentru dificultățile de adoptare a identității feminine, dar este interesant și pentru conștientizarea

limitelor în a oferi și primi protecție, de a atrage și a respinge, seducție versus blocaj (răceală, inspiră teamă).

“Dealul” – suport simbolic pentru principiul fertilizant masculin, paternitate; relevant pentru insight-uri privind relația cu tatăl adecvat, securizant, blând, protectiv, accesibil, suportiv, cald, primitor, constructiv, armonios, vitalizant versus tatăl inadecvat, aspru, rece, arid, neprimitor, alunecos sau uscat, steril, imprevizibil, greu de abordat, abrupt, dizarmonic, devitalizant, pârjolit, mortificat.

“Câmpia” – principiu feminin fertilizant, matern, matrice germinativă: simbolic corespunde uterului și activează trăiri și experiențe în legătură cu raporturile cu maternitatea, acceptate, respinse sau ambivalente. Exercițiul permite conștientizări privind: căldură emoțională, suport, empatie, generozitate, altruism, maleabilitate, cooperare, blândețe, receptivitate, creativitate, tenacitate, perseverență, toleranță, răbdare, stabilitate, siguranță, atracție versus sterilitate, răceală, lipsă de suport, lipsă de rezonanță afectivă, egoism, egocentrism, rigiditate, uscăciune, instabilitate, încăpățănare, neperseverență, impulsivitate, intoleranță, respingere.

Seria acestor exerciții se continuă cu multe alte scenarii metaforice, cum ar fi construcția unui „peisaj” de către grup, extrem de relevant, atât pentru relațiile dintre diversele roluri asumate în peisaj, cât și pentru jocurile de rol pe care le antrenează terapeutul între membrii grupului. Experimentarea unor roluri alese liber de către participanți, aparținând unor elemente din regnul mineral, vegetal (sămânța, planta sau copacul preferat), animal sau chiar din mediul construit, social (strada, casa, interiorul casei, orașul sau comunitatea), apoi experimentarea unor persoane alese și stări psihologice - teama, supărarea, mânia, agresivitatea, autorejecția, sentimentul vinovăției, jena, rușinea, teama de obstacol, blocajul, neîncrederea

în sine și chiar a unor simptome nevrotice – fobii, anxietate, dubitația excesivă, tendința la izolare, senzitivismul și suspiciunea, imaginea de sine negativă, fobia socială etc., – constituie tot atâtea posibilități de focalizare a demersului terapeutic.

O serie de alte **situații metaforice provocatoare**, cum ar fi **perceperea spațiului interior și derularea unei călătorii imaginare „aici și acum”**, experimentarea modului în care te confrunți cu obstacolele sau cu blocajele interioare – prin exercițiul „**zidul**” sau cum faci față dificultăților de a intra în contact cu alții, problemei autoizolării sau excluderii sociale – prin exercițiul „**cubul**”, sau cum îți poți activa resursele și generozitatea – prin exercițiul „**darurile**”, constituie modalități terapeutice experiențiale utilizate frecvent în terapia unificării.

Ele au avantajul de a suscita spontan optimizări „tehnice” profitabile terapeutic și creative din partea participanților înșiși. Desigur, „tehnicele” adesea se iscă, se nasc din și în întâmpinarea nevoilor acestora și ale grupului ca întreg. Abordarea unificatoare este fundamental creatoare și permite îmbogățiri și rafinări tehnice nelimitate, aproape perpetue. Nici un exercițiu practic nu se poate repeta în aceeași formă și cu aceleași efecte, pentru că oamenii sunt unici și dinamicile de grup spontan creative mereu în transformare. Fiecare experimentează cu sine și împreună, fiecare devine important pentru toți și, prin aceasta, își reconstruiește, extinde și reintegrează o nouă imagine de sine și un comportament mai adaptat și mai creativ în relațiile cu mediul.

Reevaluându-se mai realist și mai responsabil, membrii unui grup de dezvoltare personală (D.P.U.) participă la o experiență comună de unificare și transfigurare, de maturizare afectivă, cognitivă, comportamentală și spirituală simultan, ceea ce le conferă șansa unei traiectorii de viață **în acord cu potențialitățile autoactualizate**” (ibidem op.cit. 2000, 2004)

CARE SUNT EFECTELE SCONTATE ÎN TERAPIA EXPERIENȚIALĂ A UNIFICĂRII?

- *Conștientizare extinsă și autocunoaștere;*
- *Autenticitatea, spontaneitatea și creșterea calității comunicării, abilităților de contact și a comportamentelor de rol (în cuplu, familie, relații interpersonale, profesie și organizații);*
- *Adaptare creativă;*
- *Creșterea nivelului de autoacceptare, autoîncredere și afirmare, maturizare afectivă și spirituală;*
- *Stimularea empatiei și a capacității de a iubi, sprijini și valoriza;*
- *Dezvoltarea scenariilor și soluțiilor alternative inedite, responsabile și realiste de viață;*
- *Creșterea capacității personale, familiale și colective de a face față la stres, criză și schimbare;*
- *Activarea și recanalizarea resurselor autocompensatorii în situațiile de boală și de impas existențial;*
- *Maturizare identitară, personală și colectivă.*

CARE SUNT DOMENIILE DE APLICABILITATE ALE PSIHOTERAPIEI EXPERIENȚIALE A UNIFICĂRII?

1. Psihoterapia Experiențială a Unificării în grupul de analiză didactică și dezvoltare personală pentru aspiranți studenți și profesioniști și în domeniile socio-umane - psihologie, medicină, psiho-pedagogie, pedagogie, asistență socială, drept, cu aplicații în perfecționarea comportamentului profesional, formarea și igiena psihică personală;

2. Psihoterapia Experiențială a Unificării – ca metodă didactică de autocunoaștere, formare și supervizare în profesiile de psihoterapeut, consilier, medic, psiholog cadru didactic, asistent social, specialist în resurse umane;

3. Dezvoltare personală unificatoare (D.P.U.) – ca o competență complementară universitară, de tip transversal (pentru studenți de la alte facultăți decât cele de profil);

4. Psihoterapia Experiențială a Unificării centrată pe individ, cuplu, familie, grup și organizații, ca serviciu preventiv și recuperator, alternativ, complementar sau asociat, de asistare în situațiile de impas existențial, stres, criză și traumă, maladii psihice și psihosomatice, disfuncții sexuale, de cuplu și identitare, perturbări ale relației parental-filiale, precum și în incidente critice colective, legate de comunicare, negociere, decizie și conflict (ca modalitate de optimizare și de dezvoltare interpersonală creatoare, team building, precum și ca terapie socială);

5. Psihoterapia și Consilierea Experiențială a Unificării Transgeneraționale, centrată pe copil, adolescent, cuplu și familie, ca serviciu alternativ, complementar sau asociat, cu aplicații specifice (de ex. terapia în toxicodependență, tulburări emoționale și comportamentale, trauma de separare, abandon, divorț, abuz fizic, sexual și emoțional, disfuncții ale relației de cuplu probleme identitare, conflicte inter și transgeneraționale etc.);

6. Consultanța și psihodiagnoza experiențială centrată pe soluții creative și autorestructurare.

Învățarea experiențială și dezvoltare personală

Carmen Maria MECU

Repere teoretice

Facilitarea procesului dezvoltării personale precum și cea a evoluției conceptului de sine ne provoacă să medităm asupra modului în care psihoterapia și învățarea se pot intersecta. Afirmatia mea necesită trei specificări esențiale.

Prima specificare se referă la **teoria învățării prin experiență** elaborată de D. A. Kolb (1984). Este vorba despre o **învățare – dezvoltare**. D. A. Kolb (*Op.cit.*) consideră învățarea drept *un proces holistic de adaptare la lume*, ceea ce presupune *funcționarea integrată a întregului organism*, adică cel care *învață simte* (are emoții și senzații), *percepe* (adică reflectează, observă) *gândește* (conceptualizează, formulează reguli) și *acționează* (experimentează moduri noi de acțiune). În această teorie, învățarea și dezvoltarea constituie un proces unic. *Învățarea – dezvoltare* duce la dobândirea de abilități adaptative. Ele sunt de patru feluri, corespunzătoare momentelor unui *ciclu de învățare experiențială* (așa cum apare la Kurt Lewin, observabil în grupurile T):

- abilități ale *experienței concrete* (EC) care îi permit persoanei, „să se implice pe deplin, deschis, fără ocolișuri și evitări în experiențe noi” (*Op. cit.*, p. 40)
- abilități ale *observării reflexive* (OR) care îi permit celui care învață „să-și privească experiențele din mai multe

perspective, să reflecteze asupra lor din mai multe perspective”.
(*Ibidem*)

- abilități ale *conceptualizării abstracte* (CA) care îi permit celui care învață să creeze concepte cu ajutorul cărora să integreze observațiile, reflecțiile în teorii care să sune logic.
(*Ibidem*)

- abilități ale *experimentării active*, care fac posibil ca persoana să folosească teoriile elaborate pentru a lua decizii și a rezolva probleme.

Cele patru moduri adaptative de învățare (experiența concretă, observarea reflexivă, conceptualizarea abstractă, experimentarea activă) se structurează două câte două în raporturi dialectice, pe următoarele două dimensiuni:

- Dimensiunea *prehensie* se referă la *culegerea de informație*. Ea are doi poli, două orientări opuse dialectic: *aprehensiune* și *comprehensiune*. *Aprehensiunea* se referă la colectarea de informații în timpul *experienței concrete*. Această informație este personală, subiectivă, conține senzații și emoții greu de transmis altora. *Comprehensiunea* se produce prin *observare reflexivă* și folosește reprezentări simbolice, concepte, reprezintă un mod mai obiectiv și mai socializat de culegere și de utilizare a informației. Ea este o *cunoaștere secundară*, o *cunoaștere despre cunoașterea dobândită într-o experiență concretă*.

Aprehensiunea este – în accepțiunea lui Kolb – *cunoaștere instantanee, fără cercetare rațională, primară*.

Comprehensiunea utilizează concepte, apare așadar ca o cunoaștere secundară. Conceptul poate să ignore aspecte – importante pentru subiect – ale obiectului cunoscut. Conceptul poate permite crearea și comunicarea unui *model al situației* în care subiectul a avut o experiență concretă, adică o

reprezentare a acesteia. Dacă a fost construit acurat, acest model va permite re-crearea lumii care a provocat experiența concretă.

Aș spune că între *aprehensiunea pură* și *comprehensiunea pură* avem combinații, așa că, pe un continuum cu acești doi poli, putem să ne imaginăm, de la stînga spre dreapta: *imagini, imagini-concepte, concepte-imagini, concepte empirice, concepte abstracte*.

- Dimensiunea *transformare* se referă la prelucrarea informațiilor culese prin *aprehensiune* (prin experiență concretă) ori prin *comprehensiune* (prin conceptualizare abstractă).

Și această dimensiune are doi poli: *transformarea prin intenție*, adică prin *reflecția internă* a subiectului (în logică, acest lucru se conservă în *intensiunea* conceptului) și *transformarea prin extensie*, adică prin *acțiuni* desfășurate de către subiect în *lumea externă* (ceea ce în logică se păstrează sub forma *extensiunii* conceptului). Intenția presupune *flexibilitate* (în termenii lui D. Mofstdler – *Op. cit.*, p. 51). În timpul unei astfel de prelucrări, persoana poate imagina lumi ipotetice, poate amalgama descrieri, poate rupe descrierile în piese separate. Intenția sau *observarea reflexivă* (ca prelucrare a informației în sensul dorințelor) poate fundamenta demersurile imaginației, spre exemplu - în psihodramă ori în dramaterapie - intrarea în *plusrealitate*. D. A. Kolb traduce *intenție* și *extensie* - în termenii lui C. G. Jung - prin *introversiune*, respectiv *extraversiune*, precum și - în termenii lui Kogan - (*Op. cit.*, p. 56) prin *impulsivitate* respectiv *reflexivitate*. *Impulsivitatea* este a actorului, *reflexivitatea* aparține observatorului.

Intenția mai înseamnă *restructurare perceptivă* pentru producerea de noi informații în vreme ce *extensia* înseamnă *acțiune* pentru culegerea de noi informații. Adevărul ar rezulta - în concepția lui D. A. Kolb - din integrarea dialectică a acestor

doi poli, cu alte cuvinte, din *cooperarea pentru depășirea conflictului subiectiv-obiectiv*.

Kolb diferențiază *trei stadii* ale acestui tip de *învățare-dezvoltare*. În fiecare dintre stadii întâlnim un tip specific de adaptare la mediu, precum și un tip corespunzător de conștiință. Conștiința rezultă din adaptarea la mediu dar este - în același timp - și un organizator al experiențelor în mediu.

• În *stadiul I, al achizițiilor, adaptare* înseamnă *performanță*, iar *conștiința* este *registrativă*, înregistrând informație.

Putem distinge în acest stadiu patru substadii corespunzătoare celor decelate de J. Piaget. În fiecare substadiu, individul achiziționează abilitățile de bază ale unuia dintre cele 4 stiluri (sau forme) de învățare descrise de D. A. Kolb.

- Între 0 - 2 ani se dobândește la nivel bazal *stilul acomodator* în care se combină *experiența concretă* cu *experimentarea activă*. Copilul acționează și simte mediul. (Cu alte cuvinte, este vorba despre *aprehensiune transformată prin extensiune*).
- Între 2 - 6 ani se achiziționează *stilul divergent*, în care se combină *experiența concretă*, *aprehensiunea* și *observarea reflexivă*, adică informația se culege prin *aprehensiune* și este transformată prin *intenție*. Copilul operează cu date concrete pe care le transformă în sensul intențiilor sale subiective.
- Între 7 - 11 ani se achiziționează *stilul asimilator*, în care se combină modalitățile adaptative *observare reflexivă* și *conceptualizare abstractă*, adică informația este culeasă prin *comprehensiune* și transformată prin *intenție*. Copilul operează cu logica claselor și a relațiilor și cu raționamentul inductiv.

○ Între 12 – 15 ani se achiziționează *stilul convergent*, în care *conceptualizarea abstractă se combină cu experimentarea activă* (comprehensiune transformată prin extensie). Adolescentul dobândește astfel puterea de a crea sisteme simbolice, de a construi ipoteze și de a le testa în realitate. El utilizează logica reprezentatională și raționamentul ipotetico-deductiv.

• În *stadiul II, al specializării* (durând cam până la jumătatea vieții) se rafinează selectiv stiluri de învățare în funcție de cerințele mediului, de tipurile de sarcină pe care persoanele le au de realizat. D. A. Kolb definește stilurile de învățare drept „structuri ale procesării posibile a informației care guvernează tranzațiile cu mediul și – ca urmare – definesc și stabilizează individualitatea” (*Op. cit.*, p. 143). El este definit în termeni de conținut: *Ce pot face?* (Sau: *sunt ceea ce pot face*).

Adaptarea specifică acestui stadiu este prin *învățare (a învăța cum să înveți)*, proces guvernat de *conștiința interpretativă*. Indivizii își însușesc acele stiluri de învățare care îi vor face eficienți într-o anumită profesiune, meserie. Combinarea a două forme, stiluri elementare de învățare duce la creșterea în complexitate a abilităților unuia dintre cele patru moduri adaptative (EC, OR, CA sau EA). Această combinație presupune rezolvarea unei tensiuni dialectice între două moduri opuse (conținute în cele două stiluri) și rafinarea, îmbogățirea modului comun celor două stiluri. Spre exemplu, stilul acomodator și stilul divergent au ca moduri de adaptare opuse *experimentarea activă* - prestația *eului actor* - și *observarea reflexivă* - prestația *eului observator* - ,dar ca mod comun *experiența concretă*. Interpretarea și prefigurarea prestațiilor actorului prin reflecția – din perspective diverse a observatorului vor duce la îmbogățirea, rafinarea, diversificarea capacității de „a simți”, deci va crește complexitatea afectivă

(spre exemplu: empatia, capacitatea de gestionare a emoțiilor proprii și ale celorlalți etc.). Conștiința din acest stadiu este analitică, ea este orientată pe interpretarea, evaluarea unui moment din ciclul experiențial, cum ar fi în exemplul de mai sus, *experiența concretă*, modul „a simți”. *Experimentez*, ca actor, diferite moduri de relaționare cu realitatea exterioară mie, provoc astfel *experiențe concrete* (până aici s-a manifestat stilul acomodator). *Reflectez*, ca observator, asupra *experiențelor concrete* (aici se manifestă stilul divergent). Combinând aceste două stiluri, am contact cu sentimentele și cu senzațiile mele atât din rolul actorului cât și din cel al observatorului, pot interpreta și evalua ceea ce trăiesc (experiența concretă pe care o am) ca urmare a acțiunilor mele, ori pot acționa în urma interpretării și a evaluării trăirilor mele (a experienței mele concrete).

• În *stadiul III, al integrării*, adaptarea specifică este *dezvoltarea*, expansiunea continuă a scopului și a conținuturilor conștiinței. Mai mult, *conștiința* de devine *sintetică și integrativă*, adică – în termenii lui Jung – adaptările eului social conștient (modurile de învățare cerute de profesie) sunt integrate cu orientările lor complementare inconștiente (modurile de învățare neglijate). Spre exemplu, dacă am experimentat activ și am observat reflexiv asupra informației culese prin experiență concretă, acum pot experimenta activ și observa reflexiv asupra informației culese prin *conceptualizare abstractă*, prin gândire. Îmi voi îmbogăți astfel abilitățile de conceptualizare. Pentru aceasta imi voi însuși alte două stiluri de învățare: stilul asimilator, care folosește observarea reflexivă și conceptualizarea abstractă și stilul convergent, care folosește conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. De data aceasta, atât actorul cât și observatorul se vor orienta asupra conceptualizării abstracte, îmbogățind-o prin reflectare asupra ei din diverse perspective, ori testând, experimentând

ipoteze și adăugându-le sistemului conceptual. Pasul următor ar fi sinteza, în care se rezolvă conflictul *experiență concretă - conceptualizare abstractă*.

D. A. Kolb vorbește despre *calitatea transcendentă* a conștiinței integrative, al cărei rost este acela de „a urca dincolo de orientările adaptative specializate” (*Op. cit.*, p. 158).

A doua specificare se referă la o terapie experiențială, *terapia unificării, ca abordare holistică a dezvoltării umane* (I. Mitrofan, 2004).

Ea propune „*să înveți prin autodescoperire, să exersezi «lucrul» cu tine însuși*” (*Op. cit.*, p. 52) (s.n.). *Să experimentezi* conștientizând faptul că „fiecare experiență este unică și proaspătă”, permițându-ne semnificații ale relațiilor noastre și ale propriului eu, redescoperiri și reajustări la nivelul conceptului de sine. Lucrul cu axele proprii personalității practicat în *terapia experiențială a unificării* permite conștiinței persoanei *să experimenteze schimbarea* „lucrurilor, situațiilor, evenimentelor, stărilor, modurilor de a gândi, informațiilor” la care accedem (*Op. cit.*, p. 56).

Este posibil ca omul să-și ia în stăpânire procesul de dezvoltare „să-și controleze, în grade diferite, sensul transformărilor, conștientizându-le” (*Idem*, p. 62). Este nevoie să ne deblocăm potențialul creativ: „**autotransformarea, conștientizarea și creativitatea adaptativă** [...] îți conferă libertatea de a fi diferit” (*Idem*, p. 64). Vulnerabilitățile noastre reprezintă „stocul psihologic de care dispunem”, astfel încât psihoterapeutul va facilita *reconversia* „propriilor noastre spaime, culpabilități, ostilități, blocaje, a părților exilate în inconștient care reprezintă resursele noastre de dezvoltare. Scopul ultim este „*fianța integrată*”, care accede la „realizarea de sine” prin „fluidizarea și permanentizarea atitudinilor conștiente și a comportamentelor creative”, „autoacceptare, autorespect și iubire de sine” (*Idem*, p. 72-73).

Se afirmă că *adevărata învățare* este cea pe care tu o controlezi, *experimentând*. Psihoterapia Experiențială a Unificării este una „a dezvoltării și transformării personale și colective” (*Idem*, p. 84) grupul de dezvoltare este văzut ca fiind pentru participanți „o matrice socială primară [...] care facilitează, crează și confirmă sau validează restructurarea și transformarea psihologică a participanților în cazul unui proces terapeutic experiențial de tip unificator” (*Idem*, p. 87). Improvizația dramatică permite *înțelegerea, resemnificarea și integrarea rolurilor polare*.

Obiectivele terapeutice se întâlnesc cu cele ale învățării prin experiență în măsura în care ele vizează *restructurarea creatoare a personalității, resemnificarea experiențelor trăite schimbarea perspectivelor asupra evenimentelor vieții și a sinelui, conștientizarea extinsă de sine*.

A treia specificare trimite la *perspectiva experiențială asupra conceptului de sine*, concretizată în teoria lui R. L'Écuyer. Pentru acest cercetător conceptul de sine se formează prin *experiență de sine, trăită și resimțită* și se dezvoltă prin *modificarea experienței de sine* cu înaintarea în vârstă. (L'Écuyer, 1994). Restructurarea conceptului de sine ne interesează în acest context la *nivelul sinelui personal* (imagine de sine, identitate de sine), al *sinelui adaptativ* (competențe, valoare de sine, strategii de adaptare) precum și la cel al *sinelu-nonsine* acolo unde se înregistrează *opiniile celorlalți asupra persoanei în cauză*.

Atât *învățarea prin experiență* cât și *psihoterapia unificării* ori *teoria experiențială asupra dezvoltării conceptului de sine* se întâlnesc în viziunea asupra dezvoltării: aceasta este *o transformare care se poate produce în forme specifice de-a lungul întregii vieți, condiționată fiind de experiențe directe, trăite și semnificate subiectiv, intra- ori interrelaționale*.

Obiectiv general

Am urmărit *contracararea efectelor specializării înguste asupra dezvoltării holistice a personalității* studenților *Facultății de limbi și literaturi străine din Universitatea București*. Am urmărit dezvoltarea abilităților *actorului* care, experimentează activ nu doar ale *observatorului*, ale *experienței concrete* nu doar ale *conceptualizării abstracte* și – mai ales – *integrarea* momentelor ciclului de învățare experiențială străbătut în activități care simulează situații condensate de viață, integrare ce repercutează la nivelul conceptului de sine. Am explorat blocaje ale comunicării cu sine și cu ceilalți, pe de o parte, și ale acțiunii, pe de alta. Am adus în lumina conștiinței clienților *programului de dezvoltare personală* resursele de care ei dispuneau spre a le depăși.

Am lucrat pe două direcții: *a. grup de dezvoltare personală* și *b. seminar experiențial de psihologia educației*.

În continuare, voi prezenta *obiectivele specifice, activitățile experiențiale și rezultatele evaluării de către subiecți a efectelor* pentru fiecare dintre cele două modalități în care am acționat.

Am utilizat expresia *cercetare-acțiune* întrucât obiectivele specifice și conținuturile activităților desfășurate atât în grupul de *dezvoltare* cât și în *seminar* s-au restructurat continuu, în funcție de reacțiile și de nevoile – în schimbare – ale participanților.

A. Grupul de dezvoltare personală

Obiective specifice ale activităților din grupul de dezvoltare personală:

- Să-și accepte și să-și exprime trăirile/părerile specifice (subiective).
- Să accepte trăirile/părerile celorlalți, să-i asculte activ.
- Să conștientizeze legătura reciprocă corp (poziție, respirație, mișcare, echilibru) și psihic (intenție, stare mentală, securizare emoțională).
- Să experimenteze tehnici de relaxare și de energizare / activare psihomotorie.
- Să-și valorifice creativ erorile.
- Să accepte și să ofere feed-back privind comportamentele verbale și nonverbale în grup, fără a-și simți *alterată* stima de sine (*descreștere* ori *creștere disproporționată*).
- Să-și conștientizeze punctele forte și punctele slabe, pentru a realiza o eficiență *promovare de sine*.
- Să-și conștientizeze și să-și exprime pentru ceilalți realizările și competențele (prin raportare la sine și la ceilalți).
- Să participe activ la construirea unui climat de grup favorabil deschiderii reciproce.
- Să răspundă adecvat criticilor, orientându-se spre nevoile celuilalt și valorizându-se pe sine (*tu ești OK, eu sunt OK*).
- Să-și clarifice și să-și mențină orientarea spre un scop specific.
- Să coopereze pentru stabilirea obiectivelor și să găsească modalități de a-și utiliza calitățile și competențele, relațiile interpersonale eficiente într-un proiect colectiv.

Exemple de activități grupate în sesiuni

Sesiunea „intercunoaștere și corporalitate”

1. Discuție introductivă

Scop: precizarea termenilor contractului de lucru în grup

Regula egalității:

- Timpul grupului se împarte în mod egal între membrii grupului
- Fiecare participant este OK
- Nevoile fiecăruia sunt importante

Regula intersubiectivității

- Împărtășire a trăirilor
- Amânare a răspunsului (excludem polemica)

Principii:

- Lucrurile simple, detaliile pot fi importante
- Există o legătură esențială între minte, respirație, corp
- Cunoașterea de sine aduce putere („Cunoaște-te pe tine însuși”)

2. Intercunoaștere

Scop: orientarea către celălalt, cunoașterea propriilor capacități, empatia.

În perechi, află cât mai multe lucruri unul despre celălalt. Apoi, fiecare își prezintă partenerul pentru întregul grup, intrând în rolul acestuia. Ceilalți participanți pot formula *întrebări* dacă vor să afle lucruri în plus despre cel în numele căruia cineva vorbește (Cerință: să formuleze întrebări clare și concrete). După ce prezentarea s-a încheiat, cel prezentat poate să aducă corecții sau să adauge lucruri omise de către cel care i-a jucat rolul.

3. Activitate psihomotorie

Scop: Familiarizarea cu tehnici corporale

- „Ascultarea” corpului în picioare stând pe loc, cu greutatea repartizată egal pe tălpi. Contemplarea respirației.
- Mers în diferite ritmuri. Oprea cu „ascultarea” corpului.
- Mers. Fiecare urmărește să strângă cât mai multe mâini. Oprea. „Ascultarea” palmelor.

Întrebare: „–În ce fel ați dat mâna cu celălalt?”

Sarcina nouă:” Reluați mersul, procedați în modul opus. De exemplu, dacă ai strâns o mână ușor, acum strânge-o cu putere”.

Întrebare: „– Ce ați simțit?”

- Activitate comună: „Palmele voastre construiesc ceva împreună”

Discuție (în cerc, pe marginea spațiului de lucru), după întrebările:

- Ce ați simțit?
- Ce gânduri v-au trecut prin minte?
- Ce lucruri v-ați amintit?

4. „Ceremonialul” de despărțire la încheierea ședinței

Scop: pregătirea pentru întoarcerea la viața cotidiană

În picioare, în centrul încăperii (în „spațiul de lucru”)

- „Salutați-vă, luați-vă rămas bun, de la fiecare, în ce formă doriți, pentru că vă veți revedea abia peste o săptămână”

Sesiunea „profeții care se împlinesc prin ele însele”

1. Împărtășire (ceremonia de întâlnire)

Scop: Crearea unui cadru de intrare în matricea grupală, hrănirea conștientului și a inconștientului grupal.

Așezați în cerc, povestesc pe rând – după regula catenei (pentru a realiza amânarea răspunsului, ceea ce stimulează reflexia și previne intrarea în polemici sterile) –despre lucruri „bune” și „rele” pe care le-au trăit în săptămâna care a trecut.

2. Relaxare și energizare. Meditația „copacul care ne preia grijile”.

După revenirea din meditație, activare:

- Masaj (cap, marea vertebră etc.)

- Mișcare în grup, din ce în ce mai rapid (câte unul, în perechi, mișcări executate de întregul grup ținându-se de mâini etc.)

3. Prima „profeție”: *ursitoarele*

Un bebe (jucărie) este așezat în centrul spațiului de lucru. El reprezintă grupul care abia s-a născut. Participanții (ursitoare) îi vor oferi - pe rând - darurile pe care ei știu că i le pot da pentru a crește sănătos.

4. A doua „profeție”: *fotografia din viitor*

Participanții construiesc - cu corpurile lor - o imagine a grupului așa cum va arăta el în final (relații, roluri etc.). Pe rând, ies în afara spațiului central (în locul lor pun o perniță) pentru a putea contempla fotografia și a-și exprima impresiile.

5. *Discuție, pornind de la întrebarea:*

- Ce ați aflat despre voi și despre ceilalți în această întâlnire?

6. *Ceremonia de despărțire*

Sesiunea „Puterea gândului”

1. *Împărtășire*

2. *Relaxare și energizare (din poziția de receptivitate, așezat, cu tălpile pe sol și palmele pe genunchi)*

- Eliminarea energiilor negative pe expir.
- Încărcare cu lumină (ca apă și foc) (scurtă meditație).
- „Trezire” - exerciții pentru articulații, în perechi (Consemn: *Vă țineți de mâini și experimentați împreună ce mișcări pot face articulațiile voastre*).

3. *Experimentarea rolului intenției în modificări corporale (Sugestie și autosugestie: „Palma stângă se lungește”, apoi verificare prin comparare cu palma dreaptă. Aceași procedură pentru brațul stâng).*

4. *Discuție despre modul în care intențiile noastre mentale ne conduc acțiunea:*

- impresii asupra exercițiului efectuat, întrebări
- evocarea altor experiențe în care ceea ce au gândit despre propriile posibilități, competențe etc. le-a influențat comportamentul și performanța

5. *Dramatizare: „profeții” care se împlinesc prin ele însele.*

Protagoniștii se oferă voluntar.

Cadru: Protagonisul pune în scenă o întâlnire cu o persoană căreia dorește să-i solicite ceva.

Varianta 1: se pregătește mental imaginându-și cum persoana îl va privi fără bunăvoință și îi va refuza cererea. Apoi performează fie împreună cu un coleg pe care l-a ales în celălalt rol, fie în fața scaunului gol.

Varianta 2: se pregătește mental imaginându-și cum persoana îl va privi cu bunăvoință și îi va accepta cererea, apoi pune în scenă întâlnirea, fie împreună cu un coleg, fie în fața scaunului gol pe care își imaginează că stă persoana.

Discuție:

Colegii au participat ca observatori. Ei au comentat apoi mesajele analogice (postură, mimică, ton, intensitate a vocii, gesturi etc.) transmise de solicitanți în cele două situații, oferindu-le acestora „oglinzi”.

Tema pentru acasă: Cinci minute de concentrare pozitivă asupra unui scop care ți se pare mai greu de atins, în fiecare zi.

7. *Ceremonia de despărțire*

Sesiunea „O greșală din care am învățat”

1. Împărtășire
2. Activitate psihomotorie

Cel care se simte mai încărcat cu energie ajută un altul să ajungă în spațiul de lucru, găsind o metodă spre a-l activa. În pereche, ei activează un al treilea, ș.a.m.d.

3. Pe marginea spațiului central, așezați comod, meditează asupra unei greșeli din care au învățat ceva. Apoi își prezintă pe scurt povestea. Este ales un protagonist.

4. Protagonistul concretizează cu obiecte, apoi pune în scenă acea „greșală” care l-a ajutat să afle ceva despre sine, despre o relație, despre celălalt. *Este stimulat să spună ceea ce a omis ori n-a putut spune partenerului atunci.*

Privește apoi scena (scenele) jucate de colegi, de pe margine, ca martor al propriei evoluții în situație.

Este stimulat să comenteze scena, spunând ce perspectivă are *acum* asupra situației. Colegii participă spunând ce au trăit ei privind scena/scenele sau jucând rolurile prescrise de protagonist și relatând experiențe personale evocate de derularea acțiunii dramatice.

5. Ceremonialul de despărțire.

Sesiunea „Resurse”

1. Împărtășire

2. Ascultarea corpului, contemplarea respirației. Apoi meditație dirijată pe tema „Mă accept așa cum sunt acum ...”

3. Activitate psihomotorie: construiesc împreună și fac să palpate o „inimă”.

4. Așezați comod în spațiul central, spijininându-se unii pe alții și ținând ochii închiși vor emite aprecieri cu privire la calitățile pe care le-au observat până acum la colegi.

5. Schimbarea perspectivei asupra defectelor

- Fiecare participant își evocă mental imaginea unei persoane care nu-i place, apoi descrie un *defect* al acesteia și comportamentul prin care persoana a exteriorizat acest defect

- Împărtășesc colegilor ceea ce și-au amintit.
- Li se cere apoi să-și amintească o situație în care au avut comportamente asemănătoare celor respinse și au manifestat la rândul lor acel defect condamnat la alții.
- Pornind de la oximoronul *leac-otravă* sunt rugați: să-și imagineze situații în care exagerarea unei calități le-a blocat scopurile; să-și imagineze situații în care un defect (atenuat ca un microb într-un vaccin) le poate servi scopurile; li se cere redefinirea defectului în această situație, utilizând un cuvânt mai potrivit.

6. Dramatizare

Se pune în scenă un dialog între o calitate și un defect ca părți ale persoanei, tema fiind: Ce fac eu pentru posesorul meu/posesoarea mea? Protagonistul poate privi dinafară dialogul (reluat cu ajutorul colegilor care joacă rolurile celor două părți) și poate emite comentarii pentru fiecare dintre ele. Ulterior, observatorii (ceilalți colegi) spun ce au trăit în timpul dramatizării, ce experiențe personale le-a evocat ceea ce au văzut.

7. Ceremonialul de despărțire

Sesiunea „Proiectul nostru”

1. Împărtășire.

2. Activare psihomotorie (inventează mișcări, acțiuni individuale și comune care să-i ajute „să se dezmoștească”).

3. Conceperea colectivă a unui proiect.

Participă toți membrii grupului.

Ghidul de concepere a proiectului a fost:

a. Tema: *o problemă* a lumii în care trăim; de ce ar trebui rezolvată;

b. Obiective: *ce vă propuneți să faceți, cât mai concret;*

c. Mijloace: *ce puteți face fiecare dintre voi, ce pot face alte persoane pe care le-ați putea coopta etc.*

4. Reflecție și discuție privind *comportamente care le-au plăcut, comportamente care nu le-au plăcut*- la ceilalți și la ei înșiși- în timpul desfășurării activității de proiectare.

5. Ceremonia de despărțire.

Sesiunea „Răspunsul la critică sau manipulare”

1. Împărtășirea

2. Relaxare și energizare. Meditație pe un moment fericit pe care fiecare l-a trăit (sugestie: „vei reveni aici cu bucuria și cu energia pozitivă de atunci”)

3. Activitate psihomotorie: „dansul inventat de noi”.

4. Răspuns la critică sau manipulare

- Reflecție și discuție privind situații în care au criticat/manipulat și situații în care au fost criticați/manipulați
- Reflecție asupra *nevoilor/fricilor* celui care critică/manipulează
- Exersarea tehnicilor de răspuns la critică/manipulare (dramatizare pornind de la situații trăite)
- Reflectare și discuție asupra impresiilor din timpul dramatizării, cu participarea atât a actorilor cât și a spectatorilor – martori.

5. Ceremonia de despărțire.

Sesiunea „Sunt omul potrivit pentru acest job”

1. Împărtășire

2. Activitate psihomotorie („*Experimentați ce știu să facă articulațiile voastre – individual, în perechi, în grup*”.

Stimulez eliberarea articulațiilor întrucât aceasta reprezintă o condiționare corporală a mobilității mentale).

3. Reflecție asupra calităților și competențelor proprii, asupra „defectelor” care pot deveni în anumite situații *calități*; reflecție asupra a ceea ce ar putea cuprinde o autoprezentare

4. Interviuul

- Cei care doresc ocupă *locul celui intervievat pentru un job*. Ei își fac o autoprezentare, apoi răspund întrebărilor *intervievatorilor* (roluri jucate de *trainer* și colegi)
 - Discuție din perspectiva *spectatorilor-oglinzi* asupra :
 - prestației (după fiecare joc de rol, se discută și se evaluează indicatorii de *postură, congruență verbal-nonverbal, forță de convingere, stimă de sine exprimată* etc.)
 - altor soluții posibile de răspuns.
 - Discuție finală: ce-și propune fiecare să exerseze mental ori în fața oglinzii (*tema pentru acasă*).
5. Ceremonialul final de despărțire, fotografie de grup.

Evaluarea efectelor activităților din grupul de dezvoltare personală *de către participanți*:

Întrebări:

- Cum v-a folosit activitatea desfășurată în grup?
- Credeți că ar fi folositoare astfel de activități pentru toți studenții Universității? Argumentați.

Exemple de răspunsuri:«

(N.B. Răspunsurile au fost anonime).

1. „Am căpătat mai multă încredere în mine și curaj să vorbesc de față cu persoane pe care doar le-am întâlnit și

am experimentat situații în care în mod normal nu aș fi acționat.

2. Cred că ar fi binevenit, pentru că studenții ar socializa mai mult cu profesorii și colegii lor și s-ar integra mai ușor în grup.”

1. „Acest grup a fost un spațiu de relaxare și armonie. Poate puținel prea «soft», dar armonia a fost remarcabilă.
2. Cred că obligativitatea ar putea distruge atmosfera prietenoasă. Dar în măsura în care ar fi un opțional, *cu un număr la fel de scăzut* de cursanți (s.n.), ar fi o experiență folositoare, pentru că suscită gândirea și empatizarea cu celălalt.”

1. „Am cunoscut oameni noi, am împărtășit impresii. Nu cred că s-a produs vreo schimbare în ceea ce mă privește.
2. Ar fi un lucru bun. Studenții ar fi mai puțin inhibați în cadrul orelor de curs și comunicarea ar fi mai eficientă.”

1. „Am devenit mai relaxată, mai calmă, am început să comunic mai eficient cu persoanele apropiate, mi-am făcut noi prieteni, am învățat să am mai multă încredere în mine.
2. În opinia mea, introducerea acestui curs în programa facultății ar fi un lucru pozitiv pentru că i-ar ajuta și pe ceilalți studenți să comunice mai eficient să nu mai reacționeze într-un mod agresiv în diferite situații etc.”

1. „Am devenit mai încrezătoare în propria persoană. Am învățat să îmi ascult corpul. Am reușit să comunic mai bine cu ceilalți.
2. Introducerea acestei activități este binevenită, pentru că ajută la dezvoltarea personală a studenților.”

1. „Cel mai important a fost faptul că am o încredere mai mare în mine și pot să mă controlez mai bine în situații de criză.

2. Mi se pare eficient deoarece consider că sunt multe persoane care ar avea de beneficiat dintr-un astfel de proiect, în special în controlul nervilor, creșterea stimei de sine și integrarea într-un grup mai restrâns.”
1. „Am reușit să îmi mențin deciziile pe care le-am luat, să nu mai fiu manipulată, activitatea de aici mi-a schimbat stilul de viață și modul de gândire.
2. Consider că este o idee foarte bună, cred că este necesar în școală un astfel de curs pentru ca elevii să se poată dezvolta, să-și poată învinge temerile, cât și să poată comunica mai eficient.”
1. „M-a ajutat să-mi *gestionez* mai bine depresiile, să mi le asum, să mă simt bine cu tot ceea ce trăiesc, să nu-mi mai cenzurez reacțiile și să le consider firești și *ale mele*. Să mă simt bine cu MINE.
2. Cred că această activitate ar trebui introdusă în curriculumul universitar, deoarece ar ajuta enorm la stabilirea unui gen aparte de relații între studenți, la depășirea granițelor formalității și la explicarea trăirilor specifice vârstei.”
1. „Am avut șansa de a-mi face prieteni noi și de a descoperi lucruri la mine pe care înainte nu le-am observat; am reușit să fiu mai deschisă și să vorbesc mai mult despre mine.
2. Cred că această activitate ar putea fi folosită și celorlalți studenți, deoarece este un mod plăcut de a-ți petrece timpul și util psihologic, în același timp.”

B. Seminarul experiențial de psihologia educației

Obiective specifice ale activităților din seminarul experiențial de psihologia educației:

- Studenții să exerseze deschiderea spre celălalt, condiție a unei comunicări eficiente.
- Să-și verifice capacitățile empatice și să realizeze importanța dezvoltării acestora în construirea relației cu celălalt.
- Să construiască mesaje adecvate nevoilor și schemelor mentale ale celuilalt (ajustare a mesajelor, sincronizare).
- Să realizeze ce roluri își asumă spontan într-un proiect de echipă și să reflecteze cum se regăsesc aceste roluri în munca profesorului.
- Să facă experiența rolurilor de *vorbitor*, *ascultător* (ascultare activă, empatică), *observator* și să reflecteze asupra prestației lor prin intermediul efectelor asupra celuilalt (tehnici de ascultare agreate de vorbitor, observații considerate pertinente de către ascultător și vorbitor).
- Să experimenteze și să reflecteze asupra rolului de profesor, concretizând (prin dramatizare) imaginea „profesorului ideal”.
- Să facă experiența abilităților persuasive necesare în promovarea disciplinei de studiu pe care o vor preda (pentru elevi, părinți, colegi).
- Să reflecteze asupra realizărilor lor în diferite domenii (profesional, familial, economic, artistic etc.) pentru consolidarea stimei de sine; să reflecteze asupra modurilor de valorificare a acestor realizări în munca de profesor.
- Să accepte și să valorizeze diversitatea.
- Să evalueze distanța dintre *imaginea de sine* și *imaginea despre sine* pe care ceilalți o produc (imagini care funcționează în grupul de colegi); să reflecteze asupra posibilităților de gestionare a imaginii în relația cu *celălalt*.

(N.B. „Celălalt” poate fi colegul, prietenul, viitorul elev etc.)

Activități ale seminarului

Seminarul „Inițierea comunicării și intercunoașterii”

- Studenții se mișcă prin încăperea, se privesc, apoi se grupează câte 2, în funcție de afinități. În perechi, descoperă lucruri pe care le au în comun.
- Două perechi formează un grup de 4, două grupuri de 4 unul de 8. După fiecare grupare, se reia discuția cu privire la lucrurile comune
- Fiecare grup de 8 studenți își alege o modalitate de prezentare, eventual un purtător de cuvânt, care va prezenta grupul celorlalte. Spectatorii pot adresa întrebări după ce grupul și-a încheiat prestația.

Seminarul „Personajul meu”

- Fiecare participant alege un personaj ficțional cu care se poate identifica
- Participanții exprimă cu voce tare alegerile, apoi alcătuiesc grupuri care au ales același personaj sau personaje similare; în grupuri se discută motivele alegerii
- Se cere participarea unor voluntari pentru o activitate care „cere curaj”. Se solicită intrarea în rolul unui coleg de grup.
- Cel care a ales să „între în pielea” unui coleg va răspunde apoi la întrebări puse de membrii altor grupuri.

Seminarul „Mesajul meu de acum pentru un elev din viitor”

- Se formează grupuri mici (cel mult 6 participanți).
- Fiecare grup își reprezintă un elev pe care l-ar putea întâlni în viitor. Participanții se gândesc la mesaje pe

care ar dori să i le transmită, de pe poziția de studenți pe care ei o au acum

- Voluntarii vor intra în „scena” amenajată în față (un scaun pentru studentul voluntar, un altul (gol) pentru elevul imaginat) și își vor transmite mesajul. Spectatorii îi oferă feed-back exprimând ce impresii le-a produs prestația.

Seminarul „Cartea noastră de vizită”

- Participanții sunt rugați să-și reamintească realizările de tot felul (în toate planurile vieții) pe care le-au avut începând din clasa a V-a și până în momentul de față.
- Ei vor forma apoi grupuri-pereche. Fiecare grup își va redacta o „carte de vizită” (în 2 exemplare), pe care se vor trece realizări comune și realizări individuale; grupul își va alege și un nume.
- Grupurile pereche schimbă între ele cărți de vizită și se prezintă totodată unul celuilalt. Se pot pune reciproc întrebări.
- În activitatea următoare, fiecare grup mic prezintă pentru grupul mare realizările grupului-pereche cu care a lucrat.
- Participanții vor alege din realizările lor pe cele care ar putea servi în munca unui profesor, arătând și cum le văd ei utilizate eficient.

Seminarul „Profesorul cu care mi-aș dori să semăn”

- Participanții sunt invitați să-și reamintească anii de școală (de gimnaziu și de liceu); relațiile lor cu profesorii, cu părinții, relațiile dintre părinții elevilor din clasa lor și profesorii clasei. Să evoce apoi un profesor preferat cu care și-ar dori să semene.

- Niște voluntari vor intra în rolul profesorului preferat și vor răspunde întrebărilor puse de restul membrilor grupului (în calitatea acestora din urmă de studenți ai modulului psihopedagogic).

Seminarul „Ascult despre cubul lui / ei”

- Seminarul începe cu o scurtă discuție despre ascultarea empatică și tehnicile sale
- Participanții au câteva minute în care să se gândească la „cubul” lor, *o lume* care arată așa cum ei vor
- În grupul de câte 3, se vor roti în rolurile de *vorbitor*, *ascultător* și *observator*. Vorbitorul va descrie cubul său. Misiunea ascultătorului este aceea de a-l ajuta să exprime cât mai multe lucruri despre această lume a sa. Observatorul va nota ce tehnici de ascultare (verbale și corporale) au un mai bun efect asupra vorbitorului
- Discuție în grupul mare cu privire la impresiile pe care le-au avut în cele trei roluri

Seminarul „Problema lui”

- Se lucrează în grupuri – pereche.
- Fiecare grup selectează dintre întâmplările pe care membrii săi le cunosc o poveste a unui elev care are o problemă.
- Membrii grupului pereche pun întrebări pentru a elucida problema (spre a afla nevoi, intenții, frici ale celui în cauză).

Seminarul „Îmi promovez disciplina de studiu”

- Participanții alcătuiesc grupuri mici (nu mai mult de 6 membri)

- Acolo unde participă studenți de la limbi străine diferite, ei se grupează și în funcție de limba pentru care se pregătesc
- Împreună, participanții din fiecare grup redactează o ofertă care să exprime avantajele studierii limbii pe care ei o promovează. Ei vor avea în vedere următoarele „ținte” (deci vor redacta tot atâtea variante de oferte):
 - Viitorii elevi
 - Părinții viitorilor elevi
 - Colegii profesori
 - Comunitatea în care școala se află

Seminarul „Cine ești tu pentru mine, cine sunt eu pentru tine”

- Se lucrează în grupuri mici (n participanți). Fiecare participant va avea $n+1$ coli de hârtie. Una o păstrează pentru sine și pe ea scrie: Eu sunt pentru ... un / o (completează de atâtea ori câți colegi de grup are). Celelalte n foi vor fi distribuite, după completare, câte una pentru fiecare coleg de grup mic. Pe fiecare foaie el va completa: Tu, ... , ești pentru mine
- Va avea loc câte o discuție în fiecare grup mic pentru elucidarea mesajelor pe care participanții și le-au scris.
- Discuție în grupul mare despre impresiile din timpul activității, despre distanța dintre *imaginea de sine* și *imaginea despre sine* a altora, precum și despre posibilitățile de gestionare a imaginii personale.

Evaluarea efectelor activităților de seminar

1. La sfârșitul fiecărui seminar, participanții și-au prezentat în grupul mare impresiile și reflecțiile asupra activităților pe care le-au desfășurat
2. Le-am cerut participanților să alcătuiască – pentru fiecare seminar – câte o *pagină de jurnal*, unde să răspundă la întrebările:
 - Ce am trăit?
 - Ce am învățat?
 - Cum voi folosi ceea ce am învățat în viața personală și în viața profesională?

Prezint în continuare *excerpte* din *Jurnalele de seminar* ale participanților, în care se pot vedea efectele pe care studenții le-au resimțit ca urmare a activităților experiențiale.

„Ideea de seminar bazat pe aplicații practice și jocuri mi s-a părut extraordinară, mai ales pentru că mi-a înșelat așteptările, care vizau ideea unui seminar plicticos, o repetare a cursului, fadă și neeficace. Dar nu ...! Iată că, în sfârșit am ocazia să simt pe viu, să experimentez ceea ce învăț” (M. D.).

„Am învățat totodată că un viitor bun profesor trebuie să poată fi în primul rând un inițiator de proiecte, un responsabil, un conducător dar că în același timp trebuie să-și aducă constant aportul în timpul lucrului prin participare și implicare directă. De asemenea ne-a făcut să înțelegem cât de important este să poți comunica în orice fel (chiar dacă nu verbal) și cât este de necesar să te faci înțeles prin orice metodă. Pentru că de multe ori ... vorbele nu spun chiar totul și nu rezolvă probleme... E nevoie de acțiune și de flexibilitate, de abilitatea de a putea mânui cu pricepere orice mijloc de comunicare, pentru ca rezultatul final să fie cel mai bun” (M.D.).

„... am învățat că este foarte ușor să fac cunoștină cu o persoană. Eu de obicei așteptam să mi se facă cunoștință cu cineva (ca un *dar*) sau să vină cealaltă persoană la mine. Mi-am dat seama că în cunoașterea unei persoane este implicat un «efort» dublu” (D. A.).

„În viața personală pot spune că deja folosesc ceea ce am învățat. Nu mă mai simt atât de ciudat când mă prezint singură unei persoane” (D. A.).

„Mi se pare foarte important că am învățat «să îmi țin criticile pentru mine». Acum îmi dau seama că prin critica mea persoana din față e posibil să se «închidă» și mai mult în sine” (D. A.).

„Deasemenea am învățat că este important să lași pe alții să te ajute. Că este important să îți dai seama că nu ești singur” (D. A.).

„Al treilea lucru important pe care l-am învățat este că fiecare are o lume a sa. Lumile noastre se intersectează undeva pe drum. Sunt locuri unde sferele se unesc, pot fi aproape identice, pot fi complet diferite însă niciodată cele două sfere nu sunt una și aceeași pe tot parcursul vieții” (D. A.).

„Eu personal am învățat din această experiență ceva esențial, și anume să nu mai etichetez o persoană de la prima vedere, după aspect și după prima impresie. Recunosc că făceam lucrul ăsta destul de des, deși refuzam să accept. Acest lucru mi s-a întâmplat și în cadrul seminarului, când am etichetat din prima unul dintre colegi, care, după o primă discuție s-a dovedit a fi foarte diferit de felul în care eu îl vedeam. După ce am realizat acest lucru, mi-am dat seama că multe dintre persoanele din jurul meu avuseseră parte de același tratament eronat fără să fi meritat.

Deasemenea, această experiență mi-a arătat că a fi deschisă față de cei din jur, fie ei și necunoscuți nu îți aduce neapărat dezamăgiri, ci poți avea plăcuta surpriză de a întâlni o persoană deosebită” (Gh. C. C.).

„Cel mai important lucru pe care l-am învățat în urma acestei sarcini de seminar este să nu îmi fie rușine de sentimentele și de visurile mele, de gusturile și preferințele mele. Am descoperit că ceea ce eu consider un handicap poate fi un lucru comun pe care îl am cu o altă persoană și care ne poate apropia mult mult și chiar poate lega o relație frumoasă.

Un alt aspect pe care l-am constatat este că și cele mai dure persoane, cei care parcă fac eforturi pentru a părea impunători și puternici au o latură sensibilă și visătoare, pe care încearcă din răspuțuri să o ascundă sub o mască implacabilă, pentru a nu părea vulnerabili” (Gh. C. C.).

„Seminarul acesta m-a învățat să ascult. Până acum doar credeam că sunt o bună ascultătoare. Am descoperit că nu sunt pentru că nu e totul să taci și să pari atent la ceea ce ți se spune ci și să înțelegi ce ți se spune, să te pui în locul celui ce vorbește și să judeci lucrurile din punctul tău de vedere în conformitate cu spusele celui alt. Doar în acest caz poți da un sfat sincer atunci când ți se cere, pentru că, văzute din afară lucrurile sunt întotdeauna altfel decât din interior” (Gh. C. C.).

„Pot spune că am trăit emoția de a descoperi cine sunt eu pentru unii dintre colegii mei. (Laura, Lili, Cristina).

Am confruntat aceste opinii cu imaginea pe care eu credeam că o răsfrâng în ceilalți” (D.A.M.).

„Am învățat că ne privim în ochii celorlalți ca într-o oglindă. Uneori oglinda nu reflectă așa cum trebuie, deformează și totuși avem nevoie de ea pentru a ști cum arătam. Am învățat

că trebuie să mă fac înțeleasă și cunoscută. Să comunic mai mult cu ceilalți, să-mi depășesc timiditatea, să nu rămân doar o *conștiincioasă*, ci să-mi perfecționez și relaționarea socială” (D.A.M.).

„Pentru că am ajuns să prezentăm alt grup decât al nostru, eu personal mi-am dat seama de importanța luării cuvântului în numele altora. Eu eram cea care reprezenta patru persoane. Trebuia să prezint cât mai bine, să nu uit vreun detaliu care poate era important. Atunci am înțeles responsabilitatea pe care profesorul, mai precis dirigintele clasei, și-o asumă. El reprezintă câteva zeci de copii. Trebuie să facă acest lucru cât mai bine” (N.F.).

„Din acest seminar am învățat că este important - ca profesor - să ai putere de convingere și să crezi în utilitatea materiei pe care o predai. De fapt important este puțin spus. Este necesar ca un profesor să poată susține - cu argumente valabile - utilitatea materiei pe care o predă. Poate că la acest lucru nu m-aș fi gândit niciodată dacă nu aș fi participat la acest seminar, însă în cazul în care voi deveni cândva profesor, am să știu să susțin și nu în mod aberant, ci realist faptul că este util să înveți limba franceză” (M.A.).

„Îmi propun ca pe viitor, atunci când cineva va dori să-mi dezvăluie o problemă, să fiu atentă și să analizez foarte bine problema lui și astfel să-i pun întrebările potrivite pentru a afla care este problema lui cu adevărat”(T. A.-M.).

„Identificarea cu un personaj m-a învățat să mă pot privi cumva „din afară”, ca într-o oglindă. Punctele comune cu personajul sunt de fapt caracteristicile mele, pe care le pot astfel vizualiza mai obiectiv. Calitățile personajului sunt ori punctele mele forte, ori aspirațiile mele; defectele personajului sunt punctele

mele slabe sau ceea ce nu doresc să mi se întâmple (așadar sunt «atenționată» din timp). Am învățat că așa cum analizez eu un personaj, la fel de bine pot fi văzută și eu de către cei din jurul meu”(A. P.).

„Încă o dată realizez cât de bine îmi face să-mi notez trăirile... sunt uimită. Învăț să mă cunosc. Aproape că nici nu mai știam ce multe realizări am avut”(A. P.).

„În plan personal, voi încerca să adopt altă atitudine decât cea de până acum, orice obstacol este de trecut dacă știi să privești dincolo de el. Voi privi chiar și eșecurile ca pe niște obstacole peste care va trebui să trec, dar din care voi învăța ceva”(A. P.).

„În situațiile în care voi fi nevoită să-mi spun opinia, să conving pe cineva de un anumit lucru, va trebui totuși ca mai întâi să fiu eu convinsă de acel «ceva» iar apoi va trebui să găsesc argumentele adecvate și maniera de exprimare prin care să reușesc a mă face înțeleasă, să reușesc să conving auditoriul” (A. P.).

„Aștept cu nerăbdare următorul joc, spiritul acesta comunicativ m-a prins, jurnalul mă ajută să-mi pun la contribuție memoria, iar *activitățile acestea aparent ludice mă ajută să înțeleg puțin câte puțin responsabilitățile unui profesor precum și aspectul predominant plăcut al acestei profesii*” (E.G.).

„Am dedus că până la urmă nici măcar aceste realizări nu au contat foarte mult în jocul nostru cât faptul că ne-am schimbat cărțile de vizită și am inter-relaționat, sistemul funcționând bine, iar rezultatul fiind implicarea fiecăruia în mod egal. Poate ar trebui să fiu puțin mai tolerantă și să văd aspectul neîndoielnic pozitiv și anume faptul că toți au fost sinceri și demni, nu s-au simțit complexați sau inferiori. Deși probabil

acum mă contrazic, fiecare realizare a fiecărui jucător a fost importantă în felul ei, fie ea de natură materială-concretă, fie spirituală-profesională. Încă o dată ascultarea celui de lângă tine, empatia, comunicarea s-au dovedit a fi esențiale în ceea ce mă privește” (E.G.).

„...am putut observa schimbări remarcabile în atitudinile tuturor dintre noi cu privire la înțelegerea rostului psihologiei și al proceselor psihologice în profesia noastră, precum și acționarea în consecință (am fost mai puțin gălăgioși, am acordat mult mai multă atenție și imaginație sarcinii atribuite, am fost mult mai maturi în hotărârile finale” (E.G.).

„... am sărit ca niște vulturi ca niște Pinochio ce primiseră suflu vital verbal!, pe Mădălina, neîncrezători în afirmația sa că și-a făcut prieteni în doar două săptămâni, că dorește să-și schimbe viața monotonă de dinainte cu una activă și tipică studenției. În al doilea rând, am remarcat din nou importanța unui mediator – *Maestra* – și rolul pe care acesta și-l asumă în fața «jucătorilor». Concluzia firească e că am de învățat multe din aceste reuniuni, că rolul de mediator al jocului nu este deloc ușor, că – în general – ascultarea e esențială în relațiile interumane, precum și în cele adult-copil, profesor-elev, jucător-jucător” (E.G.).

„Seminarul acesta mi-a dezvoltat spiritul de echipă ajutându-mă să împărtășesc mai ușor lucruri personale, dar și să realizez un schimb de idei folositor” (S.N.M.).

„Experimentul m-a ajutat să-mi perfecționez forța persuasivă, să-mi testez debitul verbal și să lucrez eficient în echipă” (S.N.M.).

„Am învățat că e foarte important să dăm atenție la detalii, că e esențială orice informație pe care ți-o dă o persoană străină,

pentru că îți poate da precum o reacție în lanț, alte informații privind personalitatea acelei persoane. De fapt personajele pe care și le-au ales studenții sunt niște oglinzi care reflectă sensibilitatea, visele și valorile lor. E un domeniu extrem de vulnerabil, care trebuie explorat cu mare grijă” (C.N.).

„În viața personală și în cea profesională, voi utiliza ce am învățat în cadrul seminarului în sensul în care voi încerca să-i încurajez pe cei apropiați și pe elevii mei, spunându-le că trecutul lor, realizările lor sunt foarte importante, că spun multe despre personalitatea lor și că demonstrează că sunt niște oameni «vii», activi, cu un potențial grandios. Le voi mai spune să nu devină victimele realizărilor din trecut, ci să construiască neîntrerupt” (C.N.).

Am învățat că într-o echipă toată lumea e egală și că în consecință trebuie să te temperezi și să respecti regulile jocului. Deci, asta am de gând să fac de azi înainte. Așadar, n-o să țin «carioca» prea mult la mine ca să nu-i asmut pe colegii mei, o să mă bucur mai mult de munca celorlalți și nu le voi băga pe gât colegilor mei munca mea, căci într-o echipă important e să dai ce e mai bun din tine la momentul și segmentul potrivit și să construiești alături de ceilalți după o anumită rânduială, nu când simți tu. O lucrare de grup e simțirea grupului și nu simțirea ta, Natalia! ... Sper să-mi fi intrat adânc în cerebel asta! ” (C.N.).

„Asta înseamnă adevărata școală. Să înveți să te controlezi, să fii adevăratul tău stăpân! Asta da sesiune de-o viață!...” (C.N.).

„Azi am făcut prima oră de psihologie «adevărată» din viața mea. Nu seamănă deloc cu orele plictisitoare din liceu unde nu aflam decât definiții neinteligibile ale proceselor cognitive” (T.S.).

„... ar trebui să fiu sinceră cu mine și să recunosc că mi-am dovedit încă o dată că aparențele înșală și că oamenii care mi se păreau inabordabili sau care aveau aere de superioritate sunt chiar binevoitori și deschiși unui dialog” (T.S.).

„...am învățat cel puțin un lucru: nu trebuie să mai fiu clișeică, de aceea voi alege să fiu sinceră față de viitorii mei elevi” (T.S.).

„Florentina a avut o idee bună atunci când a spus că ea ar încerca să organizeze o activitate prin care copiii să găsească lucrul sau sfatul de care au nevoie. Uneori cuvintele nu sunt suficiente pentru a stabili o legătură. Doamna profesoară s-a oferit să ne «traducă» mesajul pe care ar fi vrut Florentina să i-l transmită copilei și trebuie să recunosc că «traducerea» exprima întrucâtva și sentimentele mele: era sinceră întru totul” (T.S.).

„Experiența de astăzi m-a învățat că nu întotdeauna e bine să ții doar pentru tine anumite succese, din când în când trebuie să mai știe și alții cine ești și ce ai făcut (*mă întreb și acum dacă ar fi trebuit să scriu că am intrat prima la facultate*). De acum încolo am de gând să încerc să vorbesc mai mult despre mine. Când voi fi profesor, am de gând să ofer elevilor mei ocazia să vorbească despre ei, să-și prezinte pasiunile și realizările într-un cadru asemănător seminarului la care am luat eu parte astăzi” (T.S.).

„Timpul trecea, iar întrebările nu se mai opreau. Depășisem timpul alocat seminarului, intrasem în pauză, iar studenții erau curioși să afle cât mai multe. Mă bucuram foarte mult că le atrăgeam interesul și că participau la discuție... (ea era în rolul profesorului ideal –n.n.) La sfârșitul orei am plecat mulțumită de mine). Reușisem să trec cu bine de confruntarea

cu publicul și de asemenea «furasem» și câteva idei ale colegelor mele. În afara seminarului am fost felicitată pentru dialog și trebuie să recunosc că lucrul acesta m-a bucurat foarte mult. Atunci când voi fi profesoară am de gând să le ofer elevilor mei ocazia să joace rolul profesorului, deoarece această detașare este benefică ambelor părți: ei își pot exprima indirect nemulțumirile sau aprecierile, iar eu, profesorul, mă văd prin ochiul lor critic, ceea ce îmi dă prilejul să mă corectez și să pun în aplicare ideile lor» (T.S.).

„Am învățat că trebuie să am grijă când trebuie să vorbesc și când să tac (cu alte cuvinte să fiu atentă când îmi revine rolul de vorbitor și când e vorba să ascult). Deasemenea, rolul de observator a fost un bun prilej de testare a obiectivității și de asumare a responsabilității (intervin sau nu în discuție? Oare acum e momentul să îmi spun părerea?) Pe viitor sunt hotărâtă să acord mai multă atenție situației de comunicare și interlocutorului meu» (T.S.).

„... am învățat faptul că este esențial să știi cum să adresezi o întrebare fără să îl jignești pe cel de lângă tine, dar în așa fel încât să poți obține informația dorită. Experiența de astăzi m-a învățat să fiu mai puțin superficială, să nu mai judec lucrurile la prima vedere, ci să cercetez mai adânc anumite cauze și să stabilesc legături între evenimente, fapte și reacții» (T.S.).

„Comunicarea are loc mai greu atunci când nu știm să îi ascultăm pe ceilalți (asta e ceea ce cu siguranță am învățat în timpul seminarului» (P.M.).

„Am învățat așadar în acest seminar că nu trebuie să îi «poruncim» elevului, ci să încercăm să îl înțelegem și să redevenim pentru câteva zeci de minute tânărul naiv sau tânăra naivă de altădată» (P.M.).

„Această excursie în timp ne-a făcut să ne dăm seama mai bine de cei care suntem. Cel puțin așa mi s-a întâmplat mie pentru că văzând toate acele realizări înșiruite pe foaie, am exclamat în sine-mi: «Stai puțin, asta sunt eu!» Și asta numai pentru că mi-a fost greu să îmi dau seama de lucrurile care mă reprezintă și de felul în care aş putea să mă prezint în fața altcuiva. *Prin acea carte de vizită (prin observarea bineînțeles a realizărilor personale, nu comune) am înțeles că eu am făcut toate acele lucruri și că ele mă definesc.* Voi putea de acum să îmi aleg mai bine un scop în viață în funcție de ceea ce îmi place cu adevărat să fac” (P.M.).

„Am înțeles astfel că adulții chiar au dificultăți în înțelegerea adolescenților, dar în același timp mi-a fost clar că adolescenții nu sunt pregătiți pentru a deveni brusc adulți” (P.M.).

„A fost destul de dificil să prezentăm argumente ținând cont de fiecare categorie țintă dar și pentru că la momentul acesta, unii dintre noi (și eu mă număr printre ei) nu știu exact de ce studiază limbile străine, dacă este o pasiune sau o necesitate de actualitate” (P.M.).

„Am găsit important ca profesorul să pună întâi întrebări, fără a-l condamna pe cel cu probleme, să găsească înainte de toate cauza rătăcirii adolescentului” (S.R.E.).

„Ca viitor profesor va trebui deci să caut puncte comune între mine, materie, pe de o parte și întâmplările și preocupările elevilor pe de alta” (S.R.E.).

„Fata cu care formasem primul grup a vorbit cel mai puțin, însă asta înseamnă că nu are încredere în sine, ci că preferă uneori să asculte. Această observație îmi va fi utilă pe viitor în situațiile în care unii elevi sau colegi se vor remarca mai mult decât ceilalți prin îndrăzneală” (S.R.E.).

„M-am simțit importantă ca și colegii mei pentru că am avut momentul meu în care am vorbit fără rețineri despre lumea mea și despre cei care fac parte din ea” (A.A.M).

„A fost prima dată când am făcut o astfel de retrospectivă, *nu am avut niciodată timp sau interes ca să-mi analizez viața de până acum cu realizările și eșecurile ei*” (A.A.M).

„Am învățat să fiu empatică să renunț la referiri generale pentru cele practice, la obiect, când am de apărat și promovat o cauză. Oamenii se lasă greu convinși, de aceea tactica trebuie să fie bine aleasă. Am învățat să mă adaptez situațiilor cerute, mesajele pe care a trebuit să le formulez sunt adresate unor categorii diferite de persoane, deci limbajul, tonul, argumentele trebuie să fie în concordanță cu așteptările lor” (A.A.M).

„Per total acest seminar mi s-a părut stimulant în sensul în care mi s-a oferit ocazia de a-mi expune părerea în mod «public», liber și fără constrângeri și influențe. Astfel de exerciții consider că-mi sunt necesare pentru profesia de dascăl, întrucât am realizat că uneori percepția celorlalți poate fi total diferită față de a mea” (L. I.).

„Faptul că Andreea a luat locul, pentru câteva momente, Mădălinei i-a putut oferi ocazia Mădălinei să își dea seama cum este percepută de oamenii din exterior. Cred că acest exercițiu este foarte util în viața de zi cu zi pentru că așa se pot descoperi defecte, calități de care nu suntem conștienți” (V.C.).

„Cristina a fost mulțumită de prezentarea mea, însă a avut de făcut o completare. Spre deosebire de ceea ce am spus eu, ei îi este frică să zboare și are nevoie de tot suportul posibil. Astfel, am aflat mai multe lucruri despre Cristina și în același timp despre mine; pot asculta oamenii, dar mai am totuși de lucrat.

Oricum, a fost o experiență de cunoaștere plăcută, interactivă pe care o voi putea folosi cu viitorii mei elevi” (F.F.).

„Grupulețele formându-se din nou, sarcina fiecăruia dintre ele a fost de a realiza câte două «cărți de vizită» care să reprezinte pe de o parte realizările comune ale studenților, iar pe de altă parte, realizările individuale ale acestora. În final, cu toții am putut compara reușitele noastre de până acum, fapt care a dus - ca de fiecare dată - la o mai bună cunoaștere a celui de lângă noi. Seminarul de astăzi m-a ajutat să înțeleg de unde am pornit și mai ales unde vreau să ajung în viață” (P.A.E.).

„Eu am jucat rolul unui copil ai cărui părinți erau pe cale de a divorța. Fiind conștient de această situație, copilul a ales să sufere în tăcere, urmările vizibile ale acestei suferințe fiind rezultatele școlare din ce în ce mai proaste. Însă ajutat de o serie de întrebări-cheie, el a ajuns singur la concluzia că soluția cea mai bună este de a discuta această problemă chiar cu părinții săi, urmând ca toți trei să găsească o modalitate de a evita o continuare a suferinței micuțului. Pot spune că seminarul de astăzi mi-a plăcut cel mai mult comparându-l cu cele anterioare. În primul rând pentru că am fost unul dintre pionii jocului, în al doilea rând pentru că am mai dobândit o experiență din care firesc am mai învățat ceva; mai precis, *am realizat că orice problemă are o rezolvare (mai ușoară sau nu), însă atât timp cât alegem să ținem totul ascuns, suferința va exista făcându-ne nouă rău și implicit rănindu-i și pe cei cărora le pasă de persoana noastră*” (P. A.E.).

„Încă de la începutul exercițiului ardeam de nerăbdare să văd dacă într-adevăr ceilalți m-au perceput așa cum am vrut și dacă am lăsat impresia vrută despre mine. Am fost surprinsă într-un mod plăcut bineînțeles să constat că într-adevăr mi-am creat o imagine pozitivă în mintea celorlalți. *Pe parcursul acestui*

seminar am realizat că nu întotdeauna oamenii sunt ceea ce par și par ceea ce sunt. Dacă până în acest moment unii dintre colegi mi se păreau timizi sau pur și simplu tăcuți, acum am realizat că aceasta este doar o simplă lipsă de încredere în cei din jur, teama că aceștia îi vor percepe trăsăturile altfel decât au vrut ei să reiasă” (C. M.).

„Pot spune cu sinceritate că am învățat un lucru important pentru mine: nu trebuie să-mi fie frică să vorbesc cu oamenii din jurul meu pentru că nu se știe niciodată când și cu cine poți lega o prietenie adevărată” (G.A.I.).

„A fost interesant pentru că am descoperit lucruri comune, persoane pe care nici măcar nu le cunoșteam și voi folosi acest lucru pe viitor, de ce nu să mă apropiu de acele persoane cu care înainte nu comunicam prea mult” (G.A.I.).

„Acest prim seminar a fost neașteptat de plăcut, chiar distractiv și mai presus de toate, util. Am aflat cine sunt colegii mei și ce gândesc, reușind să stabilesc chiar noi prietenii. Colectivul nostru s-a mai sudat și acest lucru nu poate să fie decât încurajator deoarece se știe cât de greu se stabilesc relațiile în facultate între colegi” (R.A.M.).

„Experiența de azi mi-a demonstrat cât de diferiți suntem noi, oamenii, dar că totuși avem și părți comune și că tocmai diferențele ne fac să ne atragem unii de alții, să ne complementăm. Trebuie să încercăm să-i înțelegem pe cei diferiți de noi. Din experiența trăită am constatat că eu și Ilinca trăim la poli opuși și că fiecare dintre noi două se regăsește în Cristina (mijlocul, echilibrul)” (P.E.L.).

„Pusă în situația de a oferi altora argumente solide și convingătoare, am realizat că eu însămi nu am analizat riguros

oportunitățile pe care mi le oferă studierea acestei limbi, mizând în principal pe faptul că piața muncii nu este suprasaturată de vorbitori de portugheză” (P.R.).

„ După ce săptămâna trecută am fost dezamăgită de mine însumi pentru că nu am putut să intru în pielea profesorului care să transmită un mesaj sincer viitorului elev, seminarul de astăzi mi-a oferit posibilitatea să mă conving că posed totuși câțva abilități pe care trebuie să le aibă un profesor. Astăzi am descoperit că prin perseverență pot să le descopăr treptat. Sarcina seminarului de astăzi a fost să readucem în prezent elevul de săptămâna trecută și să încercăm să-i adresăm un nou mesaj, de această dată un mesaj sincer. Pentru a evita greșeala de săptămâna trecută când toți au plăsmuit mesaje seci, lipsite de substanță, am discutat arhitectura unui mesaj bine alcătuit. Astfel *trebuie să* a fost înlocuit cu *de ce să nu...?*, sfatul ferm, închis cu unul care să semene mai degrabă cu o sugestie. De data aceasta, sarcina ne-a luat mult timp, ne-am hotărât greu să vorbim poate pentru că vroiam ca mesajul să fie perfect, demn de un viitor profesor care și-a învățat lecția de data trecută. În sfârșit, una dintre colegele mele i-a dat viață *Gicuței* prezentând-o ca pe un elev silitor, inteligent, dar care se plictisește în compania unor persoane care nu sunt de nivelul ei. Urma acum *proba de foc*. Era rândul nostru să adresăm un mesaj sincer acestei fete. Grupul parcă amorse, tăcerea era grea. Fiecare dintre noi încercam să formulăm în mințile noastre un sfat pentru elevul imaginar ce devenise o ființă vie cu personalitate complexă. Florentina a făcut o propunere care mi s-a părut tare interesantă; a spus că ea ar vrea să organizeze o activitate prin care copiii să găsească singuri sfaturile de care au nevoie. După aceea doamna profesoară a cerut o altă părere însă tăcerea noastră însemna de fapt o profundă meditație asupra mesajului pe de o parte și pe de altă parte

asupra meseriei de profesor. De data aceasta însă cred că am reușit să formulez un mesaj potrivit pentru această fetiță deși nu l-am prezentat în fața clasei. I l-am adresat doar mental viitorului meu elev: De ce să nu încerci să-ți urmezi visele? Nu ești singur, sunt alături de tine să-ți îndrum pașii în viață. Eu te ajut pe tine să-ți găsești calea, tu mă ajuți pe mine să mă simt utilă. Da, cred că acesta este mesajul potrivit pentru elevul meu” (A.A.).

„Seminarul de astăzi mi-a oferit posibilitatea de a înțelege că profesorul este în ansamblu un mecanism extrem de complex. Pentru a reuși să comunice cu elevul său trebuie să știe să actualizeze în el diferite instanțe: vorbitor, ascultător, observator care sunt la fel de importante dacă ar fi să le situăm pe o scară a valorilor. Am înțeles că un profesor trebuie să aibă abilitatea de a vorbi elevilor, prezentându-le materia dintr-un unghi atractiv care să le atragă atenția, să știe să asculte acceptând ce trăiește elevul său, să știe să observe pentru a putea aprecia sau corecta răspunsurile și atitudinea elevilor” (A.A.).

De la „Eu, profesor?!” spre „Eu ... profesor!”

Adaug câteva excerpte din două *jurnale de seminar* spre a ilustra cum se pot modifica – în chip de efecte ale seminarului experiențial de psihologia educației – opiniile privind meseria de profesor:

1. (R.D.A.) (franceză)

„Recunosc, *săptămâna trecută stăteam și mă întrebam de ce oare am ales să parcurg modulul de psihopedagogie din moment ce meseria de profesoară nici măcar nu intră în calculele mele...* Pe deasupra nu am răbdare cu copiii, urăsc să repet un lucru pe care abia l-am terminat de explicat”

„Modulul psihopedagogic care se anunța a nu fi decât alăturare de secunde plictisitoare, se dovedește în fapt a fi o simulare a faptelor de viață. O simulare interpretată și psihologic, pentru că reușesc să aflu cauzele și efectele celor mai banale fapte pe care le fac. Acum am devenit chiar și curioasă (s.n.)”

„Dar ca să ne putem cunoaște mai bine, de data *aceasta* nu a mai trebuit să prezentăm grupul ca ansamblu, ci o persoană. Ținând cont că abia ne cunoscuserăm, la început eram reticenți, dar apoi mi-am dat seama că aș fi putut spune atâtea lucruri despre fiecare dintre cei din grupul meu, chiar dacă era prima oară când schimbaserăm câteva cuvinte. Dar personajul pe care l-au ales cei din grupă era reprezentativ pentru propriile lor personalități. Așa că mi-am dat seama că până și imaginația ne trădează trăsăturile. Pot spune câte ceva despre oricine, despre cel care citește proză romantică, despre cel care-l visează pe Don Quijote, despre cel care nu crede în magia cărților, chiar și despre cei care au surâs neîncrezători pe parcursul acestui experiment”.

„Învăț să-i cunosc pe cei din jur, să pătrund dincolo de aparențele pe care vor ei să le inducă. *Exact ca un viitor profesor ...EU?* (s.n.)”

„Aș putea să îți spun ție, posibilului meu elev, că atunci când mă vei vedea în fața ta la catedră, ai putea să vezi în mine un prieten care să te îndrume – dincolo de prejudecata stricteții instituției școlare – către adevăratele valori ale vieții, nu ca teorie, ci ca practică”.

„Pe lângă experiența pur profesională pe care acest modul ar trebui să o inducă, realizez totuși și că ***personalitatea mea, care părea atât de bine conturată, suferă modificări, poate din cauza contactului cu ceilalți, poate din cauza***

experiențelor comune pe care le-am trăit individual, poate simultan (s.n.). Poate pentru că tot ceea ce credeam eu unic la mine am mai întâlnit și la alții, la fel de unic. Sau poate pentru că doresc să devin altceva și trebuie un comportament corespunzător. Sper însă să și aflu ce îmi doresc... până atunci, aștept următoarea provocare a seminarului de psihologie”.

„De azi nu mai privesc desenele ca simple mângâieli aruncate, ci ca un tot. De ce? Pentru că provocarea de azi a fost tăcerea și desenarea unui întreg cu sens de către fiecare dintre membrii grupului, pe rând. A trebuit să surprinzi ideea din conturul celorlalți. Puteai prefigura o temă, puteai schimba radical cursul întregului, puteai juca rolul continuatorului sau al liderului. Am adăugat desenului detalii semnificative, am dat liniilor acelora dimensiuni comice, dar am putut plasa mai concret conturul în timp și spațiu. Trecând însă de dimensiunea temei de azi și pătrunzând în planul mefaoric am aflat astfel și ceea ce trebuie să fiu în calitate de profesor, ce calități trebuie să însumez și ce roluri trebuie să port în fața elevilor mei. ***O să fiu nu doar inițiator, ci și continuator, o să prefigurez teme și o să ajut la dezvoltarea lor, o să stimulez imaginația celorlalți și o să îndrum părerile spre aceeași finalitate” (s.n.).***

„Astăzi am realizat că a fi profesor nu se limitează la serii de câte 50 de minute în care susții mai mult sau mai puțin un monolog, ci la a înțelege cu adevărat lucrurile de care are nevoie copilul din fața ta. Are nevoie de explicații? Are nevoie să fie ascultat? Trebuie să găsești răspunsuri la acțiunile și reacțiile lui. Să devii psiholog să cunoști cât mai multe caractere umane, să stăpânești tehnici de comunicare, să le cunoști lumea (și mai greu!) să le-o înțelegi, să fii și tu parte din universul lor pentru ca ei să te poată percepe nu ca pe un intrus, ci ca pe o persoană de sprijin”.

„De abia de azi conturez mai bine portretul profesorului care aş dori să fiu... (s.n.)”

„Eu aş înclina către zâmbetul cu care îl aşteaptă o clasă întreagă, către o diplomă individuală, un premiu de grup, o vizită la mulți ani după ce „relațiile” profesor-elev au luat sfârșit.

Oare câte dintre slujbe îți oferă satisfacțiile acestea? Nici măcar un sfert din cele existente astăzi în România”(s.n.).

„Toate faptele acestui material [jurnal] sunt reale, la fel ca și sentimentele și răspunsurile. Dar, recitindu-le acum, îmi dau seama că de abia acum începe vârsta «de ce-urilor» la mine în ceea ce privește o eventuală profesie de cadru didactic. Primul semestru din modulul psihopedagogic mi-a oferit o introducere în activitatea profesorală, dar trebuie să trec dincolo de aparențe și să încerc să simulez cât mai des această experiență, nu deoarece ar putea semnifica o slujbă de viitor, ci pentru că ne pregătește pe mai multe planuri pentru diverse domenii și ne dezvoltă personalitatea și simțul responsabilității și al maturității. Esențial este faptul că dacă la începutul acestui an universitar încă aveam mari dubii în ceea ce mă privea pe mine ca viitoare profesoară, acum aş putea chiar spune că o singură experiență mi-ar fi de ajuns ca să cunosc mai îndeaproape activitatea celor pe care astăzi îi credem insensibili și rău-voitori, aceste persoane al căror nume ne lasă reci... «profesorii». Și tot încercând această experiență, cine știe, poate chiar ar începe să-mi placă” (s.n.).

2. (R.A.M.) (clasice)

„Primul curs de pedagogie (psihologie! –n.n.). Mă duc și eu pe acolo, mai mult din curiozitate «psihologică»... nu că

aș avea de gând să devin profesor .. salarii prost plătite, rele tratamente ... încă mai visez la un post bine cotate, cu multe satisfacții, pe care mi l-ar putea oferi Facultatea de Comunicare (s. n.), pe care am de gând s-o îngheț... în favoarea primei iubiri... durabile... – limba latină... mă gândesc la viitorul meu... care trebuie să fie roz... oricum ar fi el”.

„...Mda! n-am nimic de-a face cu «bune abilități de comunicare», cu interacțiunea... îmi dau seama că cer atâtea lucruri pe care nu le am... dar pe care o să mi le dezvolt. Aici, *la curs... pe care, brusc îl văd ca pe o compensare a ceea ce doream eu să-mi dezvolt la Comunicare...* (s.n.) și că de fapt, poate am ce căuta aici... plec optimistă... mi-am găsit și o motivație ... subiectiv... *Ce-am învățat? Să privesc cu detașare lucrurile, meseria de profesor, să nu-mi fie teamă...* Am învățat că nu sunt diferită de ceilalți care sunt aici, că trebuie să mă adaptez și eu, vai! cerințelor și regulilor..... că trebuie să îmi asum niște responsabilități. Cum voi aplica acest lucru în viață? Simplu, cu demnitate, asumându-mi opțiunea de fiecare dată, fiind pregătită pentru orice va veni, bun sau rău”.

„La seminar, îmi place că suntem cu toții solicitați”.

„Ce-i drept, este absolut necesar să-mi dezvolt capacitățile de interacționare cu ceilalți, cu TOȚI CEILALȚI, nu doar cu anumite persoane.Stau și mă gândesc cât de bine îi cunosc pe unii și cât de puțin pe ceilalți. Dar de asta sunt aici la curs de la 4 la 8. Ca să învăț să fac treaba asta. Inutil să mă plâng că nu am învățat asta până acum, că e nevoie de acest curs pentru a afla anumite lucruri, că unii au acces nemijlocit la astfel de deprinderi, că eu trebuie să le prind „de ici de colo, de pe la unul de pe la altul”. *Acum știu sigur că o să-mi folosească și că am șanse să mă dezbăr de această manie a*

introvertismului, a subiectivismului și a implicării emoționale exagerate(s.n.). Ce am învățat azi? Că toți au dreptul la o părere... mai bună sau mai proastă ... oricum ar fi ea, trebuie ascultați. Am învățat să mai și ascult, să îmi comut atenția și asupra altora, să observ și să realizez în ce măsură așteptările și preferințele lor se aseamănă cu ale mele. Cum voi folosi acest lucru? Privind oamenii în față, ascultându-i cu atenție, înțelegându-le motivele, străduindu-mă să intru în contact cu ideile și perspectivele lor, cu alte metalități, cu altă lume decât a mea...”

„Sabina (un elev ipotetic, creat de un grup de studenți) „fata cu probleme”. Eu nu i-aș fi putut spune ceea ce i-a zis doamna profesoară. Eu n-aș fi înțeles-o pe Sabina, pentru că nu sunt ca ea. Aș fi judecat-o probabil, pentru că asta stă în normele mele de moralitate. *Se pare că mai am multe de învățat despre oameni, iar orgoliul ăsta și aerul de superioritate pe care îl am câteodată mă cam împiedică. [...]* Între noi fie vorba, eu am mai mult succes cu practicile mele morale și sănătoase decât au altele ca Sabina. Dar eu le judec în necunoștință de cauză. Poate că ele nu că nu vor să aplice mijloace sănătoase, ci poate că ele nu cunosc aceste mijloace. Și atunci cineva ar trebui să le arate și pe acestea, în loc să le privească superior din afară și să se bucure de reușitele sale. *Am ajuns se pare la aceeași idee de a merita să fiu profesor.* Acum, adevărul e că dacă eu n-aș fi avut mentori care să îmi arate anumite lucruri, aș fi ajuns și eu ca Sabina, poate că ar trebui să mă revanșez pentru asta. [...] Nu-nțeleg de ce oi fi scris atâta despre mine, nu înțeleg ce relevanță o avea faptul că *eu mă identific până la un anumit punct cu Sabina – măcar eu am curajul s-o recunosc, faptul că până mai înainte o criticam, iar acum, analizând-o, o înțeleg și mă înțeleg pe mine ... la urma urmei, trebuie să fim sinceri și eu sunt sinceră și acum. Și*

*la curs, când o disprețuiam. Ce am învățat și ce voi aplica: să nu le pun o etichetă oamenilor, să încerc să îi înțeleg, să le analizez motivele, să accept și să iert, pentru că nimeni nu este perfect (s.n.) [...] Eu, una, am deja un model, chiar două, de profesori cu mari performanțe profesionale și personale. Mă întreb însă câți îl au, câți judecă limpede, câți sunt echilibrați, împăcați cu sine pentru o astfel de profesie. Câți sunt empatici, câți știu să comunice, să-i cunoască pe ceilalți, în măsura în care abia se cunosc pe sine. Și deși eu am o părere foarte bună despre mine, mă gândesc că nici măcar eu nu am multe din aceste calități. Și totuși, alții care sunt la catedră nu le au nici pe alea. **Și îmi vine în minte o idee nebunească, dar eroică, aceea că dacă vreodată voi deprinde acele calități care mie îmi lipsesc, poate atunci voi fi profesor. La ce bun să fii deștept, să ai niște calități pe care să nu ți le pui în valoare, în slujba altora? Să te angajezi pe un post nesolicitant, dar foarte bine plătit, să te uiți cu dispreț și superioritate la alții care nu știu, pentru că nu li s-a spus niciodată ?** (s.n.). În cinstea dascălilor mei, a tuturor care au un merit în dezvoltarea mea profesională, și mai ales, personală, **în cinstea celor două modele ale mele, care ar fi meritat de o mie de ori mai mulți bani, respect, stimă, iubirea și înțelegerea celor din jur**, dar care au hotărât să-și pună în valoare tot ce au ei mai bun în slujba altora, nu doar a lor înșiși, **pentru puținii elevi care mai caută în profesor un model, un mentor, pentru că nu e drept ca atâtea catedre să fie ocupate de mediocri**, pentru a nu mă transforma și eu în ce am urât cel mai mult și nu am înțeles niciodată – într-o persoană ca toți ceilalți, care se gândește doar la sine și la ziua de mâine, pentru a nu ajunge să-mi neg principiile și idealurile, atunci da, atunci aș deveni profesor.[...] **Fără îndoială, seminariile de psihologie au însemnat mult pentru mine... prilej de reflexivitate, de contemplări***

nostagice, de amintiri, de a întâlni, asculta, studia și înțelege oameni și idei noi... am învățat multe lucruri în cadrul acestor seminarii, cel mai important fiind acela de a sta destins și pur și simplu, a-l privi pe celălalt în față când vorbește. Mare realizare după părerea mea... apoi am mai învățat, cu prilejul acestor jurnale, să mă deschid mai mult...[...] Ce voi aplica? Această...«terapie de grup», atât de benefică. Această tentativă de a fi sincer și deschis, tu însuși, fără prejudecăți, asumându-ți toate ale tale în fața celorlalți (s.n.).”

Laboratorul de Comunicare centrat pe Dezvoltarea Personală: o cale spre cunoașterea de sine și a celorlalți

Elena Otilia VLADISLAV

Susținerea orelor din cadrul Laboratorului de Comunicare centrat pe Dezvoltare Personală, în manieră experiențială, la studenții din anul I ai Facultății de Psihologie a fost o provocare pentru mine ca profesor. Am considerat că este o ocazie minunată să-i ajut pe studenți să învețe să comunice mai eficient nu doar cu ceilalți ci și cu ei înșiși, să-și lărgască câmpul cunoașterii de sine, creând astfel premisele unui viitor comportament profesional specific activității de psiholog. Aveam să îmbin rolul de profesor cu acela de psihoterapeut, folosindu-mă de expertiza mea de zece ani în Psihoterapia Experiențială de grup.

Este cunoscut faptul că, în cazul special al studenților în psihologie, competența profesională înseamnă un lung proces de autocunoaștere și analiză didactică, în special când opțiunea lor pentru viitor este activitatea de consilier sau cea de psihoterapeut. Cu alte cuvinte, eficiența rolului profesional este condiționată și începe cu nivelul de integrare al traumelor, cu dobândirea unui bun echilibru emoțional și a unei capacități de gestionare a propriei vieți, cu dezvoltarea empatiei, a responsabilității și a artei dialogului explorator, stimulator, suportiv și vindecător. Aceste abilități definesc în mare parte profilul profesional al unui bun psiholog, dar totul începe cu o

bună comunicare, ascultare și „însoțire” adecvată a clientului. Nivelul cunoștințelor teoretice, oricât de înalt ar fi nu garantează succesul profesional și nici o atitudine adecvată în raport cu beneficiarii oricărei activități psihologice de asistare, chiar și de evaluare. Evident, imaginea și conceptul de sine constituie cheia dezvoltării unui comportament profesionist în aplicațiile practice ale psihologiei, modelate și de un anumit context socio-cultural.

Pe de altă parte, cercetările pe care le-am întreprins în cadrul tezei mele de doctorat au demonstrat corelația pozitivă care există între sărăcia și lipsa de flexibilitate a dimensiunilor conceptului de sine al adolescenților și problemele lor emoționale: anxietate, depresie, stimă de sine scăzută și adaptarea socială precară. Aceasta m-a făcut să consider că un **obiectiv deosebit de important pe care îl avem noi ca profesori este acela de a-i ajuta pe studenții cu care lucrăm să dobândească un concept de sine mai coerent și mai flexibil.**

Din acest motiv, în construirea tematicii abordate în cadrul Laboratorului de Comunicare centrat pe D.E.U., ca și în cadrul unor grupuri de dezvoltare personală suplimentare pentru acești studenți ce au constituit beneficiarii proiectului nostru experimental, m-am bazat pe teoriile experiențiale ale conceptului de sine, teoriile moderne ale disfuncțiilor conceptului de sine și teoria și metodologia Psihoterapiei Experiențiale a Unificării creată de Iolanda Mitrofan.

Înainte de a prezenta strategia practică de lucru voi puncta câteva importante repere teoretice.

4.1. Dimensiunile conceptului de sine

În acord cu S. Harter (1990) conceptul de sine se referă la percepțiile individuale privind propria persoană, la un

ansamblu de caracteristici (gusturi, interese, calități, defecte, etc.), de trăsături personale (incluzând și caracteristicile corporale), roluri și valori pe care persoana și le atribuie, evaluate fie pozitiv, fie negativ și recunoscute ca făcând parte din ea însăși, în ciuda schimbărilor ce apar în timp. Aceste percepții pot include modul cum cineva își evaluează diferite aspecte ale abilităților sale de a performa în diferite sarcini precum și modul cum se simte pe ea însăși în general. Acest ultim aspect al conceptului de sine se referă la stima de sine și denotă o evaluare globală privind referirile pozitive sau negative cu privire la propria persoană.

William James (1902) este dintre primii psihologi care au studiat conceptul de sine. El a identificat marile componente sau regiuni ale conceptului de sine, pe care le numea "constituenți ai Eului":

1. *Eul material*, se referă la corpul persoanei și la ansamblul de posesiuni (materiale și personale) pe care persoana le consideră ale sale.

2. *Eul social*, se referă la faptul că persoana își simte apartenența la mediul său social, constituit din persoane semnificative pentru el. Această dimensiune se referă la tipul de reputație, bună sau rea, pe care persoana o are în grupul său și la impresia de recunoaștere pe care i-o acordă cei apropiați.

3. *Eul spiritual*, cuprinde disponibilitățile, capacitățile fizice și intelectuale, interesele, tendințele, aspirațiile etc. pe care persoana le recunoaște ca făcând parte din ea însăși, din dorințele și emoțiile ei profunde.

4. "*Pur ego*" este o dimensiune greu de definit, care se referă la ceea ce numim astăzi simțul de identitate sau de continuitate între diferite aspecte ale Eului.

Autorul vorbește despre caracterul multidimensional al conceptului de sine și propune ideea unei organizări ierarhice a diferitelor elemente ale conceptului de sine între ele. Astfel,

Eul spiritual constituie aspectul cel mai central al Eului, Eul material este la bază (corpul fiind partea principală) și o gamă întinsă de diferite aspecte ale Eului extracorporeal și Eul social se situează la grade diferite între Eul material și Eul spiritual. James recurge la o explorare dinamică a conceptului de sine: căutarea simțului identității, continuitatea și consistența în timp și între diferite aspecte ale Eului și adaugă un studiu asupra "mutațiilor" sau modificărilor de sine, deschizând calea cercetărilor asupra dezvoltării normale și patologice asupra conceptului de sine.

Mai târziu, scrierile lui Carl Rogers au declanșat un val de cercetări în domeniul trăirii experiențiale, în general, și al conceptului de sine, în particular. După Rogers, conceptul de sine constă "într-o configurație organizată de percepții... admisibile la conștiință... (și) ... și este compus din elemente cum sunt percepțiile despre propriile caracteristici și abilități; percepțiile și concepțiile de sine în relație cu alții și cu mediul; valorile și calitățile percepute și asociate la experiențe și lucruri; țelurile și idealurile percepute ca având o valoare pozitivă sau negativă." (în "Terapia centrată pe client", 1951, pag. 50).

El s-a concentrat pe modul de a utiliza această experiență de sine în procesul de restructurare al personalității în cursul psihoterapiei.

Dacă James și Rogers acordă experienței subiective rolul principal în formarea conceptului de sine, alți autori acordă o importanță mai mare rolului social, stipulând că percepțiile pe care persoana le are despre ea însăși sunt influențate în special de modul în care ceilalți o percep.

Pentru Hector Rodriguez-Tome (în lucrarea "Eu și altul", 1972) conceptul de sine (în terminologia sa, conștiință de sine sau reprezentare de sine) este indisociabil legată de reprezentarea celuilalt, de modul în care celălalt îl percepe pe

individul respectiv. Nu există concept de sine fără referire constantă la celălalt. Această interdependență eu - altul în dezvoltarea reprezentării de sine se creează de la început prin comunicarea (gestuală și verbală) care se stabilește cu mediul unde trăiește persoana și prin rolurile (atribuite sau alese) jucate de această persoană în societate. Comunicarea și rolurile creează zone de semnificații, de reciprocitate sau de schimburi de percepții și așteptări, care nu pot face altfel decât să modeleze progresiv conceptul de sine al individului în vederea formării modului în care el se percepe, modului în care această percepție se nuanțează prin "atitudinile și opiniile altor persoane vizavi de el însuși." Se desprind mai multe orientări: modul în care persoana se percepe, modul în care ea gândește că ceilalți o percep și modul în care ceilalți o percep efectiv.

După Rodriguez-Tome, ale cărui cercetări au demonstrat relația dintre Eul individual (imaginea proprie) și Eul social (diferitele imagini sociale), Nakbi (1990, 1991) a adăugat distincția teoretică și practică cea mai clară între aceste aspecte ale conceptului de sine. Astfel, el precizează că spațiul subiectiv al Eului constituie un fel de "celulă psihosociologică înglobând conceptul de sine și identitatea socială...și dacă conceptul de sine constituie, într-o accepțiune strict individualistă, nucleul fundamental al ființei, identitatea socială corespunde membranei sale citoplasmatică, ce definește conturul și permite schimburile cu mediul înconjurător." Aceasta este identitatea de sine totală pe care Nakbi o numește "conceptul de sine total".

Profesorul Rene L'Ecuyer a studiat conceptului de sine, timp de peste două zeci de ani, în cadrul Departamentului de Psihologie, Universitatea Sherbrooke, Canada. Împreună cu colegii săi din cadrul "Laboratorului de cercetări asupra conceptului de sine", el a creat o metodă de evaluare a dezvoltării conceptului de sine din mica copilărie și până la

bătrânețe (metoda Geneza percepției de Sine- G.P.S.) și a elaborat un nou model al conceptului de sine, bazat pe vechile teorii ale conceptului de sine și pe analiza de conținut a răspunsurilor formulate în autodescrierile persoanelor evaluate. Acest model este calificat de către autor ca *experiențial - evolutiv* deoarece dimensiunile sale interne se referă la conținuturi de experiență personală și la transformările acestor conținuturi odată cu vârsta.

Conceptul de sine apare în viziunea lui Rene L'Ecuyer (1990, 1993) ca fiind compus din trei niveluri sau paliere de organizare:

- *Structurile Eului*, constituind 5 mari regiuni fundamentale ale Eului
- *Substructurile Eului*, în număr de 10, sunt subdiviziuni ale structurilor, câte două pentru fiecare structură
- *Categoriile Eului*, în număr de 28, traduc experiența directă a Eului și sunt definite plecând de la conținuturile perceptuale ale descrierilor persoanelor.

Aceste dimensiuni ale conceptului de sine au fost determinate prin analiza de conținut a descrierilor de sine a numeroși subiecți evaluați cu metoda G.P.S.

Considerând că aceste dimensiuni au o deosebită valoare practică pentru cei ce vor să stimuleze dezvoltarea conceptului de sine, redau mai jos definițiile lor (Rene L'Ecuyer 1990, 1993). Aceste definiții sunt legate foarte strâns de experiența de sine, așa cum este ea trăită și resimțită de către persoană, ca și de modificările ce se produc de-a lungul avansării în vârstă.

1. Structura **EUL MATERIAL**, substructurile și categoriile sale cuprind toate referirile la corp și la diferite posesiuni cu care persoana se identifică de o manieră sau alta.

Această structură este divizată în două substructuri: *Eul Somatic* și *Eul Posesiv*.

a. Sub-structura *Eul Somatic* grupează toate enunțurile unde persoana face aluzie la propriul corp. Analiza materialului cules conduce la identificare a două categorii specifice: descrierile de sine în termeni de *trăsături și aparență fizică* și cele legate de *condiția fizică generală și de sănătate*.

b. Sub-structura *Eul Posesiv* cuprinde diferite elemente care pot fi numite "ale mele", referitoare atât la obiecte, cât și la persoane. Această sub-structură este divizată în două categorii specifice: **posesiunea de obiecte și posesiunea de persoane**.

2. Structura **EUL PERSONAL**, sub-structurile și categoriile sale sunt legate de caracteristicile cele mai interne și mai psihice ale persoanei. Unele sunt de ordin mai general și mai descriptiv (sub-structura *Imagine de Sine*), în timp ce altele sunt legate de caracteristicile cele mai profunde (sub-structura *Identitate de Sine*).

a. Sub-structura *Imagine de Sine* cuprinde o mare varietate de descriptori ce acoperă diverse aspecte ale experienței de sine, grupate în 6 categorii specifice: aspirații, enumerare de activități, sentimente și emoții, gusturi și interese, capacități și aptitudini, calități și defecte.

- *Categoria aspirații* cuprinde enunțuri legate de așteptări, de dorințe, de proiecte (carieră, meserie, profesie), idealuri, ambiție, etc.

- *Categoria enumerare de activități* cuprinde toate referirile la jocuri, sporturi, petrecerea timpului liber, activități școlare, activități fizice sau intelectuale, dar și activități culturale, manuale, artistice etc.

- *Categoria sentimente și emoții* cuprinde diferite stări emoționale exprimate de persoană: dragoste, ură, stare de bine,

durere, iritabilitate, frică, decepție, depresie, bucurie, etc. Este vorba de exprimarea diverselor stări sufletești.

- *Categoria gusturi și interese* se referă la lucrurile care-l atrag sau îl resping pe subiect, la tot ceea ce-i place și ce nu-i place.

- *Categoria capacități și aptitudini* grupează toate enunțurile în care persoana se referă la natura resurselor sau talentelor personale, ca și la inaptitudini sau incapacități, fără a face în mod necesar și o judecată de valoare. Această categorie este de ordin strict descriptiv.

- *Categoria calități și defecte* conține descrierile de sine în termeni pozitivi sau negativi, dar fără judecăți de valoare. Și aici este prezent aspectul descriptiv, și nu cel evaluativ.

b. Substructura *Identitate de Sine* depășește nivelul strict descriptiv (Imagine de Sine) pentru a merge mai profund în conștiința de a fi și de a exista a persoanei. Această substructură cuprinde 5 categorii specifice: denumiri simple, roluri și statute, consistență, ideologie și identitate abstractă.

- *Categoria denumirilor simple* grupează enunțurile corespunzătoare unui fel de fișă de identificare a persoanei: nume, vârstă, data nașterii, locul în care locuiește, genul de casă în care locuiește, sexul.

- *Categoria roluri și statute* se referă la diverse posturi, titluri sau funcții pe care persoana le are și care-i dau impresia de prestigiu. Fac de asemenea parte din această categorie: referirile la starea civilă, la categoriile sociale (copil, adolescent, adult, persoană în vârstă, soț, soție, mediu bogat sau sărac etc.), la profesie, la rangul în familie, ca și referirile la un grup structurat sau nu, referirile la caracterul genealogic.

- *Categoria consistență* se referă la sentimentul general de coerență sau incoerență internă, de continuitate sau discontinuitate, de stabilitate sau instabilitate, de înțelegere sau neînțelegere a ceea ce se petrece în sine.

- *Categoria ideologie* cuprinde enunțuri legate de o simplă opinie personală asupra unui subiect, până la o formă de filosofie de viață.

- *Categoria identitate abstractă* cuprinde referirile existențiale vagi sau orice altă identificare de sine la o anumită categorie, ca un fel de etichetă pe care și-o pune persoana.

3. Structura **EUL ADAPTATIV**, sub-structurile și categoriile sale corespund acțiunilor pe care persoana le întreprinde conform cu percepțiile pe care le are despre ea însăși, sau cu reacțiile pe care le adoptă față de aceste percepții sau față de diverse realități ale vieții. Aceasta se traduce în două maniere: o judecată evaluativă asupra Eului (sub-structura *Valoare de Sine*) și un aspect mai activ precizând tipul de activitate întreprinsă (sub-structura *Activități ale Eului*).

a. Sub - structura *Valoare de Sine* grupează toate enunțurile ce implică o evaluare, o judecată asupra Eului în calitate de persoană sau în raport cu realizările personale, plecând de la un sistem personal de valori sau venit din exterior. Aceste evaluări pot fi pozitive sau negative în formularea lor, dar nu întotdeauna.

- *Categoria competență* cuprinde toate enunțurile ce traduc la persoană impresia de eficacitate reală, o evaluare mai ridicată a randamentului său sau a performanței sale.

- *Categoria valoare personală* grupează, în mod mai particular, toate enunțurile ce comportă o judecată despre sine ca persoană, judecată pozitivă, negativă, dar și neutră, în raport cu un anume standard.

b. Sub-structura *Activități ale Eului* cuprinde enunțuri ce indică diverse moduri de acțiune sau reacții față de percepțiile despre sine însuși sau despre realitate (trecută, prezentă sau viitoare) în vederea menținerii, promovării sau apărării Eului. Aceasta este percepția de sine în acțiune sau

percepția acțiunii sale în realitatea cotidiană. Această substructură este divizată în 6 categorii: strategii de adaptare, autonomie, ambivalență, dependență, actualizare, stil de viață.

- *Categoria **strategii de adaptare*** cuprinde referirile prin care persoana indică că ea se conformează sau nu la cerințele exterioare (venite de la părinți, profesori, patron etc.), că ea se conformează, se supune sau nu la realitățile sau evenimentele vieții. Acceptarea sau respingerea reglementărilor, normelor, legilor, fac de asemenea parte din această categorie, ca și ansamblul de mecanisme de adaptare sau de apărare și activitățile compensatorii. Acțiunile legate de a recupera, a se restructura, a-și activa resursele, ca și enunțurile legate de satisfacerea nevoilor fundamentale (nevoia de a iubi, de a fi iubit, de a fi apreciat și de a aprecia etc.) fac de asemenea parte din această categorie.

- *Categoria **autonomie*** grupează enunțurile prin care persoana indică că ea face față realității, că ea face eforturi personale sau ia inițiativele necesare, că-și asumă responsabilitatea actelor sale.

- *Categoria **ambivalență*** se referă la contradicțiile, ezitățile pe care persoana le încearcă sau le observă în ea însăși în fața acțiunilor întreprinse.

- *Categoria **dependență*** grupează toate enunțurile prin care persoana specifică sau lasă să se înțeleagă că refuză să facă față acțiunii sau să-și asume responsabilitățile și alege să ceară ajutor la ceilalți: părinții, prietenii, copiii săi, la Dumnezeu, etc. Persoana se simte copleșită de situație și demisionează. Pot exista, de asemenea, referiri la situația sa de dependență. Această dependență poate fi, de altfel, în afara voinței persoanei: percepția dependenței sale financiare, dependența sa în cazul unei boli etc.

- *Categoria **actualizare de sine*** cuprinde enunțuri ce traduc senzația generală de evoluție pozitivă, de progres, de

dezvoltare, cu privire la propria persoană, la munca sa, la activitatea sa creatoare, etc.

- *Categoria stil de viață* se referă la descrierea modului general de viață (trecut, prezent sau viitor), la modul în care ea se derulează sau s-a derulat, la condițiile generale în care persoana trăiește sau a trăit, la diversele maniere de a trăi: a profita de viață, a duce o viață calmă, monotonă, fericită, agitată, etc.

4. Structura **EUL SOCIAL** sub-structurile și categoriile sale, indică că persoana iese din ea însăși, se deschide spre ceilalți, sau descrie tipurile de interacțiuni pozitive sau negative existente între ea și ceilalți. Această structură este divizată în două sub-structuri: *Preocupări și atitudini Sociale* și *Referirile la sexualitate*.

a. Sub-structura *Preocupări și atitudini Sociale* specifică la persoană participarea sa reală sau dorința de a participa la activități împreună cu alții, comunicarea sa reală sau dorința de a comunica cu ceilalți, tipul de comunicare sau atitudinile față de ceilalți. Această sub-structură este divizată în trei categorii specifice: receptivitate la alții, dominare și altruism.

- *Categoria receptivitate la alții* pune accentul asupra atitudinilor pozitive (acceptare, deschidere) privitoare la ceilalți: comunicare pozitivă cu ceilalți, dorința de a comunica și uneori simplul refuz sau dificultate de a comunica.

- *Categoria dominare* indică aspectul mai negativ prin care persoana își exercită ascendentul asupra celorlalți sau se simte dominată: agresivitate reală sau voalată, verbală sau psihică, manifestată sau suportată în comunicarea interpersonală, obișnuința de a-și bate joc de alții, sau de a suporta bătăile de joc, tendința de a vrea să se impună în fața celorlalți sau invers.

- *Categoria altruism* traduce maniera în care persoana oferă servicii sau se pune în serviciul altora, fără a aștepta nimic în schimb, fie că este vorba de părinți, de prieteni, de apropiați, de săraci, de persoane vârstnice etc.: a ajuta, a-și oferi serviciul, a împărți, a încuraja, a sfătui, a face acte de caritate etc.

b. Sub-structura *Referințe la Sexualitate* precizează atât maniera în care persoana devine treptat conștientă de realitatea sa sexuală, cât și stabilirea unei comunicări cu ceilalți în calitate de persoană sexuală.

- *Categoria referiri simple* grupează enunțurile ce indică o formă de conștientizare a distincțiilor dintre sexe sau o formă de departajare după sex.

- *Categoria atracții și experiențe sexuale* include enunțuri ce se referă la o mai mare sau mai mică sensibilitate la experiențe sexuale mai profunde.

5. Structura EU/ NON-EU, sub-structurile și categoriile sale grupează enunțuri unde persoana nu vorbește direct de ea însăși, ci de alții. Totuși, prin modul de a face acest lucru, este clar că ea se referă la sine, prin intermediul persoanei interpușe. Acest tip de enunțuri constituie o formă de identificare reală (dorită sau nu), prin contrast, prin prelungire sau prin continuitate cu acea persoană sau cu acele persoane. În alte circumstanțe, persoana menționează mai curând ce cred celelalte persoane despre ea, ceea ce constituie, în final, o manieră diferită de a vorbi despre sine. Această structură este divizată în două sub-structuri: *Referiri la Alții* și *Opinia altora despre Sine*.

a. Sub-structura *Referiri la Alții* include enunțurile unde persoana nu vorbește direct despre ea însăși, ci despre un altul, în care se regăsește: identificare de sine sau diferențiere de sine prin intermediul posesiunilor celorlalți, reușitelor sau eșecurilor lor, talentului, statutului lor etc.

b. Sub-structura *Opinia altora despre Sine* cuprinde enunțuri unde persoana este prezentă în judecățile altora față de sine. Este vorba de ceea ce gândesc ceilalți sau de recunoașterea importanței opiniilor celorlalți despre propria persoană.

La persoanele cu vârsta cuprinsă între 14 și 21 ani s-a demonstrat că cea mai mare importanță o au, în elaborarea conceptului de sine, structurile Eul Personal, Eul Adaptativ și Eul Social.

4.2. Relația dintre conceptul de sine și stima de sine

Stima de sine este strâns legată și depinde de conceptul de sine, dar nu se confundă cu el. În timp ce conceptul de sine se referă la o organizare complexă, cu multiple fațete a percepțiilor privind propria persoană, stima de sine reprezintă, de obicei, o atitudine globală, generalizată privind propria persoană și comportamentele ei, o autoevaluare a sentimentelor pozitive sau negative pe care le are persoana despre ea însăși.

În acord cu S. Harter (1983) stima de sine globală este compusă din 4 dimensiuni: competență, putere, valoare morală și acceptanță. Conceptul de sine se referă la cum se manifestă aceste dimensiuni. De exemplu, de-a lungul adolescenței, *competența* se manifestă prin competență școlară, competență athletică, aparență fizică; *puterea* prin simțul puterii asupra propriei vieți; *valoarea morală* prin comportament și *acceptanța* prin acceptanța socială a egalilor, prietenii apropiate și atracție romantică. Din perspectiva autorului, dacă un adolescent sau un tânăr nu consideră o abilitate dintr-o arie particulară ca fiind importantă pentru el, percepțiile sale negative asupra abilităților din acea arie nu vor cauza distress (Harder, 1986). În consecință, numai domeniile conceptului de

sine care sunt atât scăzute cât și importante pentru el vor avea un impact negativ asupra stimei de sine globale. Stima de sine este întărită și de competența și autoritatea personală, ca și de aprecierea și respectul pe care-l primim de la alții semnificativi, ceea ce asigură sentimentul de demnitate. (Harter, 1999)

Se consideră că această privire-judecare despre noi înșine este vitală pentru echilibrul nostru psihologic. "Atunci când este pozitivă, ne permite să acționăm eficient, să ne simțim bine în propria piele, să facem față dificultăților existenței. Dar când este negativă, provoacă numeroase suferințe și neplăceri, care vin să perturbe viața noastră cotidiană." (Feshbach, S. and Weiner, B. în *Personality*, 1986, pag. 145).

Multe dificultăți psihologice sunt legate de problemele stimei de sine. Rosenberg (1965) considera că o evaluare de sine negativă este adesea acompaniată de reacții emoționale care pot conduce la un comportament autodestructiv. Mai recent, cercetările lui Cheng și Furnhaum (2002) demonstrează că o stimă de sine scăzută este asociată cu probleme emoționale cum sunt depresia și sentimentul de însingurare.

C.R. Patkay și B.P Allen (1986), punându-și întrebarea cum pot fi eliminate sentimentele de inferioritate, se lovesc de un paradox. Așa cum susținea Allport (1961), sentimentele de inferioritate sunt asociate cu conceptul de sine. Atâta timp cât conceptul de sine este inadecvat, sentimentele de inferioritate vor rămâne. Aici apare paradoxul: persoana nu poate dezvolta un concept de sine adecvat până ce nu elimină sentimentele de inferioritate, dar ea nu poate face asta până ce nu corectează conceptul de sine inadecvat. Autorii citați cred că rezolvarea acestei dileme este ca persoana ce are sentimente de inferioritate să se concentreze pe problema mai largă- corectarea conceptului de sine inadecvat. Eliminarea sentimentelor de inferioritate vor urma corectării conceptului de sine.

4.3. Relația conceptului de sine cu performanța academică și performanța socială

Multe dintre problemele vieții sunt accentuate atunci când identitatea persoanei este slabă și succesele în viață există când identitatea este puternică. Redau mai jos câteva dintre semnele unei identități complete, respectiv incomplete (după L. Scoresby și A. Price, 1991). Autorii consideră că o persoană are o **identitate complet formată** atunci când ea este:

- înalt productivă;
- are un puternic simț al autocontrolului;
- are relații interpersonale satisfăcătoare;
- are multe emoții pozitive;
- este asertivă ;
- acceptă responsabilități.

Iar o persoană cu o **identitate incomplet formată** se recunoaște după următoarele semne:

- este puțin productivă;
- depresie;
- instabilitate în relațiile cu ceilalți;
- înalt anxioasă și furioasă;
- își asumă prea multe vini;
- este influențabilă;
- inhibiție.

L. Scoresby și A. Price declară că pentru a ne simți securizați și încrezători în ceea ce facem este necesar să învățăm abilități care să ne permită să menținem un puternic simț al identității.

- Una dintre acestea este *simțul de autocontrol*, care este menținut prin conștientizarea că noi alegem ce să facem și suntem responsabili pentru aceasta.

- Identitatea este menținută și prin *condiția de separare*, care reprezintă separarea gândurilor și sentimentelor noastre de actele celorlalți oameni, ceea ce îndepărtează falsele legături dintre noi și ceilalți.

- Menținerea unui puternic simț al identității este îndeplinită când învățăm *să fim expresivi*, adică să spunem tot ceea ce gândim și simțim în fiecare dintre situații. Aceasta ne face să ne simțim mult mai liberi și mai "pozitivi" decât dacă nu am putea vorbi despre gândurile și sentimentele noastre.

4.4. Disfuncții ale Eului și ale Conceptului de sine

Printre primii autori care s-au ocupat de aceste aspecte a fost Rogers. În acord cu acest autor, disfuncția se produce datorită *incongruenței dintre conceptul de sine și experiența actuală a persoanei*. Astfel, dacă ea se vede pe sine ca iubitoare, dar este furioasă și răzbunătoare se produce o incongruență. Termenul de "congruență" a fost introdus de Rogers pentru a descrie situația în care "sentimentele pe care persoana le experimentează îi sunt disponibile conștientizării sale, și ea este capabilă să trăiască aceste sentimente, să fie ele și să le comunice în mod potrivit." (în "On becoming a person", 1961, pag. 61)

Congruența între sine și experiențe produce gândire realistă, persoana este bine adaptată, pe când incongruența conduce spre anxietate, defensivitate și distorsiuni ale gândirii și persoana este dezadaptată.

În continuarea acestei concepții, Rogers discută despre relația dintre Eul ideal și Eul real. Eul real, sau structura Eului, este Eul așa cum este el, pe când Eul ideal este Eul pe care persoana îl valorizează cel mai mult și care ar dori să fie. O discrepanță mare între Eul real și Eul ideal va duce la dezadaptare.

Rogers crede că această problemă poate fi rezolvată printr-o privire necondiționată pozitivă pe care persoana s-o primească de la un altul semnificativ care acceptă tot ceea ce aceasta spune, chiar dacă nu-i aprobă toate acțiunile. Această privire pozitivă încurajează persoana să-și aducă adevăratele sentimente în conștient și să aibă sentimente mai bune despre ea însăși. Când persoana primește o privire necondiționată pozitivă, necritică, din partea celorlalți, mai ales în timpul anilor de formare, ea își va dezvolta o atitudine favorabilă față de ea însăși, "o privire de sine pozitivă" (Rogers). Aceasta, la rândul său, permite persoanei să-și dezvolte propriile valori și satisfacții în acord cu experiențele ei reale, independent de aprobarea celorlalți. Ea va avea o funcționare completă a ființei. Privirea de sine pozitivă eliberează tendința naturală de actualizare prezentă în fiecare persoană.

Mișcarea spre creștere și îmbunătățirea adaptării solicită realizarea congruenței conceptului de sine. Dacă persoana va fi capabilă să-și slăbească defensele, noi informații despre ea însăși vor fi încorporate ca parte a conceptului ei despre sine. Dacă nu, poate să se producă neadaptarea, iar persoana nu va deveni conștientă de ceea ce se întâmplă în organismul său și va deveni statică în creșterea și auto-actualizarea sa.

Gert-Walter Spencer (în "Handbook of experiential psychotherapy" 1999) consideră definiția congruenței oferită de Rogers ca prea reductivă, Eul congruent părând să fie redus la identificarea armonioasă, la disponibilitatea conștientizării, exprimării și comunicării acelor sentimente, care-și au originea în auto-actualizarea organismului uman. De aceea el oferă o definiție mai cuprinzătoare a congruenței ca fiind **experimentarea unei compatibilități între toate experiențele emoționale, cognitive și fizice curențe, care sunt importante din punct de vedere subiectiv, și Eul persoanei**. Spencer descrie un model diferențial al incongruenței (DIM), în care

distinge între *cogruența Eului*, pe de o parte, și *congruența dintre Eu și experiență*, pe de altă parte. Eul este văzut ca fiind alcătuit din moșteniri dispoziționale, comunicări mediate social și părți determinate de experiențele de viață. Congruența Eului este experimentarea compatibilității dintre aceste părți ale Eului. Astfel, congruența Eului înseamnă experimentarea unei consonanțe sau compatibilități între evaluarea dispozițională organică, condițiile introiectate mediate prin comunicarea socială asupra lumii și valorilor persoanei, care merg de-a lungul constructelor experienței sale de viață. Congruența dintre Eul real și Eul ideal ar putea fi doar un exemplu al congruenței Eului.

În viziunea autorului citat, congruența dintre Eu și experiențele semnificative ar însemna că persoana este congruentă cu Eul său prezent în orice moment. Totuși, experiența se referă nu doar la Eul persoanei ci și la mediul social, la societate sau la situația de viață trăită. Definiția extinsă asupra **congruenței** recunoaște coexistența unor experiențe care sunt congruente cu unele părți ale Eului și incongruente cu alte părți ale Eului. Aceste experiențe incongruente nu sunt în mod necesar patologice.

Sursele de incongruență sunt în special unele social-comunicative. Persoanele sănătoase psihic sunt conștiente că acestea sunt introiecții și nu le permit să altereze idealul lor de perfecționare. În special prin utilizarea strategiilor cognitive ele pot limita și relativiza incongruența în interiorul câmpului total de experimentare. Astfel, ele sunt capabile să tolereze incongruența.

În viziunea autorului citat, cea mai importantă atitudine care promovează congruența este toleranța incongruenței. Toleranța incongruenței permite persoanei să accepte experiențele de incongruență ale Eului, adică să-și recunoască contradicțiile nerezonabile din existența sa și să le accepte fără

să se considere "nebună". Pe deasupra, toleranța incongruenței protejează persoana contra consecințelor patologice care pot rezulta din activitatea psiho-fizică și stresul asociat cu experimentarea incongruenței. Mai mult, ea poate, eventual, promova creativitatea persoanei și servește la menținerea și dezvoltarea unui Eu sănătos. Ca rezultat, Eul evoluează spre auto-actualizare. De aceea, promovarea toleranței incongruenței este o parte importantă a muncii terapeutice în viziunea autorului.

Abilitatea de a experimenta congruența și toleranța incongruenței se dezvoltă în mod optim într-un climat social de comunicare interpersonală, incluzând contactul corporal, schimbul de emoții, activitățile comune, comunicarea nonverbală, paraverbală și în special cea verbală. Comunicarea verbală joacă un rol predominant deoarece ea este baza pentru simbolizarea experiențelor și a conceptului de sine.

Chiar experimentarea incongruenței cauzează o tensiune psihofiziologică. Ea se manifestă adesea, dar nu numai, ca o senzație de anxietate, care a fost descrisă prima oară de Rogers și Sanford (1985). Gert-Walter Spencer consideră că și alte simptome, altele decât anxietatea, sunt consecința incongruenței. Conform teoriei DIM acestea include, de exemplu, sentimente de depresie, furie, jenă și vinovăție ca și o largă varietate de simptome psihosomatice, reacții vegetative excesive și durere.

În teoriile mai noi apare distincția între *complexitatea conceptului de sine și diferențiere a conceptului de sine*.

Mulți teoreticieni ai psihologiei au speculat că un concept de sine căruia îi lipsește integrarea multiplelor sale fațete este un precursor al maladiei mentale. Noțiunea de Concept de sine fragmentat a fost avansată sub mai multe etichete diferite incluzând: „Eul divizat” (James,1902), „Cameleonul interpersonal” (Block 1961), „Eul inautentic”, (Rogers 1959) și mai recenta „diferențiere a conceptului de

sine" (Donahne și al. 1993). Definiția operațională a „diferențierii conceptului de sine” - SCD este o lipsă de integrare în rolurile predefinite (Block 1961; Donahne și al. 1993), astfel implicând fragmentare în structura conceptului de sine.

Rezultatele preliminare ale cercetărilor sugerează că persoanele care au un SCD înalt au un risc mai crescut pentru probleme de sănătate mentală (ce includ: anxietate, depresie, stimă de sine scăzută, probleme de sănătate fizică) decât persoanele cu un simț al Eului mai mare (Bigler și al. 2001; Diehl și al. 2001; Donahne și al. 1993; Hart și al. 1997; Sheldon și al. 1997).

Pe de altă parte, complexitatea de sine, sau complexitatea Eului (altă componentă a structurii conceptului de sine, care este definită ca „a avea mai multe aspecte ale Eului” conform lui Linville 1987), este văzută ca un tampon împotriva efectelor păgubitoare ale stresului. Studiile lui Linville (1987) demonstrează că persoanele cu o complexitate a Eului joasă sunt mult mai predispuse să sufere de afecte negative și probleme de sănătate fizică în urma evenimentelor stresante comparativ cu persoanele cu o complexitate a Eului înaltă. Alți cercetători sugerează că o complexitate a Eului joasă este asociată deasemenea cu cronicitate a depresiei și cu o săracă adaptare în urma evenimentelor traumatiche. (Morgan și Jonoff-Bulman 1994; Woolfolk și al. 1999).

Deci diferențierea conceptului de sine - SCD și Complexitatea Eului sunt văzute ca aspecte diferite ale structurii conceptului de sine (Campbell și al. 1991, Diehl și al. 2001, Donahne și al. 1993).

Indexul complexității Eului este calculat ca reflectând atât numărul cât și rolurile distincte pe care oamenii le utilizează în reprezentarea mentală despre ei înșiși (Linville 1985, 1987), astfel implicând flexibilitatea sau complexitatea în structura conceptului de sine.

Mai mulți cercetători au studiat relația acestor aspecte ale conceptului de sine și stări psihice. Rezultatele unui studiu realizat de Campbell și al. (1991) indică că stima de sine este legată pozitiv de complexitatea Eului și stima de sine este corelată negativ cu diferențierea conceptului de sine. Studiul lui Woolfolk și al. (1999) arată că o complexitate de sine negativă a fost asociată cu nivele înalte de depresie la pacienții psihiatrici.

Mai recent, cercetarea realizată de psihologii americani Catherine Luty și Scott Ross (2003) a demonstrat că diferențierea conceptului de sine- SCD este asociată pozitiv cu depresia, însingurarea, tendințele disociative și, negativ, cu stima de sine. Iar complexitatea Eului este asociată negativ cu depresia, însingurarea, tendințele disociative, dar pozitiv asociată cu stima de sine. În concordanță cu studiile asupra legăturilor parentale și psihopatologiei adulților, ei au demonstrat că nivele reduse de căldură ale îngrijitorilor și nivele înalte de supraprotecție vor corela cu nivele mari de fragmentare (SCD). În contrast, Complexitatea Eului este fie irelevantă pentru indicele de relație parentală, fie corelat în opoziție directă cu ceea ce a fost specificat pentru SCD.

În ceea ce privește complexitatea construcției de sine, C. Luty și S. Ross (2003) consideră că trebuiesc izolate dimensiunile: flexibilitate și integrare. E posibil ca o structură a conceptului de sine caracterizată prin rigiditate și lipsă de integrare să conducă la o dificultate în ajustarea psihologică. Se poate specula că un concept de sine flexibil ce cuprinde numeroase roluri personale bine definite, poate fi favorabil unei sănătăți mentale pozitive, cu condiția să existe un anume nivel de coezivitate de-a lungul acestor mai multe identități de rol. Invers, chiar dacă e bine integrat, dar rigid, conceptul de sine poate fi problematic, mai ales în fața stresului situațional sau dacă valența totală a conceptului său de sine este negativă.

În Gestat-terapie o varietate de mecanisme de *perturbare ale contactului de graniță între Eu și mediu* sunt văzute ca împiedicând satisfacerea nevoilor. Cele mai cunoscute mecanisme sunt introiecția și proiecția.

Introiecția constituie baza educației copilului și al creșterii sale: noi nu putem crește decât asimilând lumea exterioară, unele alimente, unele idei, unele principii. Atunci când persoana preia și asimilează fără discriminare informații, valori, comportamente cu care intră în contact în mediul ei de viață, introiecția devine patologică. Valorile introiectate sunt impuse Eului și conduc la structurarea unui caracter rigid, având la bază preluarea unor roluri și comportamente din exterior. Persoana nu numai că nu este conștientă de ea însăși, de nevoile, de tendințele, de scopurile și resursele proprii, dar operează pentru sine în baza regulilor, valorilor și elementelor comportamentale introiectate, adesea complet străine, nepotrivite sau orientate împotriva naturii sale reale. Persoana se îndepărtează de sine, înstrăinându-se, autofalsificându-se.

În Gestalt-terapie se urmărește dezvoltarea independenței clientului, a responsabilității și asertivității sale și descurajarea oricărui refugiu iluzoriu în introiecție.

Perls a definit *proiecția* ca inversul introiecției: "în timp ce introiecția este tendința de a face Eul responsabil de ceea ce, de fapt, este o parte a mediului, proiecția este tendința de a conferi mediului responsabilitatea a ceea ce își are originea în sine", cu alți termeni, în timp ce în introiecție, Eul este invadat de către lumea exterioară, în proiecție, Eul este cel care "debordează" și invadează lumea exterioară, persoana atribuind altora valori, intenții, sentimente, gânduri ce-i aparțin.

Există proiecții cu efect pozitiv, sanogen, ca cele care permit contactul și înțelegerea celuilalt (empatia se hrănește într-o oarecare măsură din proiecție) și cele care participă în procesele creatoare, artistice, dar există și proiecții patologice,

ce provin din faptul că persoana nu este conștientă de sine, neacceptând responsabilitatea celor proiectate în altcineva sau altceva. În acest ultim caz rezultă din proiecție o confuzie a Eului cu altul, ea fiind un proces neconștientizat. Proiecția generează aici erori în evaluarea non - Eului (persoane, relații, situații, evenimente exterioare) și blochează adaptarea. Proiecția devine un mecanism de apărare obișnuit și stereotip, independent de comportamentul efectiv actual al celorlalți.

Intervenția terapeutică este mult facilitată de lucrul în grup. Este atunci posibil ca persoana să-și confrunte părerile cu ale celorlalți membrii ai grupului și să devină conștientă de proiecțiile pe care le face.

4.5. Designul Laboratorului de Comunicare centrat pe D.P.U.

Tematica Laboratorului de Comunicare a avut ca bază conceptuală, pe de o parte, teoriile dinamicii și disfuncțiilor conceptului de sine menționate în capitolul anterior și, pe de altă parte, teoria și metodologia Psihoterapiei Experiențiale a Unificării (P.E.U.), elaborată de Iolanda Mitrofan (2000, 2004).

Metoda P.E.U. este o strategie de facilitare, deblocare, vindecare și dezvoltare a conștiinței de sine, de alții și de mediu și presupune un proces structural și creativ de transformare (restructurare) a Eului prin reintegrarea Sinelui. Cum P.E.U. este o terapie holistică, interesată de funcționarea sănătoasă a întregului organism- simțuri, corp, emoții, intelect, mi se pare cea mai potrivită abordare din prisma căreia se **poate concepe și dezvolta un model de dezvoltare și optimizare a conceptului de sine**. Și tocmai pentru că are un caracter **holistic**, acest gen de intervenție terapeutică nu se poate adresa unei singure dimensiuni a conceptului de sine. Activând o anumită dimensiune, se activează întregul concept de sine.

Iolanda Mitrofan (2000, 2004) a definit pașii sau secvențele terapeutice care „urmează în mod natural calea armonizării și unificării interne și externe, prin deblocarea spontană, în ritm personal, **a procesului de autorestructurare, optimizare, dezvoltare și extindere a conștiinței**”. Iată formularea lor succintă:

„**Provocarea și experimentarea.** Această secvență inițială constă în lansarea exercițiului sau pretextului situațional provocativ, metaforic – simbolic, corporal sau verbal, cu sau fără suport creativ artistic, de tip improvizație sau relativ structurat, angajând participanții într-o experiență „aici și acum” de focalizare, autoobservare, trăire și autorevelare/autodescoperire. **Efect: conștientizarea de sine lărgită.** Se concretizează în insighturi revelatorii prin intrarea în contact cu Sinele profund, cu părțile de umbră ale Eului (reprimare, negare, deplasare, proiectare, distorsionate, respinse, neacceptate). Se conștientizează starea de incongruență internă, de divizare la nivel intrapsihic, între exprimarea verbală și cea corporală, între masca socio-comportamentală și realitatea nevoilor, trăirilor, percepțiilor și gândurilor. Prin exersarea autoobservării în prezentul situației sau scenariului provocativ se dobândește experimental starea de MARTOR simultană cu experiența trăită, ceea ce permite spontan accesarea inconștientului și actualizarea celor mai semnificative informații conectate cu emoții și sentimente blocate – tot atâtea resurse energetice și creative potențiale.

Autoanaliza clarificatoare – reprezintă secvența asistată flexibil de către terapeut și facilitată, provocată, validată și extinsă calitativ prin feed-back-ul grupului. Analiza în prezența grupului și inter-analiza constituie un proces fertil pentru înțelegerea, reevaluarea, acceptarea și reintegrarea părților respinse sau blocate ale Eului, dintr-o perspectivă

schimbată (...). **Efect: resemnificarea experiențelor trecute și a conceptului de sine, deblocarea spontană a resurselor către noi țeluri.**

Exercițiul resurselor creative și al alegerilor proprii constituie o etapă importantă a procesului terapeutic, care se centrează pe consolidarea atitudinilor și acțiunilor creative, deschise, fluide, pe fundalul autoacceptării și autoîncrederii dobândite pas cu pas, în cadrul analizei experiențiale. Dacă prin analiză, clienților li se deschide poarta către sine și intră spontan în contact cu resursele, activarea și validarea acestora prin acțiune este sarcina logică a etapei sau „pasului” următor al Terapiei Unificării. Aceasta necesită un exercițiu tenace și bine structurat, centrat pe **căutarea și descoperirea atitudinilor, soluțiilor sau comportamentelor alternative și implementarea strategiei creative de a lucra cu sine în experiența vieții de zi cu zi, în contextul social.** Și acest exercițiu începe prin validarea noilor strategii în cadrul grupului de dezvoltare, ca proiecție în micro a colectivității, a socialului. În acest context ne bizuim pe dramatizarea simbolică (posturală, verbală și acțională, conform tehnicii „ca și cum” – joc de rol și apoi exersarea comportamentului real) precum și pe unele tehnici inspirate din programarea neuro-lingvistică. Scopul nostru este să implicăm clienții în practica alegerilor proprii și asumării responsabile a consecințelor acestora (op. cit., p. 289).

Transformarea personală creativă unificatoare. Restructurarea spontană a imaginii de sine și de alții, a perspectivei asupra realității, a nevoilor, scopurilor și strategiilor comportamentale prin activarea resurselor creative și posibilitatea trăirii primelor experiențe transcognitive și transpersonale semnalează în procesul terapeutic și de dezvoltare intrarea într-un nou stadiu evolutiv-stagiul transformării personale creative și al asumării responsabilității

alegerilor. Este o etapă de sporire în fluidizarea raporturilor persoanei cu sine și cu lumea, de lărgire considerabilă a câmpului și posibilităților de experimentare, de creștere remarcabilă a atitudinilor și comportamentelor creative, de optimizare a expresivității și afirmativității mature, a toleranței, încrederii și capacității de a sprijini și a oferi suport emoțional necondiționat, a comprehensiunii empaticе, a implicării și prezenței autentice prin depășirea semnificativă a deprinderilor înlănțuitoare de atașament.... Adesea această etapă terapeutică este corelată cu progrese spirituale și cognitive semnificative." (2000, p. 291)

4.6. Tematica și Strategia de lucru în Laboratorul de Comunicare – D.P.U.

Obiectivele ce au stat la baza realizării tematicii și strategiei de lucru au constatat în a-i ajuta pe studenți să câștige o mai mare congruență și flexibilitate la nivelul conceptului de sine, și realizarea un contact autentic, coștient cu ei înșiși și cu ceilalți din grup.

În construirea startegiei de lucru am plecat de la principiul P.E.U. care spune că experiența este cheia conștientizării. M-am așteptat ca odată cu a deveni conștienți de cum fac și ce fac într-o anume situație, studenții să-și conștientizeze senzațiile, sentimentele, nevoile, dorințele, procesele gândirii și acțiunile și astfel să-și întărească simțul Eului și determinarea de sine. Experimentând în" aici și acum" ei își pot conștientiza ce fac și cum fac pentru a-și perpetua și întreține un anumit comportament dezadaptativ și-și pot asuma responsabilitatea unor roluri și acțiuni mai adecvate situației.

Am urmărit ca studenții să-și poată asuma rolul de martor al propriilor trăiri, senzații fizice, stări interioare, gânduri pe care le au când sunt într-o anume experiență.

Cu alte cuvinte le-am stimulat capacitatea de conștientizare atât prin focalizarea pe experiența subiectivă, cât și prin promovarea reflectivității și sensului. „Totuși aceasta nu se poate realiza dacă persoana nu are noi sentimente de încredere în sine și valoare de sine, ca și modalități pentru exprimarea potrivită a sentimentelor.” (V. Oacklander, 1981, p. 54). În câștigarea unei mai bune încrederi în sine un rol important a fost jucat pe de o parte de grup, și pe altă parte de relația studenților cu profesorul-trainer.

Rolul caietului de autoanaliză a fost foarte important. I-am îndrumat pe studenți să realizeze fiecare câte un caiet în care să consemneze tot ceea au conștientizat despre ei în urma experiențelor provocative și exercițiilor unificatoare lucrate în cadrul seminariilor.

4.6.1. Rolul grupului

Am manipulat dinamica grupului pentru a stimula dezvoltarea conceptului de sine la fiecare participant. **Rolul grupului ca matrice de dezvoltare** a fost subliniat în întreaga psihologie clinică, psihologie a dezvoltării și nu numai. La baza coagulării grupului se pare că există un “afect de grup”, pentru că în grup participanții trăiesc o intensă experiență de comuniune afectivă. Se vorbește de un “corp” propriu grupului, membrii grupului trăind fantasma unirii simbolice într-o “matrice maternă primitivă”.

Înainte de a începe orice demers explorator, membrii grupului au avut nevoie să aibă încredere unii în alții, să simtă că pot pleca la drum împreună. De aceea m-am asigurat în primele întâlniri cu studenții în construirea atmosferei specifice, acel spațiu intern al grupului - prin împărtășirea de emoții, stări, așteptări care alcătuiesc conglomeratul de “experiențe împreună ” ale grupului. Primele întâlniri au avut scopul intercunoașterii, realizării coeziunii grupului de studenți.

Studentii au fost informați cu privire la importanța respectării principiilor egalității și unicității în grup. Acestea fac ca fiecare participant să învețe treptat, având repere importante (ceilalți și terapeutul), să-și exerseze încrederea de bază, să se arate celorlalți cu adevărurile sale și să simtă bucuria de a fi recunoscut și acceptat ca atare. **Matricea emoțională a grupului** a permis ca fiecare student să fie dispus să-și exploreze aspecte importante din viața sa, să aibă curajul de a renunța la vechile sale mecanisme de apărare și să **experimenteze și alte maniere de a fi și de a se comporta în diferite situații de viață.**

Studentilor li s-au propus să experimenteze procesul prin care interacționează cu ceilalți colegi. Astfel le-a crescut gradul de conștientizare a ceea ce sunt, ce fac într-un anumit moment. Foarte mult au apreciat experimentarea de sine în grup, într-o atmosferă de deschidere, receptivitate, lipsă a criticii și a judecăților de valoare. Este un bun exercițiu pentru structurarea conduitei profesionale a psihologului și consilierului de mai târziu.

Pentru a facilita realizarea unei cât mai bune dinamici de grup am urmărit să activez cele trei mari funcții de bază: funcția dublului, funcția oglinzii și funcția inversiunii de rol (Moreno, 1961).

Funcția dublului se manifestă atunci când persoana este înțeleasă, simțită, citită de altcineva din grup, fără a fi interpretată, criticată. Asta îi dă sentimentul de apartenență la un grup de persoane care împărtășesc același tip de trăiri și nu se mai simte singură.

Prin intermediul *funcției oglinzii* persoana ține seama de ceea ce văd alții la ea; culege imaginile pe care și le-au făcut alții la adresa sa, oferind imagini clarificatoare unui Eu confuz.

Funcția de decentrare perceptivă, rezultantă a *inversiunii de rol*, introduce și menține viu dialogul dintre Eul

actor și Eul observator. Alternanța constructivă între aceste două instanțe facilitează și îmbogățește permanent realitatea intersubiectivă și inter-relațională a persoanei. Mecanismul decentrării perceptive e important în lărgirea conceptului de sine, în ieșirea din rolurile rigide dictate de identificarea cu o problemă personală și deblocarea altor roluri mai adaptative.

4.6.2. Rolul profesorului-trainer de dezvoltare personală

În calitate de moderator al grupului de studenți am îmbinat rolul de profesor care-i provoacă în a reflecta asupra unor concepte teoretice cu acela de trainer de dezvoltare personală, și după caz, chiar cu cel de psihoterapeut de grup.

Ca trainer-psihoterapeut de grup am avut ca prim obiectiv crearea unei atmosfere de lucru securizante, fără de care procesul transformativ nici nu poate începe. În raport cu grupul, m-am asigurat că intervențiile participanților sunt constructive, că au loc schimburi emoționale preponderent pozitive și că grupul este suficient de conținător pentru fiecare dintre membrii săi.

Încrederea în profesorul-trainer de D.E.U. ca figură protectivă a stabilit o bază securizantă de la care studenții au putut explora diferite experiențe în care au abordat și aspecte temute, rejectate.

4.6.3. Metode și tehnici lucrate în grup

Tehnicile de lucru alese s-au adresat tuturor dimensiunilor conceptului de sine. Dar tocmai caracterul holistic al metodei P.E.U. adaptată la scopurile educaționale ale D.E.U. a făcut ca, stimulând o anume dimensiune, să fie stimulate și celelalte.

Experiența mea anterioară cu mai multe grupuri de studenți m-a condus la ideea că cea mai utilă modalitate de abordate a întâlnirilor din cadrul Laboratorului de Comunicare este aceea de a începe cu un **exercițiu corporal**, apoi propunerea unei experiențe provocative cu **suport expresiv-artistic** care să conducă apoi către **dramatizare**. Astfel, aproape în fiecare întâlnire au fost prezente aspectele corporale - **nonverbale**, componenta **verbală - simbolică** și componenta **relațională**, bineînțeles cu o pondere diferită în funcție de temele abordate.

Specific metodologic. Pentru a-i ajuta pe studenți să-și câștige un mai bun simț de sine și să-și formeze un concept de sine congruent și flexibil am creat și adaptat experiențe care să le stimuleze conștientizarea și integrarea Eului Corporal, Eului Personal, Eului Adaptativ și a Eului Social.

- **Pentru integrarea Eului Corporal** am folosit o serie de exerciții de mișcare pe muzică, pantomimă, mers conștient, focalizare pe senzațiile corporale. Scopul lor a fost deblocarea și conștientizarea corporală. Devenind mai prezenți în corpul lor, studenților le-a crescut spontaneitatea și le-au scăzut defensele. Lucrându-se la nivelul corpului li s-a modificat timia (dispoziția și tonusul afectiv), ceea ce a reprezentat un teren propice pentru schimbările cognitive.

Am folosit atât exerciții de **stimulare senzorială** și **kinestezică** urmate de **relaxare**, pe care fiecare student le-a lucrat în intimitatea corporalității sale, cât și **exerciții de mișcare în grup**. Un exemplu de exercițiu este acela în care fiecare inițiază un dans personal pe muzică și ceilalți îl oglindesc. Câștigurile sunt în ambele sensuri. Protagonistului îi crește nivelul conștientizării corporale privindu-se, oglindindu-se în mișcările colegilor de grup. Ceilalți devin mai empatici, încercând să se transpună în starea protagonistului care execută

anumite mișcări. În urma exercițiilor de comunicare prin dans s-a produs o foarte bună deblocare emoțională la nivelul grupului. Și-au îmbunătățit creativitatea corporală creând dansuri ale grupului la care au participat cu toții, acordându-și mișcările.

Exemple de exerciții provocative:

a) Exercițiu non-verbal de focalizare corporală:
mers pe experimentarea diferitelor senzații și stări emoționale asociate - „Călătorie în interiorul corpului”

Scopul exercițiului a fost conștientizarea senzațiilor corporale și a relației lor cu latura emoțională.

Consemn: „Așa cum sunteți în picioare vă invit să intrați cu mintea în interiorul corpului vostru. Observați modul cum se sprijină tălpile voastre pe sol. Ce senzații simțiți chiar acum la nivelul tălpilelor? Pe care talpă vă sprijiniți greutatea corpului mai mult? Stați mai mult înclinați în față sau în spate cu corpul?... Nu vă modificați poziția. Doar observați ce se întâmplă în interiorul corpului vostru chiar acum... „Urcați” cu mintea în sus prin gambe, genunchi. Ce senzații aveți în aceste zone ale corpului?...Dar la nivelul coapselor și feselor?... Observați în care zonă simțiți mai multă tensiune. Unde vă este mai ușor să pătrundeți cu mintea și unde vă este mai greu. Fiți curioși să vă descoperiți pe voi înșivă prin senzațiile pe care le aveți în corp... Am ajuns acum în zona abdomenului și pieptului. Observați cum se umflă și se desumflă ușor atunci când inspirați și expirați. Dați-vă întâlnire cu respirația voastră. Cum o găsiți astăzi?... Aerul pătrunde adânc în plămâni sau este blocat undeva în gât sau în piept? Fiți curioși să aflați... Încercați să lungiți momentul inspirului și expirului de câteva ori...Respirați de trei ori adânc, lăsând aerul să pătrundă în întreg plămânul...Foarte bine. Acum observați-vă spatele, coloana vertebrală. Cât de drepti sau de aplecați stați chiar

acum?... Cum se simt umerii voștrii? Sunt ei aproape de urechi? Sau poate nu... Cum atârnă brațele, antebrățele voastre? Cât de relaxate sunt degetele de la mâini? Poate observați că aveți tendința să strângeți pumnul. Doar observați-vă, fără să vă judecați. Nimic nu e în sine bine sau rău. Doar este. Voi sunteți acum și aici. Ajungeți acum cu atenția la fața voastră. Fiți curioși să descoperiți dacă stați încruntați, încordați sau nu. Unde sunt mai multe tensiuni pe fața voastră? Oare ce expresie e imprimată pe față chiar acum?...

Foarte bine. Sper că fiecare dintre voi e ceva mai bogat după această călătorie în interiorul corpului lui. Puteți deschide ochii și începe să mergeți prin cameră. Observați modul cum pașiți, cum țineți corpul, cum priviți. Vă invit să lăsați mersul și postura corpului să se modifice în funcție de stările emoționale pe care vi le indic eu. Observați ce se întâmplă cu mersul vostru pe măsură ce simțiți diferite emoții.”

Studentilor li s-a sugerat să treacă pe rând prin stări de: epuizare, tristețe, nemulțumire, resemnare, furie, speranță, încredere, bucurie, hotărâre, fericire, iubire, încercând să se transpună în situații reale sau imaginare care i-ar face să trăiască aceste emoții.

„Acum reveniți la mersul vostru normal din acest moment și vă îndreptați spre locurile voastre. Cine vrea să împărtășească grupului ce a observat la el în acest exercițiu e invitat să o facă.”

b) Salutul non-verbal

În timp ce se deplasau prin spațiul camerei, studenții au fost ghidați să intre în contact unii cu alții prin privire, gesturi, atingere. Își adresau diferite feluri de saluturi non-verbale și observau ce trăiri au în timp ce realizează aceste lucruri. Au conștientizat cât de stânjeniți se simt, dacă au tendința de a-și evita colegii, ce le trece prin cap în timpul întâlnirii cu colegii de grup. Apoi și-au comunicat unii altora impresiile.

• Pentru Eul Personal (Imaginea și Identitatea de Sine)

am folosit exerciții expresiv-creative cu suport artistic, individuale și de grup. Acestea au condus studenții la o mai bună definire de sine, cunoașterea nevoilor, aspirațiilor personale. Am urmărit deblocarea creativității, resurselor creatoare care pot fi bază pentru transformarea de sine. Un aspect important al demersului terapeutic a fost abordarea polarităților Eului, integrarea aspectelor respinse și resemnificarea lor. Noțiunile de **acceptare, respect și iubire de sine** sunt esențiale pentru scopul T.E.U. Se consideră că o condiție apriorică a dezvoltării sănătoase este **conștientizarea și acceptarea tuturor părților Eului**. Abordarea părții de Umbră a presupus a-i ajuta pe studenți să învețe să-și accepte părțile pe care le resping la ei înșiși și să ajungă la sentimente de integrare și prețuire de sine.

Studenților li s-a cerut să facă liste cu lucruri frumoase pe care le-ar face pentru ei înșiși, ceea ce pentru unii dintre ei, nu a fost o sarcină ușoară. Apoi au fost invitați să le experimenteze, astfel ca în fiecare zi să facă câte unul dintre lucruri pentru ei, păstrând o evidență a ceea ce au făcut. Asumându-și responsabilitatea pentru propriile alegeri studenții au învățat să fie mai atenți și mai iubitori cu ei înșiși.

Definirea Eului a fost o experiență cognitivă în anumite momente. Studenții au formulat propoziții referitoare la ceea ce le place, la ceea ce nu le place, la ceea ce doresc, la nevoile lor. Consider că exprimarea gândurilor, opiniilor și ideilor definesc mai departe Eul. A învăța să discrimineze – a distinge între sine și mediu – este o altă fațetă a delimitării Eului: “asta e ceea ce sunt – asta e ceea ce nu sunt”. Și cu cât o persoană se cunoaște mai bine și experimentează mai multe aspecte ale Eului său conștientizându-le, cu atât are mai multe ocazii pentru dezvoltare sănătoasă și schimbare.

Exemple de exerciții provocative:

a) Tehnica Măștile – exercițiu expresiv de desen și dramatizare (adaptat după Marian Liebmann, 1986).

Am urmărit cu ajutorul lui **abordarea polarității „Eul real - Eul ideal”** cu scopul de a descoperi dacă există incongruențe între ele și dacă da, să-i ajut pe studenți să-și apropie idealul de realitatea lor prezentă. E cunoscut faptul că acest tip de incongruență conduce la disfuncții la nivelul Eului.

Consemn: „Vă rog să desenați pe o foaie de hârtie un chip care să vă reprezinte pe voi așa cum sunteți acum...Pe a doua foaie de hârtie desenați un alt chip care să vă reprezinte pe voi așa cum ați vrea să fiți...Când terminați, vă întoarceți cu fața către colegii de grup și vă prezentați colegilor punând în dreptul feței pe rând cele două chipuri. Cine vrea să înceapă? Colegii vă pot pune întrebări clarificatoare care să vă ajute să vă faceți o prezentare cât mai completă.”

b) Crearea Blazonului personal, cu scopul identificării caracteristicilor mai importante prin care se definesc sau dimensiunile centrale ale conceptului de sine.

Consemn: „Fiecare să se gândească la aspectele cele mai importante care-l reprezintă și să le găsească o reprezentare sub forma unui simbol grafic. Cu ajutorul lor desenați-vă blazonul vostru personal. Când ați terminat arătați-l colegilor de grup și invitați-i să vă transmită ce le inspiră blazonul vostru. La sfârșit puteți face completări.”

c) Eu și rolurile mele (adaptat după A. Moreau, 1999). Scopul acestui exercițiu este identificarea rolurilor pe care fiecare le joacă în viața sa prezentă, cât de satisfăcut este cu ele și ce schimbări ar dori să facă pentru a fi congruent cu nevoile sale.

Consemn: „Vă invit să vă gândiți la rolurile pe care le jucați în prezent, cum ar fi cel de fiu sau de fiică, de soră sau frate, de iubit sau iubită, de prieten sau prietenă, de student, de coleg, rolul profesional. Descoperiți cât de important este

fiecare rol pentru voi. Apoi le reprezentați grafic sub forma unor cercuri mai mici sau mai mari, în funcție de gradul de importanță. Cercurile se pot și intersecta sau suprapune, în funcție de relația care există între diferite roluri. Notați în interiorul fiecărui cerc ce parte din Eul vostru o reprezintă. Când ați terminat vă priviți desenul și observați ce trezește în voi ceea ce vedeți, cât de mulțumiți sunteți de ceea ce vedeți? Ce schimbări ați aduce rolurilor voastre? Apoi vă întoarceți către colegii din grupa voastră și explorați împreună cu ei ceea ce ați reprezentat pe foaia de hârtie...Dacă cineva dorește la sfârșit poate face un nou desen în care să reprezinte grafic rolurile pe care ar dori să le joace în viitor...Cum ați putea face să realizați aceste schimbări?"

Pentru stimularea dimensiunilor **Eul Adaptativ** am utilizat exerciții provocative care-i puneau pe studenți în situația de a se confrunta imaginativ sau prin dramatizare cu situații limită, cu probleme din viața lor. Și-au putut conștientiza mecanismele pe care le folosesc în mod spontan în aceste situații și să descopere alte strategii de a rezolva în mod mai adecvat problemele. Am urmărit să le stimulez creativitatea adaptativă și să-i ajut să-și îmbogățească gama de soluții la care pot avea acces.

Exemplu de exercițiu provocativ:

a) Exercițiu de mișcare și vizualizare: Mersul cu obstacole și metafora zidului (adaptat după I. Mitrofan, 1996).

Scopul este de a-i ajuta pe studenți să descopere strategiile pe care le folosesc atunci când se confruntă cu un obstacol, real sau imaginar. Au putut face corelații între ceea ce au aflat despre ei cu ajutorul acestui exercițiu provocativ și strategiile pe care le folosesc în viața reală. Au identificat în metafora zidului persoane sau situații care simt că li se opun

atunci când au un anume obiectiv și au găsit modalități de confruntare adaptative și eficiente.

Consemn: „Începeți să mergeți prin spațiul camerei fiind atenți la ce se întâmplă în interiorul vostru chiar acum. Ce senzații aveți în corpul vostru, ce stări emoționale trăiți, ce gânduri vă trec prin cap... Focalizați-vă acum mintea pe tălpile voastre, pe modul cum greutatea corpului este susținută când de un picior, când de altul. Fiți curioși cum este mersul vostru astăzi. Cum se mișcă picioarele, cum țineți mâinile, capul, spatele, unde priviți...Acum imaginați-vă că mergeți pe un nisip fierbinte. Ce se întâmplă cu voi, cum se modifică mersul vostru?... Acum mergeți pe gheață. Cum se schimbă mersul vostru?... Acum sunteți pe nisipuri mișcătoare. Ce s-a petrecut cu voi? Cum vă descurcați să mergeți mai departe?... Acum fiecare își imaginează că în fața lui pe drum a apărut un zid. Cum arată? Din ce este făcut? Ce vă vine să faceți în fața zidului? Fiecare arată ce face ca și cum zidul ar fi chiar acum și aici în fața sa...Cine vrea să ne vorbească despre zidul lui?”

• **Eul Social** a fost abordat prin diferite jocuri psihodramatice și dramaterapeutice. Studenții au câștigat o mai bună înțelegere a modalităților lor de relaționare, și-au îmbunătățit registrul de strategii de comunicare, și-au creat și exersat noi roluri relaționale. În cadrul jocurilor de comunicare ei și-au identificat proiecțiile pe care le făceau asupra colegilor din grupă și au putut conștientiza sursa materialului proiectat în istoria lor de viață. Foarte important a fost ca ei să învețe regulile ascultării active și ale comunicării asertive.

Exemple de exerciții provocative:

a) Exercițiu psihodramatic - Repetiția lineară (adaptat după Eva Leventon, 1992)

Scopul este de a identifica nivelul de afirmativitate și autonomie, ce strategii folosesc atunci când li se pun limite sau

nu sunt susținuți în acțiunile lor. Au conștientizat legătura dintre dificultatea de a spune Nu și a nu fi în acord cu sine, cu nevoile personale. Apoi au experimentat tehnica comunicării asertive.

Consemn: „Vă împărțiți pe perechi și vă alegeți rolurile: unul o să fie A și celălalt B. În prima etapă A spune Da și B răspunde Nu. Replicile pot fi spuse cu diferite intonații ale vocii, încercând să vă convingeți partenerul. Observați ce se întâmplă în interiorul vostru când spuneți Da sau Nu... Apoi schimbați rolurile: cine a spus Da spune acum Nu și invers. Ce vă vine mai ușor să spuneți?... Împărtășiți între voi pe perechi experiența avută. Acum schimbați partenerul și spuneți pe rând replicile: Eu vreau asta - Nu o poți avea, cu diferite stări emoționale. Observați ce se întâmplă în interiorul vostru. Ce simțiți când vă afirmați voința și sunteți refuzați? Dar când îl refuzați voi pe celălalt? Ce imagini sau amintiri vă vin în minte?...Foarte bine. Schimbați rolurile...Discutați între voi despre ce ați trăit în timpul jocului....Acum alegeți-vă alți parteneri și unul din pereche spune „Pot să fac asta” și celălalt îi răspunde cu „Ba nu, nu poți..”. Observați ce se întâmplă și de data aceasta în interiorul vostru. Ce stări emoționale trăiți, ce imagini vă trec prin minte acum?... Schimbați rolurile și testați cum vă este acum din cealaltă perspectivă... Împărtășiți-vă experiența...”

b) Dansul creionului - mișcare pe muzică (adaptat după A. Moreau, 1999)

Scopul este de a se pune în evidență rolul și modul de comunicare dintr-o relație.

Consemn: „Alegeți-vă un partener. Dau fiecărui cuplu un creion pe care să-l susțineți cu degetul arătător de la mână dominantă. Creionul reprezintă relația dintre voi. Începeți să vă mișcați pe muzică, privindu-vă partenerul și având grijă să nu

vă cadă creionul. Atunci când totuși va cădea, vă retrageți la locurile voastre și vă împărtășiți impresiile despre modul în care a funcționat relația voastră. Ce rol ați avut? Ce s-a întâmplat de a căzut creionul?... Apoi schimbați partenerul și lăsați să înceapă și să se deruleze o nouă relație, continuând să vă mișcați pe muzică...Ideal este să lucrați fiecare cu cel puțin trei parteneri...Acum vă rog pe fiecare dintre voi să vorbească despre experiența pe care a avut-o cu partenerii lui. De ce a căzut creionul? Din cauza voastră sau a colegului? Poate ați făcut un pas mai amplu și colegului i-a fost greu să vă urmărească. Sau poate v-a fost teamă să faceți o anumită mișcare... Ați observat dacă s-a schimbat ceva în modul vostru de relaționare pe măsură ce ați schimbat partenerii?... În ce fel modul vostru de interacțiune cu colegii de grup se aseamănă cu modul vostru obișnuit de relaționare cu alte persoane din viața voastră? ”

c) Desen colectiv (adaptat după E și B. Feder, 1984)

Tema urmărită prin această tehnică art-terapeutică este *Acceptarea versus Respingerea a ceea ce vine de la ceilalți.*

Consemn: „Fiecare își alege un creion cu culoarea diferită de a celorlalți din grup și desenează pe foaia de hârtie din fața sa un lucru important pentru el... La un semnal al meu dați foaia voastră colegului din dreapta și primiți foaia colegului din stânga. Continuați desenul care este acum în fața voastră... La un alt semnal pasați mai departe desenul și-l continuați pe cel pe care îl aveți acum în față... O să rotiți desenele când vă spun eu, până o să vă revină desenul început de voi... În fața acestui desen observați ce reacție aveți? Îl mai recunoașteți? Cât de mult se aseamănă sau nu cu intenția voastră inițială? Cât de mult vă place ceea ce a ieșit?... Comunicați colegilor de grup cum a fost pentru voi experiența desenului împreună. Cât de mult se aseamănă ce ați aflat

despre modul vostru de a relaționa aici în grup cu strategiile pe care le folosiți de obicei și modul vostru obișnuit de relaționare?”

d) Comunicare non-verbală pe muzică: acordor/dezacordor

Scopul este ca fiecare student să-și identifice rolurile relaționale: submisiv, autoritar, salvator, persecutor, victimă.

Consemn: „Vă împărțiți pe perechi, vă așezați în picioare față în față. Unul va fi A și celălalt B. Ascultați muzica și cei care sunteți A începeți să vă mișcați corpul așa cum vă vine iar cei care sunteți B jucați rolul unor oglinzi perfecte care reflectă expresia feței lui A, mișcările lui. Observați fiecare ce simțiți și ce vă trece prin cap în rolul pe care-l aveți... (2 minute). Acum cei care sunteți B nu vă mai priviți colegul. Observați ce trăiri aveți și unii și ceilalți în această fază a jocului... (2 minute). Acum cei care sunteți B continuați să nu priviți către colegul vostru și faceți niște mișcări cu totul diferite de ale lui A... Ce se întâmplă în interiorul vostru acum? Ce vă vine să faceți cei care sunteți A?... (2 minute) Acum cei ce joacă rolul lui B redevin oglinzi fidele... Închideți ochii și vă lipiți mâinile doar la nivelul vârfului degetelor. Creați un dans al vostru încercând ca nici unul dintre voi să nu impună mișcarea. Simțiți cu vârfurile degetelor intenția colegului și lăsați ca dansul să se creeze de la sine. Ce simțiți acum? Ce gânduri vă trec prin minte?... Acum schimbați rolurile. Cine a fost A devine B și invers. Vom urma aceeași pași ai jocului.... Acum, în final, împărtășiți cu colegul vostru ce ați experimentat mai devreme. În care dintre roluri v-ați simțit mai bine? Cum a fost pentru voi trecerea prin fiecare fază a jocului. Cu ce din viața voastră asociați aspecte pe care le-ați observat la voi în timpul exercițiului. Ce rol jucați mai des: acela de acordor sau acela de dezacordor? ”

Exercițiile provocative descrise anterior au fost urmate de autoanaliză asistată de profesorul terapeut și de membrii grupului. Aceasta a condus la creșterea câmpului conștientizării, implicit al conceptului de sine, la o mai bună cunoaștere de sine, resemnificarea anumitor trăsături de personalitate. Fără ca maniera de lucru să fie una strict terapeutică, s-au abordat uneori și probleme mai personale: complexe de inferioritate, teama de a nu fii judecat, conflicte interioare, stări depresive, măștile relaționale.

4.7. Efectele Laboratorului de Comunicare reflectate în autoanalizele studenților

Pe parcursul unui an universitar am lucrat cu 140 studenți ai Facultății de Psihologie, Universitatea București și ai Facultății de Psihologie, Universitatea de Științe Socio-Umane din Pitești. Pot spune că majoritatea studenților veneau cu mare plăcere la Laboratorul de Comunicare.

Ei și-au prezentat câștigurile realizate în urma participării la experiențele de grup într-o autoanaliză scrisă. Cei mai mulți au declarat că Laboratorul de Comunicare i-a ajutat să reflecteze mai mult la ei înșiși, să se cunoască mai bine, să se accepte. Un alt câștig menționat de mulți studenți este acela că le-a crescut toleranța interpersonală, au învățat să-i accepte pe ceilalți și și-au îmbunătățit comunicarea interpersonală. Procesul de dezvoltare personală s-a declanșat efectiv cu rezultate integratoare, maturizante și unificatoare, în special la nivelul cunoașterii de sine, dar și în cunoașterea celorlalți.

Cel mai indicat mi s-a părut să prezint în continuare extrase din autoanalizele studenților cu referire la modul cum au apreciat participarea la experiențele propuse în cadrul Laboratorului de Comunicare.

„Pot spune că seminariile de comunicare, pe lângă toate informațiile noi despre ce înseamnă o bună comunicare și cum se realizează ea, pe care mi le-am însușit, m-au ajutat să descopăr câteva lucruri noi despre propria persoană și mai ales să acord o importanță mai mare unor aspecte mai puțin luate în considerație până acum, încercând să îndrept greșelile de comunicare pe care, conștient sau inconștient, cu intenție sau nu, le fac în relațiile mele.” (F.S.)

„Activitatea de seminar, adică observarea conștientă a propriilor mele acțiuni și pe cele ale colegilor mei a fost calea cea mai potrivită pentru a înțelege modalitățile de comunicare a omului în general”...„M-am simțit deosebit când am primit feed-backul colegilor. Eram puțin curioasă și poate emoționată să aud cum mă văd ei pe mine, mai ales că nu ne știam de dinainte. Era pentru prima oară când intram în contact și era important pentru mine să aflu impresia pe care o fac altora.” (G.R.)

Conștientizarea a ce se întâmplă într-o relație conduce la nevoia de schimbare. „Din cele învățate la Comunicare am început să aplic în viața de zi cu zi. Am început să-mi controlez mai bine proiecțiile. Am început să-mi exprim părerile cu formulări de genul: Eu cred că..., Părerea mea este că... și am observat că oamenii sunt mai receptivi la un asemenea stil de comunicare. Până la urmă, dacă schimbarea pe care am început să o simt în mine va continua, atunci relațiile mele cu ceilalți se vor îmbunătăți și eu voi avea de câștigat în primul rând. Conștientizarea unor probleme în felul meu de a fi este primul pas pe care l-am făcut. Apoi am înțeles că pot comunica mai bine cu ceilalți și cum pot face ca relațiile mele de orice natură să fie mai bune și de durată.” (M.D.)

„Cred că pentru a-i cunoaște pe ceilalți este important să te cunoști pe tine însăși mai înainte. Să știi ce gândești, să știi cum gândești, de ce ai ajuns să gândești așa.”

„Pentru mine, laboratoarele de comunicare au fost o bucurie a sufletului. Am reușit în primul rând să mă cunosc mai bine. Și asta nu este o vorbă spusă la întâmplare. Au fost exerciții în care am oferit și am primit feed-back... am înțeles ce înseamnă cuvântul suportiv... Multe dintre exerciții consider că și-au atins scopul: și anume acela de a te face să-ți pui întrebări. Că după aceea răspunsul vine de la sine... Am înțeles că pentru a primi ceva, trebuie mai întâi să ai disponibilitatea să dai de la tine, fără teama că dacă dai rămâi cu mai puțin.” (D.G.)

„Odată ce începi să te cunoști pe tine, să observi ce-ți dorești și cum îți dorești ca lucrurile să ți se întâmple, cursul vieții nu mai este atât de sinuos precum părea, iar evenimentele petrecute se desfășoară într-un mod mult mai plăcut, atât pentru tine, cât și pentru cei din jur. Acest lucru s-a petrecut pentru mine la seminarul de comunicare, reușind aici să înțeleg multe, pe care până acum nici nu le luam în seamă și mă mai întrebam ce anume merge rău.” (M.M.)

„...este pentru prima oară când mă autoevaluez și chiar mă relaxează, mă ajută să mă cunosc mai bine....Este cea mai bună metodă de a te cunoaște pe tine însuși și de a comunica cu propriul Eu.” (M.V.)

„Am considerat Laboratoarele de comunicare o șansă să ne cunoaștem, să ne cunoaștem pe noi, pășind dincolo de defecte ori complexe. Am văzut cât de ușor pot fi mascate cuvintele, am învățat să descifrăm gesturi cât zeci de cuvinte.” (I.G.)

„În cadrul Laboratoarelor de comunicare am reușit să-mi înfrâng o parte din temerile care mă bântuie de foarte mult timp, am reușit să gădesc o parte din mine, o parte pe care o credeam pierdută. Am reușit să comunic cu persoane aproape necunoscute și totodată am învățat să ascult. În mare, Laboratorul de comunicare mi-a arătat regulile jocului, acum depinde de mine cât de eficient le pot aplica pentru a-mi eficientiza întreaga viață psihică și socială.” (M.B.)

„Seminarul de comunicare m-a ajutat să descopăr lucruri noi despre mine, lucruri pe care nici nu mă gândeam că sunt în stare să le fac, lucruri pe care le făceam și nu știam că le fac și să îndepărtez de la mine acele lucruri care făceau din mine o persoană care părea că nu vrea să comunice sau care vrea să comunice doar ea.” (A.P.)

„Seminariile de comunicare au însemnat pentru mine o evadare din rutina fiecărei zile, deoarece am făcut mereu lucruri noi, diferite și care mă incitau la analiză proprie și a celorlalți. În urma acestor analize am realizat, mai mult ca niciodată, că am obligația ca, în orice fac, să mă gândesc mereu la ceilalți și la modul în care îi afectează pe ei acțiunile mele. De fapt, aceasta este esența libertății individuale: respectarea celui alt și grija ca ceea ce facem să nu aibă un efect negativ asupra lor.” (T.Z.)

„Cea mai mare realizare pe care am avut-o în urma seminariilor de comunicare a fost aceea că fără a conștientiza din ce în ce mai mult ce se întâmplă cu noi și în jurul nostru, nu putem avea o viață echilibrată.” (M.S.)

„Am reușit cu ajutorul acestui laborator să mă înțeleg mult mai bine, să mă liniștesc, să nu mă mai surprindă actele mele.” (R.V.)

„Prin intermediul cursului de comunicare am înțeles că cel mai important lucru este acela de **a mă accepta pe mine însămi**, pentru că iubirea față de ceilalți depinde într-o imensă măsură de iubirea pe care o port față de propria persoană, iar, cel mai important, iubirea începe cu acceptare, iar în primul rând cu înțelegere. Consider că trebuie să fiu conștientă de ceea ce mi se întâmplă și să manifest un sincer sentiment de acceptanță față de respectivele evenimente (evident, în limita bunului simț, căci este imposibil de acceptat orice.) ” (O.D.)

„Nu de puține ori au fost cazurile în care **mi-am descoperit laturi noi și pe care nici nu bănuiam că puteam să le am**. De când am început frecventarea acestui seminar am început să-mi analizez și să-mi conștientizez pe zi ce trece viața mea interioară, conduitele specifice în diferite situații, atitudinile și modalitatea de relaționare cu cei din jurul meu...Cunoscând numeroasele tehnici de comunicare **mi-am îmbunătățit mediul relațional, în același timp modalitățile de comunicare și mi-am dezvoltat simțul observației**.” (G.V.)

„Un alt aspect care m-a ajutat foarte mult a fost faptul că s-a axat atât pe învățarea conceptelor teoretice cât și pe învățarea, mai bine zis, descoperirea și explicarea unor aspecte despre propria persoană. **Dimensiunea ludică mi-a facilitat exprimarea chiar și atunci când nu mă simțeam prea bine în pielea mea, mi-a dat curajul să fiu eu însămi și să nu încerc să mă ascund după o mască.** ” (L.I.)

„Acesta a fost obiectivul acestui seminar de comunicare: să ne cunoaștem și să conștientizăm mai multe lucruri despre noi înșine pentru ca mai apoi să-i facem și pe ceilalți să-și conștientizeze trăirile, și la un moment dat să le

dea un sens, o semnificație...cred că cel mai valoros și mai important lucru pe care l-am învățat la acest seminar a fost acela de a avea puterea de a-mi spune părerile. Înainte, indiferent de ideile pe care le aveam imi era destul de greu să mă afirm. Am învățat că orice ar fi pot spune ceea ce gândesc, bun sau rău, fără să fiu criticată. Acesta este cel mai important lucru: să fii tu însuși.” (M.U.)

„Trecând prin cursul de comunicare, nu pot să spun că am învățat lucruri noi, ci doar am învățat să analizez tot ce era vechi pentru a da naștere unor trăsături noi.” (R.B.)

„În cadrul laboratoarelor de comunicare am învățat să mă analizez și să-mi descopăr caracteristici care erau atât de evidente încât nu m-am preocupat niciodată să le acord atenția binemeritată. Să observ cauzele, evoluția, rolul pentru adaptare, precum și efectele lor asupra relației cu ceilalți... Am învățat că acceptarea de sine este ușoară dacă înțelegem că punctele negative ne aparțin și nu ne definesc. Acesta este primul pas spre schimbarea triumfătoare: să ne iubim pe noi înșine fără a deveni egocentrici.” (V.S.)

„Acest seminar a contribuit într-un fel la construcția mea personală, ajutându-mă să comunic mai ușor cu ceilalți și să mă cunosc mai bine.” (G.C.)

„Laboratorul de comunicare m-a ajutat să reflectez mai mult asupra propriei persoane; pentru că mai întâi este necesar să mă înțeleg pe mine și apoi să-i pot înțelege pe ceilalți, iar în final să se ajungă la o comunicare eficientă...În urma activităților în laboratorul de comunicare pot spune că am observat o schimbare a comportamentului meu. Și nu numai eu spun acest lucru: au spus-o familia, prietenii, cunoscuții. Am început să înțeleg importanța comunicării în

viața mea și să aplic ceea ce am învățat. Pentru că am constatat o schimbare în bine, voi continua să aplic teoria învățată pentru a optimiza relațiile cu mine, cu cei din jurul meu, într-un cuvânt VIAȚA.”(A.C.)

„În urma activităților de la seminar am început să mă cunosc mai mult pe mine; autoanalizându-mă am început să conștientizez o serie de blocaje psihice pe care mi le puneam în minte, am învățat să relaționez mai eficient cu cei din jurul meu. Această autoanaliză a însemnat o adevărată provocare pentru mine, o modalitate prin care am putut să mă schimb în mai multe aspecte ale vieții mele.”(C.G.)

„Laboratorul de comunicare mi-a pus cap la cap multe neconcordanțe, în ceea ce privește realizarea unei comunicări, existente până acum. Reușesc și învăț să reușesc să răspund la multe întrebări legate de comportamentul celorlalți oameni cu care intru în contact verbal, să înțeleg mult mai multe dintr-o conversație și, cel mai important, să mă cunosc pe mine. Am învățat și încă mai lucrez la propriul meu reglaj, astfel încât imaginea propriei mele personalități să coincidă cu veritabila mea personalitate.”(A.T.)

„Vreau să punctez că mai mult decât orice jocuri pe care le-am jucat sau orice probleme pe care le-am discutat teoretic, au contat relatările noastre personale. Doamna profesor a creat o atmosferă intimă în care am fost încurajați să spunem lucruri concrete. Nu am citit din cărți, nu am mers pe ideile altora, era ca și cum laboratorul atunci se făcea. Și intensitatea unor asemenea momente este mult mai mare decât orice iluminare în urma unor cărți extraordinare.” (A.C.)

„Acest laborator a reușit să-mi arate și să mă facă să cunosc modalități noi dar evidente de mă integra într-un

grup, de a-i înțelege mai bine pe ceilalți, de a fi dornică de a ști mai mult despre oameni și nevoile lor. Înainte eram o persoană pe care o interesa în cea mai mare măsură binele ei, însă acum am învățat că dacă vreau să-mi fie bine întodeauna trebuie să mă raportez și la ceilalți. Înțelegând nevoile altora pot să mă înțeleg mai bine pe mine și bineînțeles simt că reprezintă ceva pentru ceilalți.”(R.R.)

„Activitatea desfășurată în cadrul laboratorului de comunicare m-a ajutat nu doar să aflu mai multe despre comunicare, ci și să reușesc să mă cunosc mai bine, să-mi descopăr și să-mi analizez mai atent anumite trăsături și sentimente. Pornind de la jocurile propuse de doamna profesoară am ajuns să conștientizez lucruri care mi se întâmplă frecvent și cărora nu le acord multă atenție, am ajuns să reflectez mai profund ori de câte ori am o anumită trăire.” (M.A.)

„În urma acestui laborator am ajuns să înțeleg foarte multe despre mine și **am înțeles de ce uneori nu puteam să comunic cu unele persoane și opream comunicarea imediat, creându-le un blocaj în comunicare. Am înțeles că proiectam asupra lor anumite persoane din trecutul meu cu care avusesem conflicte. Am ajuns să fiu mai calmă cu ceilalți, să-i las să-și termine punctul de vedere și abia apoi să-i combat. Nu mai sunt așa critică cu ceilalți, am învățat să le respect opinia. Mi-am dat seama că greșesc și eu și trebuie să-mi recunosc greșeala.**” (I.N.)

„Am înțeles că-l pot schimba- fratele- doar schimbându-mă pe mine însămi, întrucât aspectele pe care le resping în interiorul meu le găsesc reflectate la cei din jur – exteriorul reflectă interiorul. Este foarte important să-i accept pe cei din jur cu defectele și calitățile lor, fiindcă numai așa voi reuși să mă accept și pe mine și, în plus, trebuie să și reușesc

asta, deoarece persoanele din jurul meu reflectă permanent propriile caracteristici respinse sau necunoscute oglindind o parte din mine, o parte pe care nu o accept și care nu sunt convinsă că-mi aparține.”(A.M.)

„Acest laborator de comunicare m-a schimbat într-o oarecare măsură și anume, **am devenit mai sociabil, mai încrezător în forțele proprii, mai deschis spre comunicare și relații cu cei din jur, mai atent la nevoile celorlalți și poate nu în ultimul rând mai atent la propriile nevoi.**”(S.T.)

„Pe durata întregului curs de comunicare, etapă cu etapă, am descoperit lucruri despre mine pe care nu le conștientizam și am reușit să mă identific, să-mi creez o proprie impresie despre felul cum relaționez, despre felul cum comunic și chiar despre importanța pe care o am eu în grupurile relaționale.” (P.M.)

„Laboratoarele de comunicare m-au făcut să-mi dau seama că **nu sunt o persoană banală așa cum mă credeam.** Am observat că sunt mult mai sociabil și comunicativ și pot să devin ușor un mic lider fără voia mea.”(R.M.)

„Laboratorul de comunicare m-a ajutat să mă cunosc și să mă înțeleg mai bine, **dar mai ales să am încredere în mine.**”(C.B.)

„Datorită acestui laborator de comunicare am descoperit mai multe despre mine, **am învățat cum să mă comport cu diferite persoane, să fiu mai îngăduitoare, mai optimistă, ce calități trebuie să ai pentru a deveni un bun psiholog și cât de bine mă cunosc pe mine însămi, câtă încredere am în propriile aptitudini.**”(A. M.)

„Cel mai important lucru pe care l-am avut de învățat de aici este că **oricine își poate îmbunătăți comportamentul dacă are voință și învață și încearcă să se stăpânească mai mult. Acest laborator mă ajută să fiu mai bun și să am încredere că ceea ce fac e bine. Sunt bucuros că am această șansă.**” (A.P.)

„În urma laboratoarelor de comunicare am ajuns să mă cunosc pe mine, să-mi înțeleg unele reacții, să mă controlez mult mai bine, să-i înțeleg pe cei de lângă mine, să le înțeleg nevoile sau reacțiile. Am înțeles că un om nu trebuie judecat după aparențe iar comportamentul fiecăruia dintre noi are la bază anumite cauze care de multe ori nu sunt înțelese așa cum ar trebui.” (R.C.)

„Laboratoarele de comunicare au fost pentru mine o **experiență inedită. M-am văzut în cercuri pe hârtie, m-am văzut prin prisma colegilor în cadrul diferitor simulări, m-au ajutat foarte mult să mă conștientizez mai bine, să iau unele decizii privind comportamentul meu în anumite situații, privind importanța mea ca persoană cu nevoi și dorințe.**” (C.E.)

„Participând la laboratoarele de comunicare am aflat foarte multe lucruri despre persoana mea. În timpul exercițiilor și discuțiilor din cadrul acestor laboratoare am aflat: „ce simt?”, „cum sunt?”, sau „cine sunt?”. ” (V.R.)

„Toate aceste laboratoare m-au ajutat extrem de mult dar mai am multe lucruri pe care nu am reușit să le pun în practică. Mai am de învățat dar sunt mulțumită că **am reușit prin ele să aduc în viața mea liniște, dar mai ales să înțeleg că într-o relație (indiferent cum este ea: de prietenie, de familie, de cuplu) comunicarea este cea mai importantă. Că**

nu poți înțelege ceea ce nu accepți și nu poți accepta ceea ce negi. Mai pe scurt, dacă neg nu vei înțelege nimic. Nu vei afla nimic despre mine dacă mă întorc cu spatele la ceea ce sunt. Am realizat că aspectele pe care le resping înăuntrul meu le întâlnesc în afara mea. Cu cât le resping mai puternic în interior cu atât par să mă înconjoare mai mult în exterior.” (M.S.)

4.8. Comentarii finale

Aprecierile studenților privind schimbările pe care le-au observat în atitudinea lor față de ei înșiși și îmbunătățirea comunicării interpersonale sunt o **dovadă a modului cum o disciplină din cadrul programei de studiu poate fi transformată într-un veritabil Laborator în care studenții să se experimenteze în mod conștient pe ei înșiși.**

Consider că ar fi de folos introducerea unei asemenea discipline în în alte Facultăți din cadrul Universității pentru a le oferi studenților ocazia de a-și **dezvolta competențele personale cum sunt:** imaginea de sine, autoafirmarea, cunoașterea de sine, maturizarea emoțională și responsabilizarea pentru acțiunile lor și competențe interpersonale precum: comunicare și interrelaționare, abilitățile de integrare eficientă în grup. **Câștigarea acestor abilități i-ar putea ajuta pe studenți să aibă o stare emoțională mai bună și să le crească performanțele academice și, mai târziu, cele profesionale.**

Creativitatea Interpersonală în procesul de optimizare a comportamentului – grupul experiențial unificator

Mariana BADEA

5.1. Invocarea stresului sau fuga de noi înșine

Mai mult decât ar fi strict necesar întâlnim în ultima vreme, în exprimarea sentimentelor, termenul „stres”, ca și când plaja de expresii verbale care desemnează emoții a devenit din ce în ce mai îngustă, limitându-se frecvent la acesta. Oamenii simt nevoia de a recurge, poate excesiv, la acest termen, încercând să le comunice celorlalți indignarea, frustrarea, revolta, indisponibilitatea emoțională, oboseala, teama, dezamăgirea, disconfortul psihologic de orice tip. Uneori, chiar și comunicarea cu sine devine searbădă, simplistă, rezumându-se doar la constatarea: „Sunt stresat!”, fără a încerca să descopere ce anume se ascunde în culisele acestui gând: care este impasul emoțional emoțional real, în ce măsură persoana poate avea o priză de conștiință asupra sa, care este gradul de autocunoaștere, care sunt expectațiile sale și măsura realismului lor, în ce anume constă vulnerabilitatea sa reală și care ar fi modalitățile proprii de a răspunde adecvat acelei situații, pe care o cataloghează ca fiind „stresantă”. Stresul pare a fi scuza general acceptată, cu atât mai mult cu cât este un factor atribuit în totalitate exteriorului, contextului social, adesea. În același timp devine și o scuză față de sine însuși, față de propria incapacitate de a-ți asuma responsabilitatea pentru alegerile existențiale și consecințele acestora.

Inițiativa de a participa la un grup de dezvoltare personală este o "semnătură în alb" față de propria persoană pentru dorința de autocunoaștere și autoanaliză emoțională, o opțiune de a restabili contactul cu sine, respectând principiul coerenței și congruenței, al exprimării autentice, în consens cu propriul sistem de credințe și valori.

5.2. Creativitatea interpersonală – un antidot pentru stresul cotidian

Termenul „stres” se referă, de fapt, la o stare de încordare, de presiune, de constrângere, de solicitare, de efort. Din 1950, atunci când Selye a introdus acest termen în limbajul medical, a fost din ce în ce mai frecvent utilizat în diferite domenii, extinzându-și semnificația. Astfel, în mod curent, este întâlnit în limbajul majorității oamenilor, adesea alături de termeni ca : sănătate/boală, muncă/efort, examen/evaluare.

De-a lungul timpului s-au elaborat numeroase definiții ale conceptului de stres, dar o definiție consacrată a stresului este următoarea: "o stare de tensiune, încordare și disconfort, determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă; de stare de frustrare sau reprimare a unor motivații (trebuințe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme". Cu toate că aparent „stresul” pare a fi un motiv de nemulțumire generală, există și opinii, conform cărora, **stresul, experiențele provocatoare, reprezintă principalele noastre șanse de transformare, de evoluție pe plan personal, profesional, social, familial.** Pe de altă parte, însă, o stare de stres emoțional accentuată sau prea îndelungată reprezintă principalul factor de risc pentru bolile somatice și psiho-somatice, deoarece „sindromul general de adaptare” , presupune modificări fiziologice, endocrine, care reprezintă pentru organism o agresiune ce-i amenință adaptarea; pe acest

fond de vulnerabilitate somatică capacitatea naturală a organismului de a se apăra cunoaște o diminuare progresivă, fapt demonstrat prin numeroase studii de psihoimunologie; de aceea putem afirma că stresul joacă un rol nespecific în apariția bolilor.

În același timp locul de muncă poate reprezenta o sursă de stres sub diferite forme și cu efecte diferite asupra organismului și psihicului uman. Cauzele cel mai frecvent întâlnite sunt: volumul excesiv de muncă sau volumul diminuat de muncă (ceea ce îl face pe cel în cauză să se simtă subutilizat), teama de a pierde locul de muncă sau teama de conflict cu colegii sau cu superiorii, prestarea unor activități nestimulative, rutinieră sau, dimpotrivă, care solicită excesiv resursele adaptative, într-un ritm mai alert decât posibilitățile de răspuns ale persoanei. În literatura de specialitate, sursele majore ale acestui tip de stres sunt: controlul (raportul invers proporțional dintre responsabilitate și puterea de decizie la locul de muncă îi activează individului o nevoie mai acută de a deține controlul, ceea ce se soldează cu un grad înalt de tensiune intrapsihică, adică de stres); comunicarea (absența comunicării conduce la acumularea temerilor, frustrărilor și a altor emoții negative, ceea ce, de asemenea, amplifică stresul); competența (teamă de a nu corespunde așteptărilor sau standardelor); sprijinul (sentimentul acut de insecurizare emoțională, de non-apartenență la grupul de muncă); responsabilitate (mai ales asumarea unor responsabilități adiționale sau necontrolabilă); valoarea personală (munca în sine, rezultatele acesteia sau consecințele acesteia).

Toate acestea au efect asupra stării de sănătate în general, ducând la epuizare, chiar depresie, instalarea unor boli cronice, fizice sau psihice (distres); în același timp, un nivel scăzut de stres are un efect pozitiv, de stimulare și activare a

potențialului creativ al individului, ceea ce-l determină să devină mai eficient, mai adaptat (eustres).

Pe măsură ce provocările vieții au devenit mai frecvente sau mai solicitante s-au dezvoltat diverse maniere de a preveni sau gestiona situațiile de stres, pornind de la aspecte foarte concrete pentru preîntâmpinarea sau diminuarea stresului până la elemente cu un grad mare de generalitate, sub forma sfaturilor, după șablonul: "*Trebuie să/nu trebuie să.....*". Un număr din ce în ce mai mare de persoane este preocupat de a beneficia de training-uri și programe de optimizare personală, iar perfecționarea profesională este din ce în ce mai frecvent asociată și dependentă de perfecționarea "socială" (relațională) și personală. Angajatorii sunt tot mai dispuși să ofere angajaților posibilitatea de a participa la activități de dezvoltare personală și de coeziune a echipei și astfel s-au "multiplicat" variantele de a atinge aceste obiective. Cele mai accesibile și doar aparent cele mai valoroase sunt recomandări, de tipul:

- existența unor întrevederi periodice cu superiorii, în cadrul cărora să se acorde prioritate exprimării opiniilor, așteptărilor, nemulțumirilor, prin elaborarea unui program constructiv de depășire a dificultăților sau de prevenire a acestora; având în vedere obiectivele comune și contribuția fiecăruia la atingerea lor, capacitățile dar și limitele sale se propunea modificarea modului de perfecționare a angajatului și posibilitățile de a fi recompensat în cazul unor reușite.
- realizarea managementului timpului: accentul fiind pus pe flexibilizarea programului de lucru, pe previzibilitatea sarcinilor sale.
- izolarea: se referă la atitudinea selectivă sau chiar interzicerea accesului în spațiul personal dincolo de granițele dintre serviciu și timpul liber.

- cunoașterea limitelor și respectarea lor: este vital ca fiecare alegere profesională să fie una responsabilă și conștientă, conform posibilităților și limitelor personale, iar dacă această alegere se dovedește a fi defavorabilă, atunci se recomandă reevaluarea tuturor condițiilor locului de muncă și, de ce nu, chiar schimbarea acestuia.

În afara acestor sfaturi ținute și punctuale sunt recomandări mai nespecifice, mai generale, mai ales pentru situațiile în care stresul s-a reinstalat:

- încurajarea pentru activitatea fizică de orice fel, cunoscut fiind faptul că activitatea fizică reprezintă principalul "antidepresiv natural", prin creșterea secreției de endorfine;
- exprimarea sentimentelor negative, adică comunicarea acestora unor persoane de încredere și acceptarea suportului emoțional din partea acestora;
- orientarea spre propria persoană și o importanță mai mare acordată nevoilor personale (de la trebuința de somn, de confort până la nevoi estetice, cognitive, sociale, mistice etc.);
- inițierea contactelor sociale, activitățile sociale reprezentând un cadru adecvat pentru ca fiecare să se simtă mai valoros, mai util, mai important, mai implicat; iar aceste sentimente conduc la o stare generală de satisfacție personală.

S-au elaborat diverse programe împotriva stresului și în cadrul căruia îndemnul pentru cunoașterea propriei persoane și responsabilizarea pentru propria viață și pentru alegerile profesionale devin priorități. La toate acestea, se adaugă tehnici de autosugestie și de relaxare și exerciții cotidiene de "îndepărtare a grijilor, tensiunilor, stresului" (tehnici de vizualizare și imagerie dirijată).

Frecvența, intensitatea și durata situațiilor stresante în viața fiecăruia semnaleză, deci, necesitatea de a face față acestora printr-un comportament sau pattern comportamental adaptat, optim, „de succes”. Acesta are în subsidiar aptitudinea de a fi inteligent emoțional, aceasta fiind un factor predispozant al creativității interpersonale, adică al comunicării interpersonale de tip creativ, deschis, stimulat și constructiv. Din nefericire, toate acele sfaturi mai mult sau mai puțin concrete, toate acele planuri de viață, care au în vedere combaterea stresului, nu țin cont și de caracteristicile psiho-individuale, de aptitudinile și atitudinile persoanei, de trecutul său experiențial, de blocajele sale emoționale sau de capacitățile personale de activare a resurselor creative și mobilizatoare în situații noi, necunoscute, imprevizibile, de vulnerabilitățile personale sau de abilitățile personale și de resursele de performanță.

A fi adaptat, a fi eficient, într-o lume aflată în perpetuă schimbare, presupune activarea permanentă a potențialului personal creativ, cu scopul ancorării în realitate și în dinamica evenimentelor. **A fi creativ este mai degrabă o necesitate, decât o calitate; exprimarea creativității se impune în numeroase situații, indiferent dacă este vorba despre viața personală sau cea profesională.** Atunci când avem nevoie de noi strategii, când suntem într-un impas sau întâlnim o problemă, toate implică idei noi și spontaneitate. În esență, este vorba despre a ști cum să găsești soluția adecvată la problema și în momentul oportun.

5.3. De la competența de „a exista”, la competența de „a gusta existența”

Devine din ce în ce mai importantă antrenarea unor abilități de comunicare și relaționare creativă cu sine însuși și

cu ceilalți, adică a pune bazele unor noi competențe de a face față vieții, agenților stresori, situațiilor și relațiilor dificile.

Pe fondul oricărui profil psiho-individual poate fi implementat un program personalizat de formare a unor competențe suplimentare a căror utilizare extinsă, transversală va reprezenta bazele patternului comportamental "de succes", indiferent de tipul de carieră, atât pe plan profesional (randament înalt, găsirea unor soluții adecvate, rezistență și toleranță la factori stresori), cât și pe plan relațional (având o atitudine deschisă și creativă față de ceilalți).

În orice activitate se constată maniere diferite ale oamenilor de a răspunde și unul dintre criterii constă în nivelul de eficiență; persoanele cu performanță superioară își îndeplinesc activitatea diferit, deoarece au caracteristici sau "competențe" diferite de persoanele cu o performanță medie. O competență este o caracteristică personală (abilitate, cunoștințe, trăsătură, motiv) care stă la baza comportamentului ce asigură o performanță remarcabilă. Mai mult decât competența este importantă relația dintre mai multe competențe care vizează același domeniu, relații de interdependență și de facilitare ducând la structurarea unui anumit model de competență pentru o anumită activitate; existența acestuia asigură performanța superioară în respectiva activitate sau în activități conexe.

Deși pentru orice profesie pot fi descrise modele de competențe specifice, dincolo de acestea am putea identifica acele tipuri de competențe care asigură un grad înalt de adaptare cu caracter mai general. Aceste **competențe transversale** permit, deci, integrarea profesională și socială deopotrivă, iar „cheia” pentru construirea și manifestarea acestora rezidă în gradul autocunoașterii, gradul de coerență interioară, de pozitivarea imaginii de sine și o capacitate corectă de evaluare a propriului potențial și a

comportamentului celorlalți, gradul de încredere în propria persoană, de măsura activării potențialului creativ și deci de capacitatea sa de a comunica emoțional inteligent și creativ. Dar „proba existenței zilnice” nu se rezumă doar la acest aspect, pe alocuri efemer.

În demersul autodescoveririi, **sensul existențial** poate fi mascat și poate părea obscur și derutant, sau adesea confundat cu anxietatea existențială. Capacitatea de a identifica propriul sens și de a acționa rezonant și permanent cu acesta presupune implicarea vie și vitală, nouă și înnoitoare, respectând, acceptând și preluând ritmul transformărilor naturale.

Orice demers de intervenție asupra omului, care vizează dobândirea și exersarea competențelor de a obține mai facil, cu minimum de efort, eficient, succese și performanțe profesionale, nu poate ignora aspectul spiritual al vieții; de aceea, prin oferta noastră și mai ales prin metoda de intervenție de tip unificator, ne orientăm și spre „deschiderea” acestor „canale”, obturate de grijile existențiale, temerile, culpabilitatea, agresivitatea cu care, din nefericire, ne întâlnim atunci când privim fie în interiorul propriei persoane, fie spre ceilalți. Prin aceasta ne așteptăm ca participanții la programul de dezvoltare personală să dobândească abilitatea de a continua pe cont propriu procesul de autocunoaștere și autodezvoltare, conferind durabilitate și consistență, pe termen lung, **achizițiilor principale**. Pentru noi este deci importantă nu doar competența de a „supraviețui”, ci și aceea de a descoperi și a „gusta” bucuria de a fi, de a primi fiecare zi cu încredere și cu un tonus psihic pozitiv; și aceasta pentru că pregătește și predispune la dobândirea de alte comportamente optime, adaptate, creative.

5.4. O cale de recuperare a propriei persoane

Dezvoltarea personală se referă la totalitatea elementelor prin care stilul de viață și personalitatea unui individ pot fi îmbogățite, cu precădere la nivel:

- emoțional (prin sporirea gradului de maturitate emoțională);
- mental (prin activarea resurselor creative, stimularea gândirii divergente, abordarea sarcinilor cognitive într-o manieră euristică);
- spiritual (identificarea și conștientizarea principiilor și valorilor personale corespundente sensului existențial, dezvoltarea sistemului de credințe și capacitatea de a acționa în conformitate cu acesta, capacitatea de raportare flexibilă la evenimente, de a relativiza și a schimba perspectiva asupra acestora, printr-o atitudine deschisă și pozitivă autentică).

În mod concret, dezvoltarea personală presupune acumularea de noi abilitati, de noi „strategii pentru succes”, printr-un proces de permanentă învățare și restructurare cognitivă, emoțională, atitudinală și acțională. Demersul de dezvoltare personală este conceput astfel încât efectele acesteia să se manifeste pe termen lung, deoarece vizează o **reconfigurare strategică a relațiilor interpersonale și a raportării la sine**, prin dezvoltarea capacității de autoanaliză personală care să-i asigure individului un grad mare de adaptare, cu un minimum de efort și cu un minimum de conflictualitate psihologică/psihosocială. Deoarece singura realitate este schimbarea, fiecare are datoria față de sine însuși de a construi și a optimiza capacitatea de **automodelare creativă și spontană a comportamentului, într-o manieră coerentă, unică și concordantă cu solicitările situației, evenimentului, contextului exterior.**

Interesantă este constatarea faptului că orice proces de dezvoltare și optimizare a comportamentului de care beneficiază o persoană va avea impact pozitiv și asupra celor cu care se află în relație, determinând din partea acestora un răspuns atitudinal, sau comportamental mai adecvat, mai autentic, mai pozitiv. Pe de altă parte, în ceea ce-l privește pe cel ce a participat la un grup de dezvoltare personală, este dificil, chiar imposibil, de prognozat măsura în care acesta va evolua sau efectele demersului respectiv, cumului de influențe asupra sa, asupra relațiilor sale, asupra vieții sale, în general, deoarece există numeroase elemente necuantificabile.

Impactul dezvoltării personale depinde de trăsăturile de personalitate, de relația dintre sistemul expectații-aspirații și realismul obiectivelor personale propuse, de gradul de motivație și de capacitatea de mobilizare energetică. Este foarte adevărat că adesea apar anumite elemente imprevizibile, pe care le percepem sau le interpretăm ca obstacole în atingerea obiectivelor personale sau ca limite necontrolabile, ceea ce crește gradul de frustrare; însă, conștientizarea faptului că trăim, mai degrabă, sub "mirajul" unei iluzii a autocontrolului și că, de fapt, nu noi suntem cei ce "avem căderea" de a lua deciziile cu adevărat importante, va aduce o altă perspectivă asupra interpretării evenimentelor, mai realistă și mai matură.

Dificultățile personale ale unui proaspăt absolvent/licențiat, rezidă adesea în incapacitatea de a gestiona propriile emoții negative; frustrările, indignarea, revolta, sentimentul neputinței, toate acestea apărând ca urmare a participării la un interviu pentru angajare, care adesea se încheie cu formula "Mulțumim! Vă vom suna noi." Pentru a convinge angajatorul de calitățile personale și profesionale, candidatul are nevoie de abilități de comunicare eficientă. Din nefericire, nu există

"rețete" în acest sens, dar aceste abilități pot fi antrenate, iar cadrul oportun pentru realizarea acestui scop este grupul experiențial de dezvoltare personală.

În grupurile de dezvoltare pe care le-am condus maniera de abordare de tip unificator (D.P.U.) a corespuns atât scopului de **construire a coeziunii de grup, cât și acelaia de autocunoaștere și întrecunoaștere.**

La acest grupuri au participat **studenți din domenii diverse:** matematică, geografie, sociologie, filologie, drept, iar, cel puțin la nivel declarativ, motivația participanților se referea, în principal, la dorința de autocunoaștere și de înțelegere a propriei persoane, curiozitatea de a învăța modalități noi de comunicare, de a deprinde modalități interacționale mai adecvate, mai complete și pozitive. Interesant de semnalat este faptul că, deși aveau o reprezentare relativ distorsionată despre activitatea concretă de dezvoltare personală, aceasta nu a constituit un impediment în implicarea și menținerea lor în procesul efectiv de optimizare; bineînțeles că această imagine s-a corectat progresiv, pe parcursul derulării programului.

În general, **obiectivele** acestei etape au vizat activarea resurselor personale și canalizarea lor spre procesul de interacțiune, de comunicare (creativitatea interpersonală, inteligența emoțională, implicarea și conștientizarea rolului în grup și extensia acestuia asupra altor domenii ale vieții sale-profesional, familial, prieteni-, identificarea patternurilor dezadaptative de comunicare, conștientizarea incongruențelor în comunicare și adecvarea acestora).

Metoda principală, fiind de factură umanist-experiențială, fenomenologică, pune accentul pe necesitatea considerării unicității ființei umane și necesitatea înțelegerii acesteia în situația concretă. Cu atât mai mult, grupul social, care reprezintă mediul fundamental de existență a omului, prin

care acesta se cunoaște și se definește, este cel prin care se deschide perspectiva înțelegerii unor componente superioare ale personalității umane și mai ales a locului pe care-l ocupă „relația cu celălalt”. Modelul uman propus de **psihologia umanistă** prezintă următoarele caracteristici:

- persoana umană este privită ca o totalitate și reprezintă un sistem deschis, orientat spre creștere personală și autodezvoltare;
- existența umană este unică, iar omul nu trebuie considerat ca un caz particular al unei realități generice, ci ca o ființă unică ce trebuie înțeleasă în ea însăși;
- concentrarea pe imperativul „aici și acum”. Omul „în general” este înlocuit astfel cu „omul în situație”, cu problemele lui multiple de zi cu zi, ce se degajă „aici și acum”;
- omul este o valoare în sine, prin simpla sa existență; respectul pentru demnitatea umană este un principiu fundamental: respectul necondiționat pentru sine și pentru orice altă ființă umană în calitatea sa de existență singulară, unică și ireductibilă;
- persoana umană trebuie considerată a fi liberă și, în consecință, deplin responsabilă pentru propria sa viață; sarcina specialistului este, în consecință, nu de a-l orienta pe om în direcția unui model uman anume, ci de a-i oferi posibilitatea autodezvoltării, în direcția pe care singur, în mod liber și responsabil, o alege;
- spontaneitatea, ca o condiție fundamentală a creativității, este modul de constituire a persoanei umane unice;
- maturitatea reprezintă o precondiție esențială a libertății și realizării de sine: persoanele mature devin conștiente de ele însele, capabile să reflecteze asupra

experienței lor de viață, mai stabile, cu un accentuat simț al identității de sine, iar maturitatea oferă fundamentul autonomiei;

- sinceritatea și umorul sînt condiții ale creșterii autentice: eliberarea de orice prejudecată și iluzie;
- sinceritatea și deschiderea în relațiile interpersonale pot să funcționeze ca un stimulent al dezvoltării umane doar în condițiile unei atitudini reciproce, fundamental pozitive în contextul unei morale bazate pe imperativul co-dezvoltării; ca o normă de bază ce guvernează relațiile cu ceilalți este principiul reciprocității;
- competența interpersonală reprezintă o condiție esențială a co-dezvoltării;

Un merit important al psihologiei umanist-experiențiale constă în descoperirea posibilităților terapeutice ale grupului în vindecarea și creșterea individului uman. Carl Rogers afirma că descoperirea tehnologiei de grup este echivalentă ca importanță cu descoperirea energiei nucleare, iar în momentul actual sînt utilizate variate forme de terapie de grup ca: T-Grupul (grupul de învățare - „Training group”), grupul de întîlnire („Encounter - Group”), grupul de formare și educare a senzitivității („Sensitivity Group”), grupul centrat tematic („Theme-Centred-Group”, sau „Tavistock-Group”, dezvoltat în Anglia), grupul de confruntare („Confrontation - Group”) etc.

Aplicarea acestor principii în educație este posibilă în următoarele direcții:

- accentul pus pe latura formativă vs. însușirea mecanică;
- accent pe autodezvoltare prin cunoaștere și asimilare vs. pe instruire din exterior;
- accent pe creativitate, pe spirit critic împotriva tiparelor rigide și a impunerii autorității în educație;

- umanizarea tuturor disciplinelor prin reintegrarea lor ca elemente componente ale unei viziuni umane, prin evidențierea semnificațiilor lor pentru om prin epurarea tuturor formelor opresive din procesul de educare;
- accentuarea motivației interne, crearea unor condiții prin care învățarea să se transforme dintr-o activitate obligatorie într-o muncă cu satisfacții majore pentru individ. Se depășește astfel polaritatea dintre învățare și joc, datorie și plăcere.

Maniera de abordare (D.P.U.) este o metodă adaptată la psihologia românească, inspirată din psihologia și psihoterapia experiențială a unificării (I. Mitrofan, 2000), care permite, așa cum însuși denumirea o sugerează, integrarea a numeroase tehnici și modalități de intervenție specifice altor metode; acest demers integrativ, cu efect unificator, presupune, două căi conectate:

- în principal, utilizarea tehnicilor metaforice și a consonanțelor simbolice;
- iar secundar, permite recurgerea la tehnici sau maniere "clasice" de intervenție restructurativă, de tipul jocului de rol, a simulării și exersării unor abilități specifice: inteligența emoțională, abilități de a comunica eficient (mai ales în situații specifice: conversația), abilități de a interacționa și a se manifesta creativ într-un grup.

Astfel, **programul de dezvoltare personală, aplicat în grupurile pe care le-am condus, cuprinde două direcții, implementate articulat și unitar:**

- abordarea prin mijloace expresiv-creative, stimularea comunicării prin metaforă și analiză de simbol;
- dramatizarea unor situații de viață (interviul pentru angajare, comunicarea asertivă, inițierea și menținerea

conversației cu persoane necunoscute) parțial neexperiențiate, a căror reprezentare se soldează cu tensiune, cu anxietate de evaluare.

Ceea ce fiecare dintre noi exprimă reprezintă, înainte de orice, o “oglină” a experiențelor noastre în plan psihic, deoarece mentalul este doar o „gazdă”, un “instrument” al creierului. Creierul facilitează procesele de conștientizare, de reglaj, fiind un program complex ce cuprinde toate rezervele informaționale, fiind o reală interfață între psihic și mediul înconjurător. Psihicul, ca informație și energie, este o experiență universală, care poate prinde formă, iar corpul este un traducător, un SIMBOL, o expresie a mentalului.

5.5. Un decodor de nădejde: corpul și expresiile sale

Corpul reprezintă suportul fizic, concret pentru programele informaționale condensate. De aceea, orice boală/simptom/tensiune a corpului este un semnal de alarmă, prin care se comunică faptul că, în cursul derulării acelor programe energo-informaționale, au apărut anumite “accidente”, “noduri”, “lacune”, “goluri”; simptomul respectiv traduce analogic o experiență trăită, legată de raportul dintre realitatea interioară și realitatea exterioară, concomitent, pentru că tot ceea ce se întâmplă în exterior se interiorizează, iar tot ceea ce se produce în interior se proiectează în exterior. Toate experiențele, dar preponderent experiențele interioare primare, profunde, sunt exteriorizate, manifestate prin limbaj corporal; nimic din trăirile noastre nu se pierde, practic TOATE experiențele trăite în mod accidental, sau provocate prin presiune socială (educație, familie, societate) sunt introiectate și se engramează corporal, astfel că sediul concret, palpabil al acestora este CORPUL. Astfel, am putea vorbi despre fenomenul de ENGRAMARE SIMBOLICĂ corporală.

Simptomul poate fi considerat o proiecție la nivel corporal a unei **CONSTELAȚII EXPERIENȚIALE** (mai multe experiențe conectate prin **rezonanță simbolică**, experiențe care declanșează același tip de răspuns emoțional).

Omul, în efortul de a se menține într-o stare de sănătate, de plăcere, de echilibru, are capacitatea, mai bine spus, "darul" de a se **MIȘCA**, adică a se transforma, a transforma mediul și a influența transformarea celor cu care se află în relație.

Mișcarea, din acest punct de vedere, este sinonimă cu transformarea, cu evoluția, cu viața; **dinamica simbolică este utilizată ca instrument transformativ, sau ca instrument diagnostic**. În ceea ce privește acest din urmă aspect, o exprimare corporală facilă și adecvată situației de comunicare relevă o personalitate echilibrată, așa cum blocajele corporale, chiar rigiditatea dureroasă a unor părți ale corpului "trădează" anxietate, nevoie excesivă de control, agresivitate etc..

Putem aduce în discuție și relația inversă: oamenii nonacționali, sedentari sunt mai blocați atât la nivel corporal, cât și la nivel emoțional, imaginativ, mental, în general.

De aceea considerăm ansamblul mișcărilor corporale (al expresiilor corporale) un veritabil limbaj, prin care persoana comunică, adesea neintenționat, dorințele sale, așteptările sale, intențiile sale, emoțiile sale, chiar și opiniile sale reale. Și dacă uneori apare disconfort sau durere corporală este pentru că inteligența corporală constă inclusiv în capacitatea acestuia de a ne face mai sensibili la suferință, decât la plăcere, dar și în faptul că mecanismul intim al durerii aduce cu sine capacitatea, șansa de refacere, de transformare.

Procesul alchimic al devenirii

Dacă ar fi să privim și să analizăm comparativ personalitatea trainerului/terapeutului cu cea a participantului/

clientului său am observa faptul că această conectare profundă și subtilă dintre ele asigură un proces de “catalizare”, de activare a resurselor, de aceea schimbarea, “achizițiile” personale ale celui ce beneficiază de intervenție depind de relația dintre cei doi. Ce înseamnă catalizare? “Întâlnirea”, contactul energetic al clientului cu contra-resursele, adică cu punctele sau zonele vulnerabile, cu impasul, cu blocajul personal, interior sau exterior, relațional (aducerea la suprafață a părții de “umbră” și alchimizarea acesteia); iar această capacitate de contactare și, ulterior, de restructurare este condiționată de relația terapeutică. De asemenea, presupune refacerea contactelor cu resursele, mai exact cu sursa resurselor, care este SINELE; iar aceste resurse se activează prin polaritate, de la inconștientul abisal (colectiv) până la transconștient. Apoi, există o linie de integrare a vieții psihice de la informația profundă, arhetipală, până la experiența trăită individual, inclusiv conținutul inconștient al acestor experiențe.

Toate experiențele procesate în inconștient conțin:

- experiențe arhetipale;
- experiențe transgeneraționale;
- experiențe individuale: cele intrauterine, apoi cele legate de naștere, legate de viață, de evoluție, de dezvoltare.

EXPERIENȚĂ se referă la un eveniment sau la un cluster (o constelație) de evenimente de tip informațional și poate fi de 3 tipuri:

- informație primară;
- informație de tip simbolic;
- informație de tip semnificație, idee, concept.

Orice experiență reprezintă accesul la propria realitate, este un proces complex de conectare instantanee cu realitatea subiectivă (prin senzații: vizuale, auditive, olfactive, gustative, tactile, kinestezice etc.), dar și cu realitatea obiectivă.

Adaptarea presupune în primul rând a cunoaște și a înainta în cunoașterea realității, apoi, a dirija procesul, fiind conștienți nu numai de ceea ce cunoaștem, ci și de maniera în care avem acces la cunoaștere. Aceasta permite o rulare eficientă a energiei, deci permite evoluția personală între două momente diferite: naștere și moarte.

Evoluția este posibilă doar prin reconfigurarea concomitentă, concertată, sinergică a realității subiective și obiective. Conceptul de „reconfigurare” presupune un grad mare de mobilitate, o dinamică internă în cadrul unei configurații, iar componenta psihică ce permite reconfigurarea este Sinele, sursa energetică de bază, prin care avem contact și acces la experiențele universale; Sinele include “nemanifestatul”, care ar putea fi transformat în “manifestat”.

În procesul de reconfigurare a personalității cel mai important moment este acela al activării resurselor.

Metoda unificatoare-integrativă, a cărei autoare este Iolanda Mitrofan (2004), presupune reconectarea funcțională a EGOULUI, ca structură în devenire, în continuă transformare și adaptare, cu SINELE (care este permanent), iar, ca urmare și personalitatea se va modifica. UNIFICAREA înseamnă “arderea” (prin integrarea) polarităților, până la stadiul extrem al anulării egoului. În plus, diversitatea umană provine din relațiile catenare și din dinamica acestor relații care alcătuiesc reconfigurarea egoului.

În “drumul” nostru evolutiv înregistrăm și abateri, momente de “cădere”, eșuăm temporar în calea transformării personale; dar, pe de altă parte, ele însele devin ocazii de transformare inconștiente. Suplimentar acestei crize, pe care o numim “primară”, ca o consecință a acesteia, poate apărea o altă criză, secundară, criză de adaptare la retransformare, adică la tot ceea ce “eșecul”, “alunecarea existențială” modifică în viața persoanei. Dacă o criză de transformare este “controlată”, în sensul de a fi conștientizată, interpretată ca atare și utilizată

plinar, ea poate deveni cale de RESEMNIIFICARE, de acces la o realitate lărgită; eșecul este similar cu situația de a rămâne în structurile sau configurările ASEMNIIFICANTE.

Orice informație suplimentară este consumptivă din punct de vedere energetic, deoarece "obligă" sistemul din care urmează să facă parte la un „efort” de asimilare, de integrare a acesteia, ținând cont de faptul că suntem în plină epocă a descoperirilor și invențiilor pe linie tehnică, tehnologică, am putea afirma că suntem într-o epocă a degenerării energetice; genialitatea malefică este, uneori, neînsoțită de evoluția spirituală, nesusținută energetic pozitiv. Suntem într-un stadiu inferior din punct de vedere energetic, dar ultraevoluat, discrepant din punct de vedere tehnologic. Această fractură și îndepărtare a celor două planuri are un corespondent în evoluția fiecăruia, printr-un stil de viață "fracturat", distorsionat și distorsionant, care conduce la opțiuni existențiale aberante, patologice.

Șirul evenimentelor, dar și rețeaua de relații semnificative din viața unui om reprezintă, fiecare în parte, un prilej de perpetuă REINVENTARE și rescriere, reiterare și resemnificare, prin îmbogățirea experienței de cunoaștere și prin transformare de sine. Eșecul în resemnificare reprezintă o tendință spontană de a nu evolua, de a se opune evoluției, de a se menține în vechiul comportament. Prejudecățile, de exemplu, ne obturează accesul în Prezent, ne mențin în trecut, sau ne proiectează în viitor; iar viitorul respectiv este unul rigid, "întepenit", deoarece este fixat apriori, fără să luăm în calcul elemente din prezent, pe care să le utilizăm, ceea ce i-ar conferi volubilitate internă.

Putem descoperi strategii noi de interacțiune pornind și utilizând un singur eveniment din viața persoanei, care conține MATRICEA INTERACȚIUNII SALE CU UNIVERSUL. De

altfel, în orice situație de viață există conturată, mai mult sau mai puțin, această matrice și ea poate fi identificată de către terapeut doar prin identificarea "cuvintelor-cheie", pe care clientul le utilizează în mod spontan, pe parcursul relatării evenimentului sau a experienței sale. Condiția pentru producerea acestui fenomen este STAREA DE MARTOR, care asigură o atitudine de deschidere și activare creativă față de viitor. Această stare, în care terapeutul poate deveni atent (în sensul de "conștient") inclusiv de modul în care și concentrează atenția, este preluată de client, ca-ntr-o oglindă, devenind el însuși concentrat, atent, conectat, intrând treptat în acord cu sine, până la starea de martor. De altfel, conștientul și inconștientul sunt instanțe diferite prin gradul lor diferit de conectare cu informația. În stare de transconștientă persoana este martoră la ceea ce face, la modul particular în care operează cu informația și de aceea are capacitatea de a produce semnificații ale informației respective; deși semnificarea este posibilă și în inconștient, aceasta se realizează doar parțial. Starea de inspirație artistică sau de intuiție sunt stări în care la nivel inconștient se procesează experiența trăită, la nivel subconștient, memoria și actele automatizate, iar la nivel transconștient are loc operarea gândirii creatoare, divergente; este zona de "împietire" între gândire și imaginație, dar într-un mod controlat, conștient și fără efort voluntar, mobilizarea și susținerea energetică realizându-se ca de la sine. De aceea putem afirma că puterea transformatoare aparține în primul rând, (dacă nu exclusiv) transconștientului; însă nu este vorba de un raport de antinomie între funcționarea transconștientului și cea a inconștientului; activarea predominantă a transconștientului nu presupune anularea, diminuarea sau ignorarea resurselor inconștiente, ci raportul este de compatibilitate complementară, de un CONTACT UNIFICATOR conștient -

inconștient, pe de o parte și transconștient, pe de altă parte; acest contact unificator de gradul I va activa, prin consonanță, contacte unificatoare PLURINIVELARE, extinzând capacitățile de transformare și resemnificare a datelor experiențiale (corporale, emoționale) păstrate în inconștient, prin capacitatea reconfigurativă oferită de starea de flux, de transconștiență.

Simbolul și limbajul simbolic este prezent în comunicarea interumană mult mai mult decât am fi tentați să credem; tot ceea ce facem este simbolic, începând cu Dumnezeu, care este simbol al armoniei. Trăim într-o mare de simboluri, și o condiție a vieții cotidiene este să le putem descifra, să le utilizăm ca repere în acest univers complex. Am putea spune că există un plan al realității formelor, (formal) și un alt plan, care dublează planul formal, de comunicare metaforică (comunicarea analogică, digitală); de fapt, se comunică concomitent pe mai multe planuri. În timpul intervenției psihologice psihologul urmărește **cinci planuri de exprimare**:

1. planul dialogului perceput, ceea ce spune clientul;
2. planul metamesajului, adică mesajul nerostit, dar conținut de planul dialogului perceput;
3. planul simbolic primar;
4. planul simbolic secundar (al experienței traumatiche);
5. metaplan simbolic (de analiză, de conștientizare, de integrare, de unificare).

Adesea apreciem starea de incongruență psihologică prin referire la contradicția dintre mesajul verbal și cel nonverbal, sau dintre psihic și corporal, sau dintre credințe și acțional. Analizând corect punctele de intersecție dintre aceste planuri putem surprinde gradul de incongruență, dar și modalitatea, demersul, "TRAVALIUL" DE RECONFIGURARE SIMBOLICĂ. Acesta este susținut de starea de comuniune, sau de intuiție, în care există un statut energetic similar pentru ca

persoana să se poată racorda la celălalt. Condiția realizării acestei racordări constă în superioritatea nivelului energetic al acelei persoane care inițiază contactul. În urma derulării demersului de reconfigurare simbolică se produce spontan reasezarea experienței într-o matrice nouă, transformată, dar și transformatoare. Presupunem că există cel puțin două tipuri de **matrici de transformare**:

- matrici de transformare entropice
- matrici de transformare neentropice.

Acestea ar putea alcătui un model, care să reprezinte un etalon al dinamicii transformative naturale, care se exprimă prin simboluri universale, general valabile.

Experiențele dureroase vor perturba "curgerea", mișcarea interioară a celui model matriceal, vor perturba, vor distorsiona, vor afecta și vor modifica însăși configurația simbolică, imprimând o notă de pervertire, de ne-natural. Atunci când etalonul nostru interior, exterior, psihologic, moral și spiritual se deteriorează, abordăm un mod "malformat" de a exista și de a ne transforma. Scopul metodei unificatoare-integrative este RENATURALIZAREA, adică intrarea într-un program de recuperare și reconversie existențială și spirituală, prin refacerea contactului Ego-Sine și prin fluidizarea acestuia, prin permanentizarea fluxului energetic între acestea. Unificarea prin renaturalizare este un proces complex ce dă sens, ce resemnifică, aducând în același plan forțe care au sensuri diferite, deoarece doar întâlnirea forțelor contrare pot crea un sens nou. Procesul de simbolizare este al clientului, terapeutul îl folosește doar ca instrument prin care clientul poate avea acces la realitatea sa profundă, de care nu este conștient. Semnificația răspunde la întrebarea: "Ce anume mi-a creat blocaj?"

Codul simbolic engramat la nivel corporal se va manifesta spontan și va fi regăsit în produsele activităților

din grupul de dezvoltare personală, iar analiza acestor produse (modelaj, colaj, pictură, exprimare corporală prin dans și mișcare) le pune în evidență.

Odată ce am reuși identificarea consonanțelor simbolice, ulterior, printr-un travaliu analitic de simbol, am avea acces la **experiențele primare** ale individului, experiențe în cadrul cărora s-au conturat, s-au configurat acele **teme simbolice matriceale**. Așa cum am afirmat anterior, acestea se vor relua pe parcursul existenței individului, iar un lanț de experiențe negative consonante, rezonante, ce aparțin aceleiași matrici simbolice, va conduce la deteriorarea graduală a relației (integrată, unificată inițial) dintre conștient și inconștient, care se va manifesta prin “fracturarea” funcțională psiho-somatică și în consecință, se va exprima corporal.

În demersul de analiză personală și optimizare a comportamentului constatăm de multe ori incapacitatea persoanelor de a exprima verbal emoțiile sau de a avea acces la propriile trăiri. Este modalitatea personală de a “integra” evenimentul (în limbaj comun: “depășirea acestuia”), cu riscul (neconștientizat, de altfel) de a construi **semnificații pervertite**, tocmai pentru a “ține sub control” tensiunea intrapsihică, rezultat al ambivalenței, al contradicțiilor interioare, al dezacordului profund. **Cum abordăm reconfigurativ experiența pentru atenuarea ambivalenței? Resemnificând-o. Resimbolizând-o.** Iar cadrul cel mai adecvat este tocmai grupul, pe de o parte și **metafora**, mijlocul expresiv-creativ cu suport meditativ, pe de altă parte. **Acești doi factori vor dinamiza substratul energetic personal și interpersonal, iar acest fenomen va fi urmat de mobilizarea și susținerea resurselor imaginative, creative, acele resurse atât de necesare în demersul de conectare și de consolidare a congruenței interioare.** Astfel, ansamblul unitar al resurselor personale și de grup, emoționale și imaginative va fi utilizat

maximal, dar nu pentru construirea și fixarea rigidă în mecanisme inconștiente de apărare a eului, ci pentru dizolvarea acestora, prin recanalizare energetică, prin fluidizare energetică imaginativă, apariția insight-ului și schimbarea comportamentală.

Deși la nivel declarativ oamenii preferă o comunicare clară, logică, concisă, respingând mesajele redundante, au o mare deschidere și sensibilitate atunci când metafora este "strecurată" în comunicare. De fapt, prin metaforă, fiecare dintre noi contactăm subtil și adânc cu resursele creative personale, ceea ce ne sprijină în descoperirea a noi sensuri, a noi înțelesuri în ceea ce privește propria persoană și propriile experiențe.

Deoarece metafora reprezintă produsul fazelor primare ale cunoașterii și comunicării interumane, aceasta are rădăcini profunde în spiritualitate; **considerăm metafora ca un valoros mijloc de transfer de semnificații, prezent în majoritatea sistemelor teoretice și tehnicilor de intervenție psihologică și psihospirituală.** Este principalul instrument de realizare a conexiunilor multinivelare (conștient-inconștient-transconștient; trecut-prezent-viitor; personal-intrepersonal-transpersonal) și de antrenare și reconvertire a conținuturilor informaționale profunde.

Rolul preponderent în declanșarea comunicării prin aceste modalități îl va avea METAFORA și scenariile metaforice, ceea ce înseamnă că:

- toate mijloacele expresiv-creative vor fi "îmbrăcate" în metaforă;
- exercițiile de meditație creativă (prin construirea, focalizarea și derularea scenariului meditativ, cu suport expresiv-creativ) au ca efect extinderea conștiinței și schimbarea perspectivei.

Structura unui modul creativ, aplicat în grupul de dezvoltare personală cuprinde:

1. exerciții de coeziune și dinamică de grup (comunicarea verbală a motivației de participare la grup și a obiectivului personal, exerciții de încredere, exerciții de stimulare a interacțiunilor);
2. exerciții de întrecunoaștere și autocunoaștere, stimulând exprimarea prin mijloace creative:
 - mișcare
 - dans și mișcare
 - modelaj (lut-natural, plastilină-artificial)
 - colaj (cu elemente naturale, cu elemente artificiale)
 - desen /pictură
 - improvizație creatoare
 - joc dramatic
3. exersarea abilităților de comunicare și de interacțiune creativă;
4. exerciții de meditație creativă, unificatoare.

5.6. Racordarea la ritmul vieții

Ritmul unei mișcări, apoi a unui dans, permite exprimarea senzațiilor corporale și, prin aceasta, accesul în inconștient, în conținuturile profunde, emoționale, până la experiența traumatică, corespunzătoare unei anumite vârste cronologice. Incapacitatea de a integra o anumită experiență negativă produce o discrepanță intrapersonală între vârsta cronologică și vârsta psihologică, adică menținerea unui grad scăzut de maturitate emoțională; experimentarea mai multor modalități de a intra în contact cu membrii grupului reprezintă pentru fiecare în parte posibilitatea “virtuală” de rescriere a patternului interacțional, ceea ce va avea ca efect dezvoltarea creativității intrepersonale. Dacă, însă, terapeutul observă

existența anumitor dificultăți în inițierea contactului, în abordarea altor persoane, în gradul de adecvare a răspunsurilor sau a patternului interacțional, toate acestea devin “pretexte” (sau situații provocative) de analiză personală, în cadrul cărora se va realiza activarea anumitor experiențe personale structurate negativ, cu scopul restructurării acestora, prin resemnificarea lor.

Varietatea și diversitatea modalităților de intrare în contact, pe parcursul derulării exercițiului de dans și mișcare, are efectul unei “breșe”, în interiorul căreia urmează să se contureze și să se creeze o strategie interacțională nouă, inedită, sau, cel puțin inovată.

Pe fondul acestei stări de meditație creativă dinamică, focalizarea bidirecțională și concomitentă, pe sine și pe celălalt, se va procesa prin consonanță, la nivel personal profund, între Sine și Ego, construind și articulând conexiunea între acestea. Astfel, contactul cu ceilalți reprezintă un cadru de unificare interioară, personală.

Cu cât dinamica grupului este mai accentuată, cu atât șansa de stimulare a interacțiunilor este mai mare, deci se atinge mai rapid un grad înalt de coeziune; aceasta realizează și asigură condițiile pentru catharsis-ul emoțional legat de experiențele negative; dinamica intrerpersonală este consonantă cu dinamica personală și are rol și efect unificator.

Există un anumit cadru exterior, care, prin specificul său, catalizează alcătuirea unui cadru interior ce facilitează contactele unificatoare plurinivelare; iar acestea funcționează interdependent, unitar și unificator, prin consonanță. Strategia de determinare sau de construire a cadrului optim pentru unificare este **meditația creativă dinamică**; nucleul său – un scenariu metaforic cu caracter proiectiv (care suscită mecanismul proiecției, având un conținut vag, ambiguu).

Exprimarea prin mijloace creative acordă prioritate limbajului NONVERBAL, în special exprimării nonverbale a emoțiilor (comunicarea corporală a emoțiilor, “a da glas” emoțiilor, prin exprimare vocală, exclusiv, a modela starea emoțională, a picta, a construi emoții etc.).

Muzica este un limbaj universal și are un efect echilibrant, pentru că în esența sa “conține înțelesul lumii” , spunea G. Enescu.

Exercițiile provocative propuse de trainer au menirea și scopul de a oferi participanților la grupul de dezvoltare personală un cadru adecvat de stimulare a exprimării complete și autentice, dar și de simulare a unor situații parțial conflictuale pentru ca fiecare dintre membrii să descopere acele alternative interacționale care corespund personalității sale. Aparent dezinvolt și ludic, exercițiul are efectul unui veritabil instrument de sondare profundă a celor mai valoroase resurse personale de a fi. Exercițiile diferă în funcție de mijlocul expresiv-creativ propus, de gradul de coeziune a grupului, de expectațiile exprimate de participanți, de complexitatea “suportului” metaforic.

Iată câteva exemple de exerciții metaforice cu suport expresiv-creativ:

- **MODELAJ**

- „Chipul meu”
- „Umbra mea”
- “Oglinda mea”
- „Teatrul meu interior”

- **PICTURĂ**

- “Spațiul personal”
- “Spațiul colectiv (al grupului)”
- “Emoția neexprimată”

- “Analogii (o stradă, o plantă etc)” exprimate prin formă și culoare (pictură).

• COLAJ

- “Peisajul interior”

• MIȘCARE

- “Elemente ale naturii”

- “Sămânța”, exercițiu de “rodire” interioară

- “Legenda celor 7 zile”

Unul din obstacolele psihologice majore, ușor conștientizabil este existența anxietății; adesea, “filmul interior” al evenimentelor sau experiențelor imaginare se încheie cu un eșec, care, deși imaginar, are impactul emoțional al unuia real; pentru studentul participant la grupul de dezvoltare personală acest scenariu, “hrănit” de conținuturi inconștiente nesondate, reprezintă fundamentul pentru expectații nerealiste și credințe distorsionate. De asemenea, neîncrederea în forțele proprii, tendința de subestimare sau de supraestimare a capacităților, evaluarea necorespunzătoare a expectațiilor celorlalți, stabilirea unui nivel prea înalt de aspirații, dificultatea de a comunica emoțional, de a fi asertiv, teama de inițierea unor conversații simple, de contactul cu grupuri de persoane, dificultatea de exprimare în public etc. reprezintă câteva dintre temele abordate, acestea fiind selectate în funcție de preocupările și domeniile de interes ale participanților, de obiectivele fiecăruia în parte, de necesitățile activate ad-hoc. Așa că....

“Să salutăm emoția”.... pentru inteligența pe care o deține!

Această temă, inițial o curiozitate nesatisfăcută a unor membri ai grupului, a fost acceptată în grupul de dezvoltare în urma constatării că o altă expresie foarte frecvent vehiculată și

utilizată în ultimii ani este „inteligența emoțională”, considerată chiar mai importantă decât inteligența generală (cognitivă), mai ales în procesul continuu de adaptare la dinamica evenimentelor.

Despre inteligența emoțională s-a scris foarte mult, mai ales din 1995, în urma apariției cărții cu același titlu de Daniel Goleman. Inteligența emoțională reprezintă capacitatea de a alege în mod conștient gândurile, emoțiile și acțiunile care ne permit să obținem rezultate optime în relația cu noi înșine și cu ceilalți; aceasta definește un set de abilități complementare abilităților logice și cognitive măsurate de coeficientul de inteligență (IQ). Inteligența emoțională reprezintă capacitatea personală de a identifica și a gestiona eficient propriile emoții în raport cu scopurile personale. Deci o capacitate mare de atingere a scopurilor personale cu un minim de conflicte interpersonale și intra-personale atestă un nivel înalt al inteligenței emoționale. Relația dintre afectivitate și intelect (memorie, gândire, imaginație, atenție) a fost elocvent redată în literatură de specialitate: blocajele emoționale și în general dificultățile în gestionarea propriilor sentimente au repercusiuni atât asupra construirii relațiilor cu ceilalți cât și asupra exprimării opiniilor, ideilor, cunoștințelor, în pofida valorii acestora. De aceea prin dezvoltarea inteligenței emoționale se urmărește construirea abilităților de afirmare a propriei persoane, de manifestare autentică și creativă atât în plan personal cât și în plan profesional.

Inteligența emoțională se referă la abilități grupate pe cinci direcții:

- identificarea propriilor emoții și exprimarea lor într-o manieră adecvată și asertivă, non-violentă și coerentă. De asemenea, capacitatea de a codifica și decodifica corect mesajele și înțelegerea adecvată a sensului

acestora, exprimarea congruentă a mesajului verbal cu cel non-verbal;

- gestionarea eficientă a propriilor emoții în strânsă conexiune cu capacitatea de identificare a acestora asigură menținerea unui nivel de echilibru emoțional relativ constant; dificultățile de exprimare a acestor emoții sau absența acestei abilități conduc la stare depresivă sau anxietate sau la tendință dubitativă sau gânduri obsesive;
- automotivarea reprezintă capacitatea persoanei de a orienta și focaliza energia afectivă către un obiectiv personal, iar aceasta constă într-un grad optim de autocontrol emoțional în favoarea atingerii scopului propus;
- identificarea emoțiilor altora; această capacitate este facilitată de empatie și presupune capacitatea de a intuit, de a surprinde și de a recunoaște emoțiile interlocutorului făcând uz de experiențele sale personale;
- capacitatea de a iniția și cultiva relații pozitive prin utilizarea abilităților de comunicare verbală, non-verbală, paraverbală, într-o manieră stimulativă și creativă permanent adaptată schimbărilor inerente.

Mai mult decât conceptul de inteligență emoțională și definirea acestuia interesează faptul că abilitățile respective pot fi antrenate, învățate și dezvoltate, iar consecințele stimulării inteligenței emoționale asigură optimizarea comunicării, cooperării și eficienței la nivel individual și grupal. Din ce în ce mai frecvent inteligența emoțională a devenit unul dintre criteriile pe care angajatorul le urmărește la candidații pentru locurile de muncă respective, deoarece este extrem de importantă sesizarea timpurie a nivelului de inteligență

emoțională al unui candidat pentru a aprecia șansele sale de integrare într-o echipă și într-o companie.

De altfel, în organizații, gradul scăzut al inteligenței emoționale a managerului este concretizat prin faptul că se constată o fluctuație mare a personalului, un grad scăzut de coeziune a echipei, absența inițiativelor și asumarea responsabilităților, teama de evaluare negativă și tendința de a evita exprimarea liberă. În același timp, un manager cu un grad înalt al inteligenței emoționale, prin atitudinea sa pozitivă și stimulativă, activează în angajații săi resursele creative, capacitatea de a-și asuma responsabilitatea și de a fi automotivați în mod real.

Dar inteligența emoțională nu este importantă doar în cazul managerilor, ci și în cel al angajaților, deoarece se pot identifica anumite domenii de activitate în care această aptitudine este esențială, asigurând un nivel înalt performanțial; acestea sunt posturile care presupun relațiile cu clienții, posturile din vânzări și posturile de management.

În ceea ce privește formarea competențelor transversale ale studenților, inteligența emoțională presupune mai multe competențe:

Competențe intrapersonale:

- dezvoltarea capacității de autocunoaștere și a capacității de conturare și de mobilizare pentru atingerea scopurilor;
- managementul propriilor emoții (capacitatea de gestionare a propriilor stări, impulsuri și resurse și adecvarea acestora la diferite tipuri de situații);
- motivarea

Competențe interpersonale (sociale):

- empatia (capacitatea de transpunere în situația celuilalt și de înțelegere a unui alt punct de vedere);

- deschiderea socială (adaptabilitatea socială și capacitatea de persuasiune și influențare).

5.7. “Lucrare practică de laborator” la disciplina “Alfabetul comunicării-conversația”

O altă temă, unanim considerată ca având o importanță covârșitoare pentru adaptarea creativă, este comunicarea, expresivitatea mijloacelor nonverbale și congruența dintre mesajul verbal și cel nonverbal, adică eficiența și adecvarea comunicării.

Dar, a comunica eficient presupune inclusiv adecvarea conținutului comunicat la cadrul în care se comunică, acesta putând fi formal sau informal. Comunicarea formală se desfășoară în cadrul unor instituții sau organizații, adică într-un cadru în care comunicarea își are relațiile fixate formal și variabil este doar conținutul, iar caracteristice acestora sunt lucrările teoretice scrise sau expunerile, prezentările și pledoariile orale. În schimb, în comunicarea interpersonală relațiile de comunicare devin raporturi între persoane, acestea incluzând anumite sisteme de imagini, gradul de transparență și transpătrundere, expectații atribuite, mecanisme de defensă ale eu-lui etc.

Tipul de comunicare specific în relațiile interpersonale este **conversația**, iar în cursul acesteia putem descoperi următoarele tipologii:

a. evitantul, „cel ce preferă colțul”, autoexclusul sau automarginalizat; este atît de inhibat încît nu va face niciodată primul pas, însă așteaptă să fie interpelat;

b. „lupul singuratic” tace și evită, de asemenea, dar nu pentru că îi este frică de oameni, ci pentru că se teme de propriile sale slăbiciuni, care ar putea fi descoperite de alții, în cadrul unei interacțiuni oarecare;

c. „colecționarul”, care caută în fiecare convorbire un folos concret;

d. „descoperitorul”, care pare că remarcile sale sunt invenții absolute.

Inițierea unei conversații poate fi realizată prin manifestarea nonverbală a interesului, a intenției de a interacționa.

Un grad scăzut de autocunoaștere, un contact precar cu propria persoană nu permite identificarea, sesizarea acelor mesaje nonverbale care „trădează” fie intenția, fie dorința de a evita conversația, adică nu va permite transmiterea unui mesaj complet și concordant atât verbal, cât și nonverbal. Pentru unele persoane poate fi dificil primul minut de conversație cu un necunoscut, iar această dificultate, de care chiar cel în cauză devine conștient, creează tensiune intrapsihică; în aceste condiții conflictualitatea intrapersonală accentuată „absoarbe” și concentrează resursele energetice, deoarece devine prioritară menținerea unui nivel satisfăcător de echilibru și de control emoțional.

Pe de altă parte adoptarea unui comportament de așteptare poate fi pentru interlocutor dificil de înțeles și de interpretat.

Adesea orice conversație începe cu ceva comun, banal, general, referitor la situația dată (ceva care să implice reacția comună similară a ambilor), la cealaltă persoană (oamenilor le plac comentariile despre propria persoană); temele alese pentru inițierea conversației vor fi neutre, dar de interes general; orice conversație beneficiază de o deschidere mai mare dacă este inițiată prin întrebări.

Interesant și stimulativ a fost să descoperim, prin joc de rol repetat și dramatizare, efectele dezacordului manifestat înainte de adresarea unei întrebări, sau consecințele întrebărilor prea generale, stereotipe, repetate.

Printr-un exercițiu experiențial participanții la grupul de dezvoltare au aflat sau li s-a confirmat că transpunerea în perspectiva celuilalt reprezintă una dintre “cheițele” interacțiunii eficiente; de asemenea, au înțeles că acela care pune întrebările “dirijează” conversația. Prin aceeași modalitate interactivă au exersat numeroase situații de comunicare, pentru a conchide că, în principiu, întrebările închise solicită un răspuns de tipul da/nu sau sugerează răspunsul; deși dezvăluie lucruri precise, blochează conversația, în timp ce întrebările deschise încurajează conversația; au preferat, deci, întrebări prin care să permită interlocutorului să-și exprime propriile opinii și să se prezinte pe sine. Exprimându-se pe sine, el spune – sau ar trebui în mod normal să spună – întotdeauna adevărul despre ceea ce simte și gândește și din această perspectivă nu poate fi niciodată în eroare.

Referitor la menținerea fluentă a conversației, fiecare participant, în măsura în care a dorit, a avut șansa de a **experimenta ascultarea activă și participativă**, oprindu-se asupra informațiilor care, deși nu au fost solicitate în mod direct, sunt totuși oferite de interlocutor; ulterior ascultarea activă a fost îmbogățită cu **tehnica reformulării**, cu scopul de a-l invita pe interlocutor să-și continue ideea, să se clarifice, să se calmeze (dacă e nervos, agresiv sau anxios).

Dar, subiectul conversației se poate schimba gradual sau abrupt, prin expresii de tipul: “încă ceva”, “apropo”, “știi ceva”. Într-o conversație regulile acesteia sunt stabilite formal sau tacit, de către persoana cea mai abilitată să conducă discuția; adesea, “abilitarea” constă în selectarea în funcție de impactul celui mai înalt statut social.

La fel de importantă ca **inițierea** este și **finalizarea** unei conversații; și în legătură cu acest aspect participanții la grup au analizat consecințele personale (în temeni de “costuri

emoționale”) asupra incapacității de a pune punct unei conversații; ulterior, prin experimentarea diverselor strategii, fiecare a “ales” ceea ce corespundea mai bine personalității sale: de la a cere permisiunea pentru finalizarea conversației, până la exprimarea sentimentelor, pentru a încheia discuția într-un mod afectuos, pozitiv și optimist.

De remarcat este faptul că, deși proveneau de la facultăți care presupuneau însușirea unor abilități de comunicare (*Filologie, Drept*), majoritatea a apreciat ca fiind foarte oportună această manieră de “învățare”, creativă, prin interacțiune și descoperire proprie.

5.8. Când “vestimentația” poartă denumirea de “membru al grupului”

Fiecare dintre noi am adunat de-a lungul timpului experiențe variate în urma participării noastre la atât de diverse și numeroase grupuri, cărora cel puțin temporar le-am aparținut.

“Și dacă fiecare dintre acestea ar fi o haină, oare ce amintiri avem despre “garderoba noastră socială”? Au fost grupuri care parcă nu ne-au cunoscut măsura, fie prea “strâmte”, facându-ne să ne simțim limitați, constrânși și angajându-ne imaginar în nevoia acerbă de libertate și de autonomie....fie prea “largi”, activând sentimentul ignoranței, al abandonului emoțional, ceea ce ne-a determinat să ne orientăm spre nevoia de centralitate, de valorizare; sau poate croiala, stilul vestimentar nu corespundea “gustului” nostru dar, în mod cert revin în memorie, poate chiar acum, grupuri în care, orice s-ar fi întâmplat, ne simțeam în largul nostru....adică “ne veneau mănușă”.....să dăm voce experiențelor să curgă.....”

Grupul este format de la bun început din indivizi cu experiențe diferite și cu percepții diferite, iar aceste diferențe se vor regăsi inclusiv în modul în care fiecare individ se raportează la grup, pe parcursul dezvoltării sale. Imaginile mentale ale fiecăruia exercită o influență relativă încă din primul moment al contactului cu grupul respectiv, odată cu stabilirea relațiilor cu ceilalți membri; aceste imagini sunt alcătuite din idei, opinii, așteptări, experiențe din trecut cu alte grupuri, determină măsura în care persoana se va implica în respectivul grup; de asemenea, aceste imagini vor conta în alegerea comportamentelor pe care le va adopta. Imagoul de grup este o cale de a înțelege procesele prin care trece grupul, apreciate prin prisma percepțiilor fiecărui individ. De aceea imagoul de grup va diferi de la persoană la persoană.

În ceea ce privește dezvoltarea unui **imago de grup**, putem identifica patru etape:

- **Imagoul provizoriu de grup** – încă înainte de a ne alătura grupului ne formăm o imagine a acestuia, bazată pe evenimente trecute, prejudecăți, zvonuri, fantezii, informații pe care le avem despre alți membri ai grupului.

- **Imagoul adaptat de grup** – această etapă va fi parcursă prin ritualuri de comunicare, prin modul de petrecere a timpului împreună cu ceilalți, implicarea în activitățile mai puțin intense ale grupului și în rezolvarea sarcinilor comune grupului.

- **Imagoul operativ de grup** – accentul în această etapă cade pe explorarea relației cu liderul și modul în care folosim informația pe care o avem din această relație, în construirea relațiilor cu ceilalți membri ai grupului.

- **Imagoul ajustat de grup** – în această etapă ne-am format o imagine clară despre sine și ceilalți din punct de vedere al apropierii emoționale, al conflictelor/cooperării, al îndeplinirii sarcinilor de grup, de echipă.

Orice grup, indiferent de specificul activității sale și de obiectivele sale, reprezintă pentru fiecare participant o oportunitate de a-și construi și dezvolta relații interpersonale; și pentru că există mai multe categorii de grupuri (grupuri de lucru, grupuri de gândire-grup think, grupuri mediate-pe internet, pe chat, la o emisiune TV etc.) este important să facem distincția între grupul de dezvoltare personală, pe de o parte și grupul, sau echipa (profesională) sau colectivul (școlar, de muncă), pe de altă parte.

Comunicarea este procesul prin care grupul își începe și își continuă existența, una din caracteristicile esențiale ale grupului fiind aceea că există interacțiuni directe între membri. De-a lungul dezvoltării sale, grupul prezintă o serie de caracteristici importante pentru dinamica sa:

- urmărirea unor scopuri considerate importante de către membri;
- dezvoltarea unei constelații de contacte afective între membri;
- dezvoltarea unei structuri de putere și apariția unui leader;
- interdependența membrilor, chiar și în afara întâlnirilor;
- diferențierea rolurilor;
- apariția normelor de grup;
- dezvoltarea unei culturi de grup marcată de credințe și ritualuri, conturarea unui anumit limbaj, propriu, specific grupului.

Maniera de desfășurare spontană a grupului cunoaște anumite etape previzibile, care se referă atât la dezvoltarea relațiilor, prin cooperare spontană și coeziune a grupului, cât și la fenomene grupale de regres.

Durata acestor etape depinde de factori precum maturitatea indivizilor și a echipei, complexitatea sarcinilor, conducerea acesteia, climatul intern și cel extern.

În evoluția unui grup pot apărea și momente de criză, care pot fi recunoscute prin tipuri de comportamente

disfuncționale ale membrilor, perioade care sunt urmate de acțiuni de reorganizare internă; cunoașterea etapelor de dezvoltare a grupului, mai ales de către managerii și profesioniștii din domeniul dezvoltării organizaționale, este un aspect care se impune cu necesitate, deoarece acestora le revine sarcina de a o conduce pe parcursul perioadelor de tranziție.

Principalele etape în constituirea și evoluția grupului sunt:

1. **“coagularea”**, etapă în care predomină relațiile de tatonare, schimburile de informații rămânând la un nivel superficial, dar suficient pentru a se atinge acel grad de coeziune și întrecunoaștere care să facă posibil trecerea la următoarea etapă.

Pe parcursul primei etape, membrii identifică acele comportamente acceptabile pentru întregul grup. În cazul grupurilor nou constituite, aceasta este faza de tranziție de la statutul de “individ”, la cel de “membru”. În cazul echipelor care și-au schimbat conducerea, misiunea sau membrii, etapa aceasta este cea a testării comportamentelor și a dependenței de îndrumarea conducerii oficiale sau neoficiale în mediul nou și neorganizat. Cele mai frecvente comportamente manifestate în această etapă sunt:

- Încercări repetate de a identifica sarcinile, în termeni de parametri relevanți și de a stabili cum anume se vor realiza;
- Verificarea așteptărilor în ceea ce privește comportamentele celorlalți membri ai echipei, dar și a modalităților de control al problemelor de comportament apărute;
- Stabilirea tipului de informații necesare și a modului în care vor fi utilizate;
- Participare ezitantă;
- Sentimente de atașament inițial față de echipă;
- Discutarea simptomelor sau problemelor periferice sarcinii;

- Nemulțumiri cu privire la mediul organizațional;
- Suspiciune, teamă și anxietate față de noua situație;
- Performanțe profesionale minime.

2. „creșterea”, dominată de conflict interior;

Pe parcursul acesteia, pentru a-și exprima individualitatea și a rezista formării grupului, membrii devin ostili sau exagerat de zeloși. Ei recunosc limitele cerințelor și reacționează emoțional la obligațiile de auto-schimbare și auto-negare pe care le percep. Iată și alte caracteristici ale acestei etape:

- Luptele interne, plasarea pe poziții de auto-apărare și competiție;
- Stabilirea de obiective nerealizabile;
- Lipsa de unitate, tensiunea crescută și invidia;
- Rezistența față de obligațiile impuse de sarcină, acestea fiind percepute ca interferențe cu nevoile personale;
- Polarizarea membrilor grupului;
- Fluctuațiile acute ale relațiilor și răsturnări de sentimente;
- Îngrijorarea față de volumul excesiv de muncă;
- Stabilirea de ordine de rutină;
- Performanțele profesionale minime.

Tipurile de comportamente disfuncționale frecvent întâlnite în echipele aflate în tranziție se regăsesc atât la nivelul întregului grup, cât și la nivelul fiecărui membru al grupului, dar acestea sunt diferite:

- membrii echipei vor manifesta anxietate evidentă față de perspective noi și pozitive, tentative de a se face neobservați, de evitare a responsabilităților, reevaluări ale carierei profesionale, bucurie/regret față de schimbarea conducătorului, stare de confuzie temporară, tendință de a sabota, absența încrederii și manifestarea directă sau “mascată” a reproșurilor și nemulțumirilor, aspirație la funcțiile importante.

- În timp ce grupul, echipa, în ansamblul său va manifesta: creștere/scădere a stimei de sine, comportament competitiv, scăderea nivelului de ingeniozitate, neclarități în ceea ce privește obiectivul/prioritățile grupului, suspendarea activității principale, număr excesiv de ședințe/întrevederi, restructurarea spontană a relațiilor și constituirea subgrupurilor, schimbarea sistemului de recompense.

3. Maturizarea, caracterizată de dezvoltarea coeziunii grupului

Aflați în această etapă, membrii acceptă grupul, ca întreg, cu normele lui, acceptă propriile roluri și particularitățile colegilor. Conflictul emoțional se reduce prin restabilirea relațiilor anterior conflictuale. Alte caracteristici ale acestei etape:

- Încercarea de a realiza maximum de armonie prin evitarea conflictelor;
- Consolidarea legăturilor interpersonale, care sunt caracterizate de încredere mutuală, împărtășirea problemelor personale și discutarea dinamicii echipei;
- O nouă capacitate de exprimare constructivă a emoțiilor;
- Un sentiment de coeziune a grupului, caracterizat de spirit unanim și obiective comune;
- Stabilirea limitelor echipei și menținerea lor;
- Realizarea unui volum mediu de lucru.

4. Funcționarea, caracterizată prin capacitatea grupului de a se adapta la rolul funcțional

În momentul în care grupul și-a stabilit normele, acesta devine o entitate de sine stătătoare, capabilă să identifice și să rezolve probleme, adică un ansamblu cu putere decizională. În general, în această etapă membrii încep să înțeleagă procesele personale și interpersonale, gradul lor de motivație crește, iar

aceasta face posibilă restructurări atitudinale cu efect constructiv; de asemenea, productivitatea devine din ce în ce mai ridicată.

Indiferent de etapa în care se află grupul la un moment dat, fiecare membru poate adopta fie intenționat, conștient, fie într-o manieră inconștientă, anumite roluri. Acestea au efect asupra cursului activității de grup: inițiator, cel ce sintetizează opiniile, elaborator și coordonator de programe, evaluator-critic, energizator, tehnician, înregistratorul. Dar, din punctul de vedere al impactului social rolurile mai frecvent întâlnite sunt: **încurajatorul, armonizatorul și observatorul.**

De asemenea, orice ansamblu de interacțiuni umane presupune adesea activarea a trei roluri individuale: **agresorul/dominatorul, salvatorul și victima.** Astfel, un domeniu care a concentrat interesul acestora l-a reprezentat **managementul relațiilor.**

Studentii participanți la programul de dezvoltare personală au exprimat în repetate rânduri necesitatea dezvoltării aptitudinilor de manager și lider, a capacității de motivare a altora, dar și necesitatea dezvoltării capacității de a lua decizii rapide, de a gestiona riscurile și situațiile de criză; aceste două aspecte vizează totodată și dezvoltarea abilităților de gestionare a propriilor stări emoționale și de automotivare. Nu doar în mediul de afaceri relaționarea este privită ca o “cooperare între scopuri egoiste”, iar acest aspect este explicat pe de-o parte, prin probabilitatea ridicată ca părțile implicate să ajungă la rezultate satisfăcătoare dacă există intenția de a acționa prin cooperare reciprocă; pe de altă parte, prin faptul că realizarea acordului prin cooperare poate apărea doar atunci când cei implicați înțeleg că nu vor avea de câștigat decât colaborând. De aceea, **condițiile pentru un “start” relațional sunt următoarele:**

1. **părțile implicate trebuie să aibă un interes comun: de exemplu, același punct de vedere în ceea ce privește câștigul; de asemenea, părțile trebuie să aibă voința de a continua să**

sustină relația, dar și motive pentru a construi o relație de lungă durată.

2. ambele părți implicate trebuie să aibă capacitatea și abilitățile necesare de a rezolva problemele și de a depăși divergențele care pot apărea în relația dintre ele, adică, de a soluționa conflictele.

Relațiile interpersonale pot fi considerate ca tranzacții, în care se schimbă ceva între participanți, iar actele și faptele interpersonale sunt privite ca mărfuri: informația, competența, sprijinul, statusul, dragostea, banii etc. Acest model presupune că motivele interpersonale sau interorganizaționale depind de valoarea recompensei primite în cadrul relației și că indivizii (organizațiile) implicați într-o relație au nevoie să simtă că fiecare contribuie în mod egal, că recompensele sunt egale cu ceea ce oferă, că tranzacțiile sunt corecte. **Managementul relațiilor** se referă în primul rând la abilitatea de a crea rețele și/sau de a activa la acestea și poate fi concretizat prin acțiuni ca: utilizarea inteligentă a conexiunilor dintre oameni, acordarea ocaziei de a socializa cu persoane care dețin și pot oferi informații de interes, autoafirmarea, menținerea “vizibilității” față de cei cu care se stabilesc relații importante.

Concluzia generală asupra acestui subiect s-a referit la fundamentul acțiunilor de management relațional și anume, **identificarea intereselor comune și comunicarea.**

În cadrul etapei de **autoevaluare și interevaluare** a comportamentelor noi, adaptate, “optime”, fiecare dintre participanți a apreciat mai ales caracterul deschis, relaxat, dar, în același timp, dens și variat al întrunirilor.

Grupul a constituit pentru fiecare dintre ei un cadru de exprimare liberă, autentică nonjudicativă, un cadru în care contactul emoțional real a avut întâietate, ceea ce a facilitat interacțiunea și comunicarea diferitelor experiențe din trecut, “reeditarea” lor, luarea în considerare a altor perspective de

abordare și reevaluarea atitudinii față de sine și față de persoanele semnificative din viața sa. În acest travaliu personal și de grup, deopotrivă, "ghidul" cel mai elocvent a fost **ritmul personal**; ceea ce înseamnă că fiecare participant a comunicat grupului în acord cu capacitatea sa de exprimare și de transparență, fiecare a avut libertate în alegerea momentului sau situației de comunicare, respectând în același timp punctele de vedere ale celorlalți. De aceea, **respectarea ritmului personal de înțelegere, de acceptare și reconfigurare a propriilor experiențe a constituit un exercițiu continuu de libertate asumată și de coerență interioară.**

Și dacă la început manifestau o ușoară neîncredere, firească dealtfel, pe parcursul derulării programului, participanții, pe măsură ce s-au deschis și au comunicat, au descoperit că așa-numitele probleme personale erau unele de interes general; experiența de a fi în grup a fost similară cu situația de a se fi întâlnit într-un spațiu comun, în care fiecare are locul său și în care prezența fiecăruia devine o șansă potențială de cunoaștere și de reechilibrare interpersonală și intrapersonală; **ca și când fiecare ar fi fost o oglindă în care ceilalți se pot descoperi**, astfel că fiecare persoană are acces la multilple imagini conținute de sine însăși, la variante de "măști" sociale, utilizate în contexte variate de viață. Acestea, comparate cu propria imagine, oferă posibilitatea de a îmbogăți conținuturile sale interioare, pentru a contura o imagine cu un grad înalt de realism, de adecvare și de adaptare. Fiind conștient de discrepanțe și distorsiuni, analizând substratul inconștient al proiecțiilor și introiecțiilor, **fiecare a reprezentat pentru fiecare un prilej de modelare și întremodelare profundă.**

În acest cadru securizant și stimulat, fiecare membru al grupului a avut ocazia de a împărtăși experiențe foarte personale, cu mare încărcătură emoțională pentru sine, înalt

semnificative, de a se re pozi ționa emo țional față de anumite experiențe, de asemenea, importante pentru sine și a da sens. Deoarece conștientizarea în grup este superioară celei individuale, din punct de vedere calitativ, al implicării și al responsabilizării, **impactul conștientizării este multiplicat de fiecare experiență comunicată și face posibilă accesarea resurselor creative și acordarea de sensuri noi experiențelor negative**; acestea devin și vor fi abordate ulterior, în mod spontan, ca “manuale experiențiale”, ca “lecții”, ca repere. Prin schimb și interacțiune fiecare a beneficiat de experiența celorlalți, integrând-o în propriul program de viață.

Raportându-se la grup, demersul de autocunoaștere este orientat concomitent și **conectat atât spre sine, spre propria experiență de viață, cât și spre ceilalți**, spre experiențele în care secvențial s-ar putea regăsi; această dinamică continuă facilitează descoperirea mai multor fațete ale personalității, sau, mai exact, **persoana devine mai conștientă de sine, asumându-se responsabil și matur**.

Un fenomen foarte relevant pentru evoluția lor pe “drumul” dezvoltării personale l-a constituit trecerea de la “statutul” de receptor, de “primitor”, la cel de ofertant, de la actul de a accepta “hrana” emoțională, la actul de a-și manifesta disponibilitatea emoțională; acesta reprezintă indicatorul realizării unui contact autentic cu propria persoană, pe fondul căruia se imprimă încrederea în sine, acceptarea de sine, atitudinea destinsă, securizantă și pozitivă față de sine, de ceilalți, de experiențele personale.

Ca o concluzie, pentru cei care participă la gupurile de dezvoltare și optimizare personală, **există condițiile de manifestare și de dezvoltare a competențelor transversale de adaptare creativă, pe plan personal, interpersonal și profesional**.

Educația, dezvoltarea personală și conștiința extinsă

Adrian NUȚĂ

Când am fost invitat să contribui la volumul de față, parte a unui proiect focalizat pe o nouă paradigmă educațională, de tip experiențial, mi-am pus două întrebări. Prima întrebare viza subiectul pe care îl voi aborda. A doua avea în vedere stilul în care o voi face.

Ceea ce urmează reprezintă răspunsurile la aceste două întrebări. Am ales să scriu despre educație în sensul cel mai larg cu putință, deoarece educația îmi pare a sta în centrul devenirii noastre ca oameni, în măsura în care acest fenomen, devenire, chiar există și nu e doar o iluzie. Remarca anterioară nu este întâmplătoare. Am dubii puternice privind evoluția și achizițiile intelectuale, morale, spirituale ale speciei noastre. Aceste îndoieli sunt asociate cu stilul în care am ales să particip la un volum de tip academic. Am hotărât să mă exprim direct și fără menajamente, astfel încât maniera de comunicare să transmită, prin ea însăși, îngrijorările care mă locuiesc de când am început să analizez serios oferta educațională instituționalizată.

Acestea fiind zise, să trecem la treabă. Observă pluralul, dragul meu cititor. Nu am de gând să te las în postura de simplu receptor pasiv pe timpul acestei lecturi. Pe măsură ce vei avansa în text vei înțelege și de ce.

Îți propun să răscolim puțin amintiri din școala generală și liceu de la orele de biologie. Cum, nu ești prea disponibil? Ai deja o anume rezistență față de această idee?

Nu ți-ar plăcea să-ți amintești, de exemplu, de diferența dintre gimnosperme și angiosperme? Nu, nu e ceva legat de gimnastică și nici de aparatul reproducător. E ceva ce se referă la diviziunile din regnul vegetal. Chiar nu-ți amintești? Nu-ți reapar în minte, cristalin, coniferele, cicadele, ginkgoalele și gretalele respective, monocotiledonatele și dicotiledonatele? Nu-ți vine să spui: Parcă a fost ieri. Aud încă glasul profei de biologie, care împarte cu siguranță plantele vasculare în două categorii: cele care produc semințe și cele care nu produc semințe. Cele care nu produc semințe produc conuri. Cele care produc semințe se împart în alte două grupuri, gimnosperme și angiosperme, după cum semințele sunt închise sau nu într-un fruct.

Sunt aproape sigur că nu-ți vine să spui asta. De când ai terminat liceul, în cazul în care nu ești horticultor, sunt convins că nu ai mai operat cu acești termeni. Nu e curios totuși? În școală ai mobilizat câteva divizii de neuroni pentru a-i reține, fie și în memoria de scurtă durată.

Întrebarea mea este următoarea: A meritat sacrificiul neuronal? Ceea ce este valabil pentru gimno- și angiosperme se extinde și la sute de alte noțiuni și concepte, din chimie, matematică, fizică, istorie, geografie, limbi străine?

Răspunsul pe care sunt înclinat să îl dau, observându-mi propria experiență și a altora semnificativi (sute de studenți cu care am interacționat, de când sunt profesor și profesorii înșiși, colegi mai apropiați sau mai depărtați, pe care i-am testat mimând inocența – da, îmi cer scuze retroactiv!) este că **NU MERITA**.

Educația actuală, așa cum este ea gândită și pusă în practică, îmi pare într-o mare măsură inutilă, inefficientă, nestimulativă și lipsită de relevanță pentru viața reală. Ironia face ca, la ora când aștern pe hârtie aceste rânduri, încă să mai

reverbereze în eter concluziile unei comisii prezidențiale, straniu de apropiate de ceea ce eu însumi gândesc.

Calificativul „straniu” necesită o explicație. Mi se pare ciudat că astfel de aprecieri să vină de la profesori universitari respectabili, care s-au aflat sau se află încă în poziții de decizie, adică în locuri din care ar fi putut influența procesele și fenomenele pe care, aidoma subsemnatului, le critică. Reflectând puțin mai mult, stranietatea începe să se reducă. Poate că „prezidențiabili” au generat reforme locale, nesemnificative, însă, la scara marelui sistem. Asta ar spune ceva despre forța inerțială a sistemului. Sau poate că nici ei nu au făcut nimic până acum, așteptând coagularea unei mase critice de nemulțumiți și nonconformiști. Această variantă mă bucură și, dacă e corectă, mă alătur cu drag. În sfârșit, poate că totul e doar o furtună într-un pahar cu apă, doar una din scenele marelui spectacol social, menită să învelească în staniol imaginea publică și să aducă voturi. Aceste variante mă deprimă. Din fericire, libertatea de exprimare, materializată aici și acum, îmi permite să fac față depresiei.

Nu într-o situație cu mult diferită cred că a fost, acum cinci secole, un polonez pe nume Nicolaus Copernicus. Acesta, după ce a studiat timp de 30 ani matematica și optica, a propus o teorie conform căreia Pământul se rotește zilnic în jurul axei proprii iar celelalte planete gravitează în jurul Soarelui. Pe vremurile acelea oamenii erau convinși că Pământul este centrul Universului. Dau acest exemplu pentru a arăta ce dimensiuni astronomice poate avea ignoranța umană.

Copernic a avut mari rețineri în a-și publica teoria. Trebuie să fi fost un om cu un nivel bun de adaptare socială. Cel care i-a preluat teoria, florentinul Galileo Galilei, s-a ciocnit cu autoritățile religioase ale timpului și s-a ales cu arestul la domiciliu. Spre sfârșitul vieții și-a pierdut complet vederea, probabil pentru a nu mai vedea prin faimosul lui

telescop că Pământul, în ciuda opiniei dogmatice a Bisericii, „totuși se învâртеște”.

Cred că actuala filosofie și politică a educației este fundamental greșită, tot așa cum, pe vremea vizionarilor Copernic și Galilei, ideea că Soarele se rotește în jurul Pământului era fundamental greșită. Și dacă asemănarea te sperie, sper să-ți arăt cum diferențele în consecințe, dacă ar fi ecranizate, ar putea fi încadrate la genul „thriller”.

Când Galilei îi invită pe preoți să privească prin telescop, pentru omul de rând nu conta prea mult, în planul vieții de zi cu zi, dacă Pământul face tumbe prin Cosmos sau Soarele îi dă ocol neîncetat. Ca să zic așa, monocotiledonatele nu erau afectate de ecuații, continuând să înflorească la timpul lor. În afara câtorva cu minți mai avansate și mai obraznici, nimeni nu avea de suferit.

Lucrurile sunt un pic diferite la ora când am fost definitiv retrogradați pe o planetă minusculă, aflată în rotație în jurul unei stele de mărime medie din marginea exterioară a unei galaxii tipice, nimeni alta decât o anonimă printre cele o sută de miliarde de galaxii care pot fi văzute cu „ochii” tehnologiei moderne.

Educația așezată pe baze greșite generează tensiuni în toate domeniile (economic, social, cultural, militar) și fracturează personalitatea umană. Această frază sună cumva catastrofic, sunt conștient, însă exprimă exact ceea ce percep atunci când privesc în jurul meu cu o minte deschisă, fără prejudecați sau idei preconcepute.

Cel mai recent exemplu se măsoară în cifre de la 40 la 45 pe o scară numită a lui Celsius. Mă refer la canicula din luna iulie, pe care și tu, cititorule concitadin sau doar compatriot, ai înfruntat-o. Să aibă canicula legătură cu despăduririle masive, cu nepăsarea, în sens larg, față de Natură? Specialiștii spun da. Și dacă e să extindem analiza spre alte fenomene (inundații, tornade, uragane, deșertificare), oare ce vom găsi la capătul lor,

în afară de cunoscuta sintagmă „încălzire globală”? La capătul ei se află OMUL și EDUCAȚIA LUI. Principiul antropic, în idiom academic.

Cum este această educație, dacă ea produce asemenea consecințe înfricoșătoare? Din punctul meu de vedere, o astfel de educație, indiferent de canalele pe care circulă (școli, universități, televiziune, ziare, reviste) este profund eronată. Este periculoasă și patologică. Este amenințătoare pentru viață, parțială și mărginită.

Îmi asum responsabilitatea pentru fiecare epitet. Este adevărat că sunt furios când le aștern pe hârtie, însă nu atât de mult încât să nu le pot proba. Urmează deci câteva argumente.

Este de notorietate caracterul intelectualist al învățământului. Educația pune accentul pe mintal în dauna sensibilității și a corpului. Elevii și studenții trebuie să înmagazineze („să înghită”) și să reproducă fidel („să regurgiteze”) conținuturile specificate de programe și manuale. Abilitățile de bază sunt memoria de tip reproductiv și gândirea mecanică. Desigur, practica învățării este catalizată de motivații extrinseci precum notele, premiile și bursele. Rezultatul: un sistem de învățământ neatrăgător, lipsit de savoare, arid, abstract, îndepărtat de viața reală, formal, punctat de teste și examene reci.

Exagerez oare? Observă-ți, preaeducatul meu cititor, adâncul sufletului și mărturisește față de tine însuși, dacă nu simți la fel. Dacă ești profesor, lasă puțin de o parte ceea ce scrie în manualul de metodică, uită stereotipurile umaniste cu individul ca subiect al propriei formări și observă ceea ce se întâmplă cu adevărat, inclusiv la propria ta oră. Simți entuziasmul copiilor, forțele latente eliberate, dinamismul, flexibilitatea și atmosfera stimulativă? Sau și tu, ca și ei, stai cu ochii pe ceas, așteptând să mai treacă o zi pentru care, oricum, vei primi o sumă umilitoare? Apropo, am aflat de curând că un

muncitor la salubritate câștigă mai bine decât un asistent universitar. Nu e o informație verificată însă mi se pare delicioasă prin absurdul ei.

Educația ruptă de afectivitate nu are cum să producă oameni grijulii cu alți oameni sau cu alte forme de viață. Înțeleg prin AFECTIVITATE capacitatea de a stabili legături concrete, vii. Această activitate o atribui, simbolic INIMII.

Ei bine, educația nu se ocupă de inimă, nu caută să o trezească și să o dezvolte. Mai degrabă o blochează, o neglijează, o ignoră. Este ca și cum, primind în grijă un copac, ai acorda atenție doar coroanei, uitând că mai există și trunchiul și rădăcinile.

Dar ce rost are să dezvolți mintea (să acumulezi cunoștințe, să cizelezi aptitudini și competențe) dacă le vei folosi DOAR PENTRU TINE, adică fără să-ți pese de alte ființe? Educația de acest tip încurajează orientarea egocentrică, focalizată pe parte în dauna întregului. Nici nu ai cum să simți întregul deoarece nu se ocupă nimeni de dezvoltarea „organelor” pentru întreg. Acesta este sensul în care „Inima” îmi pare a fi uitată, minimalizată, chinuită sau distrusă.

Prin contrast, „capul” este supravvalorizat. Efectul pervers al educației nu poate fi decât un om dezechilibrat și, mai departe, un mediu dezechilibrat. Că mediul este dezechilibrat, nu cred că mai are cineva vreo îndoială. Ce facem însă cu „variabila ascunsă”?

Producând perturbații și dezechilibre, interesându-se de cunoaștere și neglijând CE SE FACE cu această cunoaștere, prețuind inteligența abstractă, analitică în dauna celei organice și uitând de valori și principii, educația creează vulnerabilități, adică îi face pe oameni, de exemplu, vulnerabili la propunerile unei societăți încă primitive, înalt competitive, egocentrice. Oamenii continuă să lupte pentru resurse, cu diferența că nu o mai fac într-o manieră sângeroasă (decât pe alocuri, cu

binecuvântarea Consiliului de Securitate al ONU). Cruzimea este acum sublimată și se numește A FI COMPETITIV sau EFICIENT.

Este O.K. să fii eficient și mie, unul, îmi place să fiu eficient. Cred însă că e periculos să fi DOAR eficient. Ca să fac un joc de cuvinte, cred că e potrivit să fii și EFECTIV și AFECTIV. Când ești doar eficient nu-ți pasă sau ignori consecințele acțiunilor tale asupra altora.

Mă împinge condeiul să dau un exemplu. O agenție de publicitate este foarte eficientă când produce un clip cu impact asupra publicului, contribuind astfel la creșterea veniturilor pentru un produs. Însă produsul respectiv este toxic. El conține foarte mult zahăr sau conține aditivi și coloranți potențial cancerigeni. Le pasă oamenilor din agenție de asta? S-au gândit măcar la așa ceva? Se pare că nu contează, important e să fie bine plătiți.

Iată ce înseamnă să fii EFECTIV (eficient) fără a fi AFECTIV. Dacă inima ta, stimat copywriter, nu e trezită, nu vei face legătura între creativitatea ta și bolile de care unii oameni vor suferi mai târziu. Poate vei spune că nimeni nu-i obligă să cumpere, dar nu ai sentimentul cum că participi la această manipulare? Este evident că nu-l ai. Nu poți vedea dacă ochii tăi sunt închiși, tot așa, NU POȚI SIMȚI DACĂ INIMA TA E ÎNCHISĂ. Și ce face educația actuală pentru a-ți deschide inima. Foarte puțin! Inima se deschide accidental. E mai mult o chestiune de noroc (norocul unor colegi afectuoși si/sau al unor profesori sensibili la nevoile copiilor). Educația mai degrabă închide inima, fiind excesiv de rațională, uitând sau neștiind că mai există și simțuri, corp și trăiri emoționale.

Triada de mai sus a fost genial folosită de Leon Lederman, laureatul Nobel pentru fizică, într-un experiment educativ cu copiii din suburbiile cele mai defavorizate ale orașului Chicago. Lederman a demonstrat că înțelegeți mai ușor

când folosești toată ființa ta, când te implici total, când EȘTI INTREG în PROCESUL DE ÎNVĂȚARE. Copiii care fuseseră declarați INCAPABILI să înțeleagă noțiuni abstracte au descoperit, jucându-se, legile abstracte ale fizicii.

Cum așa?

Foarte simplu. Ei nu au învățat doar cu mintea. Corpul și simțurile au fost implicate. Mintea asimilează mai repede și înțelege mai bine atunci când, în procesul învățării, este unificată și funcționează în armonie cu corpul. Exemplul cu copacul, ca să revin la el, este revoltător. Coroana, trunchiul și rădăcinile nu pot fi separate. Aceeași sevă curge peste tot, cu mențiunea că e produsă nu sus ci jos.

La fel ar putea fi și inteligența. Inteligența autentică, creatoare, este o inteligență organică, a întregului organism. Dacă ceea ce eu scriu acum este în favoarea vieții, dacă aceste idei sprijină evoluția, atunci un mare merit revine și mitocondriilor din țesutul muscular, nu doar neuronilor din lobii frontali. Însă dacă pun în circulație absurdități și prostii, punându-i în pericol pe colegii mei coautori la acest volum respectabil, sunt sigur că ribozomii și reticulul endoplasmatic sunt gata să se delimiteze.

Glumesc amar pe un subiect de maximă sensibilitate.

În opinia mea, scopul ultim al educației ar trebui să fie acela de a-i ajuta pe oameni să fie sau să semene întregi, să-și dezvolte sau să-și recupereze integritatea. Oamenii care resping părți din ei înșiși vor respinge părți din natură, vor găsi acceptabil să fragmenteze, să taie sau să distrugă lumea. Cei care nu sunt conștienți de inima lor nu vor fi conștienți nici de inima altora. De ce? Pentru că nimeni nu le-a atras atenția asupra ei, nimeni nu a cultivat-o și nu a iubit-o.

În sensul cel mai nobil, educația unifică, adică pune în legătură „corpul” și „inima”, mintea și corpul, masculinul și femininul sau, altfel spus, armonizează polii în aparență opuși,

facând din ei un întreg armonios, coerent, funcțional. Exemplul fenomenal și cel mai apropiat este propriul nostru organism.

Cum a apărut o asemenea minune?

Ei bine, neavând școli la care să meargă, se pare că viața s-a încredințat propriei ei **INTELIGENȚE ORGANICE**, manifestând-o într-o varietate uluitoare de specie. Din nefericire, oamenii care sunt educați ca și cum ar fi separați de ceea ce îi înconjoară sunt pe punctul de a pune totul sub semnul extincției. Nu mă refer aici la cursa înarmărilor, care s-a mai domolit (fără ca racheta nucleară să dispară), ci la **ATITUDINEA SEPARATOARE**, la gândirea fragmentară, sursa de divizări și scindări în aproape orice sferă a vieții.

Viața nu este amenințată de tehnologie ci de felul în care această tehnologie este folosită. Logica profitului și a interesului personal, punând stăpânire pe indivizi, comunități și națiuni, conduce într-o direcție în care, dacă privesc, mă apucă amețea. Reașezând privirea pe orizontală, în orașul care mă găzduiește, văd așa de multe mașini încât mă întreb unde vor fi parcate în curând. Este un exemplu minor pentru modul în care urmarea strictă a confortului personal sfârșește prin a-i pune pe toți în dificultate. Și nu mă refer doar la problemele locurilor de parcare ci și la mai extinsa problemă a aerului pe care îl respirăm, indiferent dacă mergem cu Touareg-ul sau cu bicicleta.

Oamenii care nu anticipează sau nu simt suferința altor ființe sunt înclinați să nu țină cont de ea, intrând cu naivitate în marele joc al autodistrugerii gradate. Exact ca niște copii, vor urmări satisfacția de moment sau pe termen scurt (scurta lor viață), interesându-i foarte puțin sau deloc ce se va întâmpla **DUPĂ EI** (cu copiii, nepoții și strănepoții lor).

Oare cum vor trăi cei care vin după noi, iată o întrebare pe care ne-o putem pune sau nu, în funcție de gradul de extindere a conștiinței. Nu este diferită de întrebarea pe care merită să ne-o punem când mergem la un picnic în natură.

Dacă lași resturi în urma ta, cine crezi că e obligat să le strângă? A le strânge chiar tu nu este o formă de a-ți păsa de cei care vin în același loc, pentru a se bucura de el? Nu vei ști cine sunt, nu-i vei cunoaște niciodată însă e acesta un motiv pentru a nu ține cont de ei?

La un alt nivel și educația este un fel de picnic. Este întâlnirea cu altfel de „natură”, mintea umană, care și ea poate fi murdărită, pervertită, distrusă. Cine strânge în acest caz resturile, cine le reciclează și cu ce costuri?

Cred că e mult mai inteligent să avem grijă ca întâlnirea să fie cât mai curată, tot așa cum energia obținută din hidrocentrale este mai „curată” decât cea din termocentrale. Pe umerii educatorilor de orice fel apasă, mi se pare mie, responsabilități uriașe. Prin educatori înțeleg în egală măsură dascăli, părinți, redactori de emisiuni, oameni care scriu. Și tu cel care citești acum ai putea fi unul din ei.

Tu cum te achiți de această responsabilitate? Unde ai învățat și încă mai înveți să pui partea în legătură cu întregul, să unifici abstracțiunea cu lumea concretă, să ții cont de context și să iei în calcul consecințele pe termen lung ale acțiunilor tale prezente?

La ce școli ai învățat să atribui valoare oamenilor și lucrurilor din jurul tău, să gândești riguros, chestionând autoritatea și regulile ei, să recunoști drepturile altora de a susține idei și adevăruri contrare? Ce universitate ți-a confirmat că nu există nimic mai prețios decât viața în evoluție?

Paradigma experiențială propusă de proiectul în care am fost și eu implicat caută să răspundă pozitiv la astfel de întrebări. Este interesant să știm că există capilare sangvine și limfatice, că dioxidul de carbon este un compus covalent și că lumina produsă de becuri este nepolarizată. Cine dorește să aprofundeze aceste subiecte este liber să o facă.

Dar să trăiești profund și autentic, să fii conștient de propriile resurse și precarități, să ai o bună imagine despre tine însuși, să-ți folosești inteligența pentru a construi și nu pentru a distruge, să ai încredere în tine și în alții, să intri în relație relaxat și deschis este mai mult decât interesant. **ESTE ESENȚIAL!**

Acest proces se numește **DEZVOLTARE PERSONALĂ** și poate fi ghidat, sprijinit. Stimulat și recompensat de oameni care s-au familiarizat cu el, lăsându-se cuprinși, schimbați, transformați. Pe principiul ștafetei, îi poți ajuta și pe alții să îl experimenteze în felul lor propriu.

La capătul lui, mereu reînnoit, se află conștiința pe care m-am străduit în aceste pagini să o surprind, conștiința că fiecare din noi face parte din ceva mai înalt și mai larg, ceva care ne hrănește, ne impulsionează dar ne și sancționează când depășim anumite praguri de siguranță.

Mi-ar plăcea ca, înainte de cunoștințe și abilități instrumentale, educația să genereze **CONȘTIINȚA EXTINSĂ**, astfel încât genele mele și genele tale, necunoscutul meu cititor, să-și continue evoluția, în milioanele de corpuri pe care le vor traversa.

• **EDUCAȚIA ȘI CUNOAȘTEREA HOLISTĂ**

Imaginează-ți câteva persoane care pleacă într-o călătorie foarte lungă, să zicem o călătorie în jurul lumii. Cu excepția uneia, tuturor le lipsește ceva: un picior, o mână, un ochi, o ureche, un plămân, un rinichi. Cineva nu poate vorbi, un altul nu aude aproape nimic. Celelalte condiții fiind egale, iată câteva întrebări la care, dragul meu cititor, te invit să răspunzi:

CINE SE VA BUCURA CEL MAI MULT DE CĂLĂTORIE?

PENTRU CINE VA FI MAI SATISFĂCĂTOARE EXPERIENȚA?

Dacă nu ar fi o călătorie de plăcere ci o competiție:
CINE VA AJUNGE PRIMUL LA DESTINAȚIE?

Și mai ales, dacă ar fi să participi și tu:

ÎN CE MĂSURĂ AI DORI SĂ FII ÎN LOCUL CELEI CĂREIA ÎI LIPSEȘTE CEVA?

Dacă semeni cu mine, probabil că ți-ar plăcea să participi ca o PERSOANĂ ÎNTREAGĂ. Nu cred că ți-ar plăcea să fii chior, șchiop, sau surd de o ureche. Cu alte cuvinte, nu îmi imaginez că există cineva care, indiferent dacă pleacă sau nu într-o călătorie, își dorește să fie infirm. Nu cred că există cineva care să renunțe de bună voie la o mână sau la un picior. A nu avea o astfel de opțiune este un semn de sănătate și de echilibru psihologic.

Tendința spre integritate și unitate este prezentă peste tot în natură. Este o tendință universală, un fel de lege a Universului. Toate sistemele vii caută să-și conserve, să-și recupereze sau să-și dezvolte unitatea.

UNIVERSUL ȘI PĂRȚILE LUI SUNT ORIENTATE SPRE INTEGRARE ȘI UNIFICARE.

A fi întreg este o nevoie fundamentală, definitorie pentru lumea Viului. Instinctul de conservare împinge ființele vii să lupte pentru unitatea lor. Când forțele sunt disproporționate, o strategie mai bună este fuga însă rezultatul este tot conservarea. Organismele fizice cresc până la un punct apoi se conservă. Nu la nesfârșit, desigur, deoarece îmbătrânirea și moartea sunt inevitabile. Totul, până în clipa morții, conservarea ca și pulsiune lăuntrică funcționează ca un program foarte bine pus la punct. Numai la oameni apare ceva în plus, anume posibilitatea unei CREȘTERI PSIHOLOGICE,

în urma unor alegeri conștiente. CONȘTIENȚA este elementul de noutate adus de evoluție. Cu excepția oamenilor, se pare că nimeni nu-l mai posedă. Folosindu-se cu înțelepciune de această înzestrare, oamenii pot căuta în mod activ unificarea și extinderea ei (a stării de unitate obținute la un moment dat).

E firesc, de aceea, revenind la exercițiul de imaginație de la început, să-ți dorești să pleci în călătorie ca o persoană întreagă. Și acum să ducem metafora puțin mai departe. Dacă această „călătorie în jurul lumii” ar fi însăși viața? (Poate fi o călătorie de plăcere sau o competiție, sau ambele simultan, după gustul fiecăruia).

În mod cert viața este o CĂLĂTORIE DE CUNOAȘTERE în care e bine să pleci și pe care e bine să o închei ca o persoană întreagă. Orice infirmitate din start sau „dobândită” pe parcursul călătoriei o face mai dificilă, mai frustrantă, o îngreunează, o complică, o amărește. Viața este oricum o combinație dulce-amară dar aș vrea să-l văd pe acela care și-o dorește mai mult amară decât dulce.

Ei bine, educația, în opinia mea, așa cum este structurată acum, generează, întreține și, culmea culmilor, recompensează tot felul de infirmități. Mă refer, bineînțeles, la infirmitățile subtile, psihologice și spirituale, cu atât mai periculoase cu cât sunt mai greu de sesizat și dovedit. De aceea, un proiect de reformă a educației, la nivel de sistem sau de structură locală, trebuie să țină seama de slăbiciunile educației convenționale actuale, de zonele ei fragile și toxice. Dacă ne imaginăm educația formală ca pe un aliment, cu care ne hrănim pentru a crește (întru cunoaștere), mi se pare necesară o analiză severă a aditivilor toxici, E-urile psihologice care trebuie identificate și eliminate. Scriind aceste rânduri, mă simt ca un activist ecologist la un alt nivel, unul care percepe poluarea, nu a NATURII, în acest caz, ci a CULTURII, și e pomit într-o campanie de conștientizare publică (din fericire, nu singur).

Fiind angrenat și într-un proiect de cercetare a creierului și a dinamicii lui neuronale, ca urmare a unor proceduri de integrare a corpului cu mintea, îmi vine cu atât mai ușor să sesizez orientarea parțială și reducionista a educației clasice. Mai exact, ea nu se adresează tendinței holistice – integrative a creierului uman.

Creierul are două emisfere cerebrale și este făcut să le utilizeze pe amândouă, într-o manieră integrată. Emisfera dreaptă recunoaște un chip, emisfera stângă verbalizează această informație. „Ah, este profesorul meu de psihologie!”. Rănirea lobului parietal drept poate duce, în unele cazuri, la incapacitatea persoanei de a-și recunoaște propriul chip într-o oglindă sau fotografie. Îi arăți o fotografie cu el de acum câțiva ani sau chiar foarte recent, se uită la ea și spune că nu o cunoaște pe respectiva persoană.

Funcțiile raționale, analitice, par a fi controlate mai mult de emisfera stângă, cele intuitive aparțin mai mult de emisfera dreaptă. Citirea, scrierea, vorbirea și capacitățile de a folosi numere revin predominant emisferei stângi, vederea tridimensională, recunoașterea modelelor, aptitudinile muzicale și gândirea integratoare, sintetică sunt expertizele emisferei drepte. Ambele categorii de aptitudini sunt importante și merită cultivate cu atenție și respect.

Din păcate, educația actuală, mai ales la nivelurile superioare (învățământul preuniversitar și universitar), are un caracter profund LINEAR, mișcându-se de la A la B, de la B la C și tot așa. Această metodă secvențial-lineară mobilizează excesiv emisfera stângă și menține la un nivel minim activitatea emisferei drepte. Mișcarea din aproape în aproape este caracteristică gândirii logice și, evident, nu e nimic în neregulă cu ea. Există, însă, și un alt tip de mișcare, MIȘCAREA NONLINEARĂ, de care sistemele actuale de educație par a nu avea cunoștință sau, în cazul în care o pomenesc, nu o aplică.

Mișcarea nonlineară este mișcarea de TIP ASOCIATIV. Este o mișcare prin care sunt create, reluate și îmbogățite, descoperite sau transformate CONEXIUNILE. Seamănă cu afluențe de gânduri din mintea deschisă și proaspătă a copilului, pe când mișcarea lineară aduce cu un robinet insuficient închis, în care, pic...pic...pic..., „picură” gândurile.

Pentru mine a devenit foarte ușor să recunosc aceste categorii de mișcări psihomentale în discursul interlocutorilor și, cu atât mai mult, în lucrările științifice. Iată cum fac: sunt atent la prezența în comunicare, fie ea scrisă sau verbală a unor elemente de genul SIMBOL, METAFORĂ, ANALOGIE, CORESPONDENȚĂ, POVESTE, FIGURĂ DE STIL, JOC DE CUVINTE, CORELAȚIE, COMPARAȚIE.

Trăim într-un Univers complex și interactiv, într-o lume dinamică și plină de surprize și nu cred că putem spera să ne adaptăm eficient fără a îmbina aceste tendințe naturale ale minții noastre, sădite în dendrite și axoni. Căutarea onestă a adevărului îmbină linia dreaptă și curba, masculinul și femininul, emisfera stângă și emisfera dreaptă, analiza și intuiția, structurile fixe și cele fluide. Aceasta sună ca o observație de bun-simț, pare normal să fie așa! Cu toate acestea, ceea ce se întâmplă în sălile de clasă și în amfiteatre e destul de diferit.

Educația pe care noi toți o cunoaștem, deoarece am trecut prin ea sau lucrăm înăuntrul ei (cazul autorilor acestei cărți), pare gândită pentru un altfel de creier, unidimensional, secvențial și standardizat. Eroare, eroare, eroare! Și creierele noastre și orice alt sistem din această lume funcționează pe PRINCIPII RELAȚIONALE, asemenea unor REȚELE. Ceea ce numim entități, obiecte materiale separate, persoane, societăți sau culturi sunt, în realitate, PROCESE DESFĂȘURÂNDU-SE ÎN TIMP. Inclusiv la nivelul cel mai

elementar cu putință, acela al fizicii cuantice, particulele subatomice s-au dovedit a fi, simultan, și unde, existând difuz în mai multe puncte ale spațiului. Un electron pare a fi în mai multe locuri, forțând logica emisferei stângi să se confrunte cu un paradox. Este ca și cum tu, în timp ce citești această carte, instalat într-un fotoliu confortabil, îți faci cumpărăturile la hypermarket și, în plus, termini de parcurs al treilea bazin la piscină. Ceea ce este imposibil la nivel MACRO devine posibil și chiar normal la nivel MICRO. Investigată cu instrumentele fizicii cuantice, realitatea își revelează textura relațională, o mulțime de procese acționând împreună la nesfârșit.

Dacă ar putea încorpora elementele esențiale din fizica energiilor înalte și din neuroștiințele actuale, **educația ar putea deveni cea mai puternică METODOLOGIE DE UNIFICARE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ**, ajutându-ne să devenim nu doar mai inteligenți sau mai iubitori, ci și să trăim într-o lume mai sănătoasă, ale cărei dinamisme naturale sunt cunoscute, apreciate și respectate.

Credința că putem înțelege un univers interconectat uzând de o cunoaștere fragmentară și reducionista o găsim lipsită de temei iar speranța de a trăi vieți profund satisfăcătoare, la nivel de colectivități umane, mi se pare complet iluzorie. Pentru a-și dezvălui secretele, pentru a coopera cu noi și a ne sprijini evoluția în continuare, lumea are nevoie să o înțelegem ca pe o REȚEA INFINITĂ, un număr uriaș de procese acționând simultan, conform modelului oferit în fiecare moment de organismele noastre, care reușesc, într-un mod absolut misterios să opereze cu mii de variabile interne, fără a fi învățat anatomie, fiziologie sau biochimie moleculară.

De fapt, misterul începe să fie descifrat. Creierul e capabil de asemenea performanțe uluitoare deoarece nu lucrează cu cifre exacte ci cu probabilități. Comparația cu lumea cuantică revine imediat (o lume cuantică e o lume a

probabilităților, guvernată de principiul de incertitudine Heisenberg). Ce ne învață creierul? O lecție minunată, după părerea mea. Creierul a înțeles că face parte dintr-o lume aflată permanent în schimbare și a găsit cea mai bună metodă pentru a se adapta la acest dinamism: a "inventat" calculul probabilistic, prelucrarea, gestionarea și controlul unui număr imens de aproximații în locul unui „management” precis și rigid. Pentru a putea integra imprecizia și ambiguitatea creierul are nevoie de suplețe și de conexiuni paralele.

Am putea învăța de la propriul nostru sistem nervos. Am putea încerca să funcționăm „după chipul și asemănarea lui”. Pentru asta educația ar trebui să fie, cum altfel, **FLEXIBILĂ ȘI INTERCONECTATĂ**.

Este ea așa în momentul de față? Nici pe departe! Este rigidă, supraspecializată, tehnicistă, limitativă. Disciplinele nu se leagă unele de altele, nu se întâlnesc, par copii răătăciți ai unei familii în destrămare. Timp de 50 de minute mintea se focalizează exclusiv pe matematică, apoi pe biologie, pe fizică și, dacă n-a chiulit jumătate din clasă, pe limbă și literatură română.

Bazându-mă pe felul cum neuroștiințele ne prezintă creierul, acest sistem mi se pare cu totul greșit. Cred că este o chestiune de timp ca el să se schimbe. Nu există alternativă la această schimbare. Feed-back-ul elevilor și studenților este foarte clar, dar nu în sensul că beneficiarii educației ar ști cum trebuie să fie lucrurile ci cum ar trebui să înceteze să fie (feed-back negativ). O serie de cercetări se apropie de aceeași concluzie. Școala nu-i pregătește pe copii și pe tineri pentru viața reală ci pentru următorul nivel de școală.

Astfel, ceea ce înveți în clasa a șasea sau în anul doi de facultate nu-ți folosește cine știe ce în viața de zi cu zi dar e foarte util pentru clasa a șaptea și în anul trei de facultate. Cât sens există aici, învățatul meu cititor?

Secolul XXI începe să solicite imperativ o educație diferită. Este posibil ca, pe parcursul existenței sale profesionale, un om să schimbe două-trei meserii. Cu siguranță va lucra în mai multe locuri, poate chiar în mai multe orașe. S-a terminat cu locul călduț și sinecura de la stat! Societatea modernă cere flexibilitate, învățare din mers, resurse adaptative, structuri mentale deschise și apte să asimileze cunoștințe mereu noi.

Acestea vor fi noile ținte ale educației și cu cât o școală, o universitate sau o societate se va apropia mai mult de ele, cu atât vor fi recunoscute mai repede ca eficiente sau avansate. Ele nu vor îndeplini, poate, standardele de tip obsesiv-compulsiv ale „vechii” educații, însă vor fi CALITATIV SUPERIOARE, deoarece vor pregăti oameni deschiși, doritori și capabili să se armonizeze cu schimbările inevitabile și constante ale realității înconjurătoare.

Senzația mea este că ne așteaptă o revoluție teribilă. Cu cât ea va fi amânată mai mult, întâmpinând rezistența naturală a structurilor osificate din sistemul actual, ele însele produse reprezentative ale vechii educații, cu atât costurile vor fi mai mari. „Cine se scoală de dimineată departe ajunge”. M-aș bucura ca societatea românească să fie în primele rânduri ale acestui curent inovator deși mă tem că se va repeta scenariul cu Europa, în care, începând cu 1990, am pierdut toate trenurile, prinzând abia în 2007 un mărfar, împreună cu vecinii bulgari.

Mai cred că, până când sistemul de stat va prinde de veste, vor înflori o serie de școli alternative de dimensiuni mici, în care tinerii vor economisi cantități enorme de timp și bani învățând, pe lângă lucrurile de bază, absolut necesare, cum să conecteze ceea ce au asimilat, cum să gândească holist și creator și, nu în ultimul rând, cum să se ia în propria grijă, identificând, accesând sau deblocând resursele personale.

Cu un astfel de „echipament” interior, orice tânăr ieșit de pe băncile unei școli sau facultăți poate privi cu încredere în viitor, conștient de nevoile și posibilitățile lui, capabil să evalueze realist ceea ce are de făcut și făcând aceste lucruri, fără a mai sta pe gânduri.

Suntem în secolul accelerației. Schimbările se produc cu repeziciune iar cine nu se mișcă odată cu ele rămâne în urmă, invidios, chinuit sau plin de resentimente. Ritmul în care evoluează cunoașterea și societatea reclamă, în opinia mea, o ALTĂ TEHNOLOGIE MENTALĂ, adică alinierea propriilor noastre minți la noile principii „cuantice”. Altfel spus, dacă mințile noastre nu vor deveni mai curgătoare, mai suple, mai dinamice, mai „ondulatorii”, ele vor supraviețui, desigur, dar supraviețuirea va fi o corvoadă, o zbatere dureroasă și tragică, asemenea peștelui nimerit pe uscat cu câteva rezerve de apă.

Viitorul aparține ÎNVĂȚĂRII DINAMICE și cunoașterii de tip holist. Este suprema ironie că viitorul se află, din punctul de vedere al deciziei politice, în mințile „bătrânilor”. Totuși, această stare de fapt nu ar trebui să ne surprindă, deoarece așa au stat lucrurile dintotdeauna. Tinerii și bătrânii, vechiul și noul, se războiesc încă de la începuturile lumii. Nivelul de dezvoltare la care a ajuns societatea cere ca acest război să fie tranșat repede, altfel totul va fi mai costisitor sau chiar inutil. În timpurile pe care le trăim capitalul a devenit transnațional și n-ar fi de mirare ca o societate care nu se adaptează suficient de rapid să ajungă o piață de desfacere pentru produsele aproape de expirare ale altora, să fie dominată economic, să fie sărăcită de talente și minți luminate („brain drain”) și să se pakistanizeze, adică să producă pe salarii de mizerie, bunuri economice scumpe, vândute aiurea.

Micile sau marile orgolii, sentimentul că „eu știu mai bine” pentru că „am experiență”, interesul îngust – toate acestea sunt capcane presărate pe drumul schimbării, nerăbdătoare să ne savureze. Cunoștințele și tehnologiile se

schimbă de la o secundă la alta într-un ritm pe care omenirea nu l-a mai cunoscut niciodată. Câți dintre noi vorbeau la telefonul mobil acum 10 ani? Acum vorbesc inclusiv copiii și pensionarii. N-ar fi exclus ca peste alți 10 ani bunicii noștri să navigheze pe Internet folosind, bineînțeles, laptopuri.

Cum va arăta de fapt lumea peste 10 ani? Nimeni nu știe! Tot ce știm este că va fi sensibil diferită. N-ar fi, de aceea, o dramă ca învățământul să rămână neschimbat? Cum e posibil să rămâi la fel când ești înconjurat din toate părțile de schimbare? Celulele noastre, la cele mai mici modificări ale mediului, reacționează imediat. N-am putea fi și noi la fel de prompti? Nu cred că am putea fi, asta ca să fiu sincer până la capăt, dar sunt convins că am putea încerca.

Și pot fi optimist, deoarece în diferite colțuri ale lumii (cu timiditate, chiar și în România) aceste „încercări” se derulează deja, pregătind scena educației pentru schimbările revoluționare pe care eu, unul, le anticip și le doresc.

Evident, sunt mai multe inițiative private sau proiecte de cercetare focalizate pe stimularea extraordinarului potențial uman. Minteă umană este cea mai mare bogăție a unei țări, ea începe să fie explorată în profunzime, activată și canalizată corect. Viitorul aparține celor care lucrează așa cum lucrează creierul, înainte de a fi chinuit, deformat, constrâns sau blocat de educația tradițională.

De ce sunt copiii atât de proaspeți? De ce mintea lor este atât de vie? De ce ne surprind cu asocierile pe care le fac? E foarte simplu. Creierul copiilor ÎNCĂ funcționează natural, ca un sistem deschis, dinamic și liber. ACEASTA ESTE CALEA! Sunt atât de convins de lucrul acesta încât, dacă s-ar face un pariu pe o astfel de temă, verificabil în viitor, mi-aș paria toți banii.

Cu aproape 2000 de ani în urmă, o minte genială ne spunea că „Cine nu va fi asemenea unui copil, cu nici un chip nu va intra în Împărăția Cerurilor” (Matei, XVIII, 3). Ei bine,

dacă Împărăția Cerurilor este starea lăuntrică a omului împlinit, conștient de potențialul lui și „ asemenea unui copil ” este echivalent cu a funcționa integrat, a avansa în viață făcând tot timpul conexiuni, punând obiectele, fenomenele și evenimentele în relație, învățând mereu ceva nou și lăsând în urmă ceea ce a depășit termenul de garanție, fără regrete.

Viața de calitate, mă gândesc, aparține celor care se reinventează mereu, se creează și se recrează în contact cu lumea din jur, își înnoiesc mintea pe măsură ce apar ridurile și firele albe și nu pun niciodată „vin nou în burdufurile vechi”. Ei vor fi „stăpânii lumii”, doar că nu în sensul militarist și bombastic al termenului, ci în sensul mai spiritual al integrării personalității și al dezvoltării ca ființe absolut unice, profund individualizate.

Eu simt că punțile care leagă cele două emisfere cerebrale și, la un alt nivel, diferitele „sfere” ale cunoașterii și acțiunii umane se vor consolida și extinde, scoțând la iveală o lume în mod semnificativ diferită. Nu cred că voi apuca acele timpuri, deși cred că sunt longeviv. Nici tu, cititorule, chiar dacă ai 20 de ani, nu știi dacă vei prinde „lumea cea nouă”. Este însă posibil să ne bucurăm în avans, încercând să o conturăm, să o experimentăm mintal, revenind, într-un fel, la agricultură, ocupația de bază a strămoșilor mei.

Și pentru a demonstra cum poate mintea să proceseze într-o manieră holistă realitatea, voi încheia acest capitol, dacă tot am amintit de copii, cu o poveste, citită însă ÎN CHEIE SIMBOLICĂ. Este o interpretare absolut personală, pentru care îmi asum toate imperfecțiunile și, dacă vor fi, meritele.

Sper să te surprind așa cum m-am surprins pe mine însumi, atunci când mi s-au revelat aceste sensuri. Poate nu te-ai gândit niciodată că „Prâslea cel voinic și merele de aur” poate fi înțeleasă așa, după cum nu m-am gândit nici eu până nu demult.

Te invit așadar, la acest **exercițiu de GÂNDIRE SIMBOLICĂ și de tranziție minunată între basm și lumea reală**. Îți voi traduce acest basm, venit direct din literatura populară, prin urmare din geniul poporului nostru, din limba română în „limba” psihologiei, în același fel în care cineva traduce o poveste dintr-o limbă străină în limba natală.

Basmul începe cu referirea la „un împărat puternic și mare”, care avea „o grădină frumoasă, bogată de flori și meșteșugită nevoie mare”. Nimic ieșit din comun până aici. E ceva normal ca împărații, regii sau, la altă scară, oamenii prosperi să aibă grădini frumoase pe lângă palatele sau casele lor. Dar împăratul nostru are „în fundul grădinii, un măr care făcea mere de aur”.

Acum încep întrebările. De ce a fost plasat un astfel de pom în fundul grădinii? Nu era firesc să fie în fața palatului, pentru a fi văzut și admirat? Mărul cu mere de aur simbolizează ceva ce nu se află la vedere. La ce folos, însă, că face mere de aur? Aurul este un metal. Cine își dorește să consume fructe din metal? Te interesează o piersică din cupru? Un strugure din siliciu? Câteva prune din argint?

Cu toate acestea împăratul suferă deoarece „de când îl avea el, nu putuse să mănânce din pom mere coapte, căci, după ce le vedea înflorind, crescând și pânguindu-se, venea oarecine noaptea și le fura”.

Trebuie să fie vorba de altceva. Oamenii nu mănâncă metale. Nu există incisivi și sucuri gastrice pentru așa ceva. Avem un simbol. Mărul este ceva viu, aurul este ceva prețios. Prin urmare, merele de aur simbolizează un element vital, foarte prețios. Împăratul nu-l poate „mânca”, adică nu-l poate integra/ asimila în viața lui. Mărul e situat „în fundul grădinei”, deci e vorba de un conținut psihologic care nu se află în focalul conștiinței. Cineva fură aceste mere, noaptea. „Noaptea” ne trimite imediat la ideea de inconștient. Inconștientul e ceva obscur, întunecos, necunoscut, un „loc” în care „lucrurile”

aflate în el nu se văd. Asocierea cu „noaptea” este puternică. Prin contrast, conștiința este diurnă, luminosă, vizibilă. Conștiința este ziua.

Marele de aur, elementele de viață interioară, foarte importante pentru dezvoltarea personalității („de aur”), sunt furate noaptea de „un oarecare”, adică sunt consumate de O FORȚĂ DIN INCONȘTIENȚĂ (Vom descoperi curând că această forță este un zmeu). Simplificând, basmul ne relatează povestea unui om, împăratul, căruia inconștiința îi „fură” și îi „mănâncă” energia. Trebuie să fie o poveste despre DEZVOLTARE, deoarece împăratul are o problemă serioasă și trebuie să o rezolve.

Doar că nu e ușor. „Toți paznicii din toată împărăția și cei mai aleși ostași, pe care-i pusese împăratul ca să păzească, n-au putut să prindă pe hoț”. Resursele conștiinței (paznicii, ostașii) se dovedesc insuficiente. Adversarul (hoțul) este mult mai abil și mai puternic. Interesant e că nimeni nu-l poate vedea dintr-un motiv pe care-l vom înțelege imediat.

Confruntat cu această problemă aparent imposibil de rezolvat (sarcina de dezvoltare), împăratul acceptă oferta fiului cel mare „Dă-mi voie ca nopțile acestea să păzesc eu însumi, și mă prinz că voi pune mâna pe acel tâlhar care te jefuiește”.

Astfel intră în scenă fiul cel mare, adică o altă parte a personalității. Dacă împăratul este Eul, aflat în acest moment la conducerea ființei/ împărăției, fiul nu poate fi decât o sămânță a Eului, aspirând la același rol, când „tatăl” va muri.

Împăratul nu este convins de capacitatea fiului cel mare de a rezolva această problemă: „mă înduplec și te las ca să pândești, măcar că nu-mi vine a crede că o să izbutești”. Observăm lipsa de încredere a tatălui în puterea fiului. Dar mai observăm ceva. Acolo unde cei mai „aleși ostași” au eșuat, acolo unde fiul de împărat își încearcă norocul, împăratul însuși nu se gândește să se confrunte direct. Oare de ce? Povestea nu

ne spune că împăratul ar fi bătrân, bolnav sau handicapat. Dimpotrivă: „Era odată un împărat puternic și mare”. Ce înseamnă asta? Înseamnă că Eul se simte depășit. Se confruntă cu o situație căreia nu-i poate face față. Cu atât mai mult nu are încrederea într-un Eu „mai mic”, fiul.

Într-adevăr, fiul cel mare eșuează. Diferența dintre ceea ce își imagina („mă prinz că voi pune mâna pe tâlhar”) și realitate ne indică imaturitatea lui. „Fiul cel mare” este o parte a personalității insuficient dezvoltate. Deși intuise asta, împăratul/ Eul l-a lăsat totuși să încerce.

Este plin de învățăminte contextul în care fiul cel mare dă greș. „Se întoarce trist la tată-su și-i spune cum priveghease până la miezul nopții, cum mai pe urmă îl apucase o piroteală de nu se mai putea ține pe picioare, cum, mai târziu, somnul îl coplesii și căzu ca un mort, fără să se poată deștepta”.

Iată strategia de geniu a „hoțului”. El acționează atunci când fiul cel mare adoarme, adică atunci când conștiința se limitează, până la punctul în care dispare complet. Inconștientul „drenează” energie (fură merele) atunci când Eul conștient este diminuat, neatent sau focalizat pe altceva. Dacă somnul simbolizează conștiința diluată și mărginită, incapabilă de un contact puternic și semnificativ cu realitatea, „trezirea” indică începutul procesului de extindere a conștiinței.

În grădina Ghetsimani, Iisus îi ceartă pe apostoli (Petru, Iacov, Ioan) deoarece îi găsește dormind. „Un ceas n-ai fost în stare să veghezi?” (Marcu, XIV, 37). Este același simbolism. Folosind cuvinte obișnuite, Iisus îi îndeamnă pe oamenii acelor timpuri să fie atenți și conștienți, pentru a putea evolua: „Temeți-vă ca nu cumva, venind fără veste, să vă găsească dormind. Ce vă zic vouă, zic tuturor. Vegheați!” (XIII, 36 și 37).

Fiul cel mare nu trece acest examen de maturitate și la fel se întâmplă lucrurile cu cel mijlociu, un an mai târziu. Împăratul își pierde orice speranță și se gândește la o măsură radicală: „tată-său, deznădăjduit, pusese în gând să-l taie”.

Echivalentul psihologic al tăierii este divizarea sau fragmentarea personalității. Este un pericol uriaș la care psihicul reacționează, condus de impulsul lui autoreglator. Astfel își face apariția Prâslea, fiul cel mic. Prâslea nu are aroganța fraților lui. „Dar nici nu mă leg ca să prinz pe tâlhari, ci numai o cercare să fac”.

Răspunsul împăratului transmite clar discreditarea unor resurse aflate în germen („Prâslea”), neconștientizate. „Fugi d-aici, nesocotitul...atâția oameni voinici și deprinși cu nevoile n-au putut face nimic, și tocmai tu, UN MUCOS ca tine, o să izbutești? N-auzi tu ce prăpăstii spun frații tăi? Aici trebuie să fie CEVA VRAJĂ”.

Prâslea simbolizează potențialul ce se va dovedi salvator dar pe care Eul/împăratul îl devalorizează, îl subestimează sau pur și simplu nu-l recunoaște. De asemenea, ideea împăratului că „trebuie să fie ceva vrăji” la mijloc ne dezvăluie NATURA FERMECATĂ ȘI FERMECĂTOARE a Inconștientului, puterile lui speciale, „vrăjitoarești”, cărora Eul nu li se poate opune.

Prâslea nu cedează, învățându-ne câte ceva despre încrederea în sine și despre necesitatea de a persevera, mai ales atunci când cei din jur se îndoiesc de valoarea ta. Era șansa lui și trebuie să o joace! „Ci zic că o încercare de voi face și eu, nu poate să-ți aducă nici un rău”.

Împăratul cedează, lasă pomul netăiat încă un an și, la momentul potrivit, cu strategia pusă la punct („își luă cărți de cetit, două țepușe, arcu și tolba cu săgeți”), Prâslea își începe călătoria de creștere.

Ajutat de cele două țepușe, face față somnului („dară loviturile ce suferi vrând să moțâiască îl deșteptară și rămase priveghind”). Spre revărsatul zorilor apare și hoțul, pe care Prâslea îl nimerește abia cu a treia săgeată. „Și când dete cu a treia, un geamăt ieși de lângă pom și apoi o tăcere de moarte se făcu”. Încă o dată, basmul subliniază importanța încercărilor.

Prâslea nu abandonează după ce primele două săgeți ratează ținta. Când crezi cu adevărat că poți face un lucru, pare a ne spune basmul, treci peste eșecurile inevitabile și te străduiești până atingi obiectivul.

„Niciodată n-a simțit împăratul o mai mare bucurie decât atunci când a văzut la masa sa merele de aur din care nu gustase niciodată”. Vedem aici satisfacția intrării în contact cu o parte prețioasă a ființei sale lăuntrice, presimțite și îndelung așteptate.

Dar problema nu era rezolvată decât pe jumătate. „Dar împăratul mulțumit că pipăise merele cele aurite, nu mai voia să știe de hoț.” Prâslea se dovedește deja mai matur decât tatăl său. El vrea să facă o treabă completă, să rezolve probleme definitiv: „...arătând împăratului dâre de sânge, îi spuse că se duce să-l caute și să-l aducă împăratului chiar din gaură de șarpe”.

Simbolul ne vorbește din nou. Dâre de sânge, asemenea firului Ariadnei, este firul pe care putem merge pentru a descoperi conținuturile inconștiente. Analiza psihologică nu s-ar putea desfășura dacă n-ar exista un fir, „o dâră de sânge” de-a lungul căreia să înainteze. Fără un fir călăuzitor ne rătăcim cu ușurință. Fără firul Ariadnei, Tezeu, eroul care a ucis Minotaurul, nu s-ar fi descurcat prin labirint. Așa este și inconștientul, un labirint, o rețea complicată de energii, pulsuni și forțe, capabile de a-și schimba chipurile sau de a se ascunde sub voaluri înșelătoare.

„Frații săi prinseră pizmă pe el pentru că fusese mai vrednic decât dâșii și căutau prilej ca să-l piarză”. Basmul ne dezvăluie aici un alt mecanism psihologic general uman, gelozia fraternală și, prin extensie, invidia pe care o stârnește succesul cuiva. Realizarea, performanța, reușita aproapelui tău este un criteriu foarte bun pentru a afla ce fel de demoni sau îngeri trăiesc în inima ta, după cum, fiind martorul lor, te

bucuri sau te întristezi, apreciezi și admiri sau vrei să distrugi, fiind ros de invidie. Se pare că e nevoie de un anumit nivel de evoluție spirituală pentru a te bucura cu adevărat de succesului aproapelui tău indiferent dacă acesta este fratele, sora, partenerul de cuplu sau colegul de muncă. Realizarea celui de lângă tine este „hârtia de turnesol” a sufletului tău. Ea poate trezi demonii invidiei și geloziei, ceea ce e un lucru foarte bun, deoarece devii o persoană mai conștientă. Mai departe, depinde de forța Eului tău să îi controlezi și să îi „îmblânzești”.

Frații lui Prâslea nu vor reuși asta. Ei cad la acest examen teribil, stăpânirea demonilor lăuntrici. Iar basmul ne mai învață ceva: dacă lucrurile îți merg din plin și reușești, ia seama la cei apropiați, deoarece bucuria ta poate deveni durerea lor. Dacă nu sunt suficient de maturi pentru a-și asuma responsabilitatea pentru ceea ce trăiesc, pot deveni periculoși. Inconștientul tău sau al altuia nu este cineva cu care să te joci. Prâslea va simți asta și va fi precaut.

„Se luară, deci, după dâra sângelui și merșeră, merșeră până ce ieșiră la pustietate, de acolo mai merșeră oleacă până ce deteră de o prăpastie, unde se și pierdu dâra”. Cuvântul „pustietate” mi se pare minunat. În limbaj modern, el indică VIDUL CUANTIC, ceea ce se află dincolo de LUNGIMEA PLANCK (10^{-33}), spațiul misterios în care mintea umană nu poate pătrunde. „Prăpastie”, pe de altă parte, simbolizează din nou inconștientul, necunoscutul în care te prăbușești dacă nu ești atent și care te poate înghiți pentru totdeauna. Asemenea oceanului, inconștientul este ceva în care cobori, în care te scufunzi și trebuie să o faci în condiții de siguranță, dacă vrei să revii teafăr la suprafață.

„Dar cum să se lase înăuntru?”. Fiii împăratului folosesc funii groase, însă nici unul nu cutează să coboare până la fund cu excepția lui Prâslea. Acesta trece astfel un nou examen de maturitate. El îndrăznește să coboare până pe fundul prăpastiei, adică acceptă provocarea necunoscutului. Se teme,

desigur („deodată îi fu cam frică”), dar își acceptă teama și merge mai departe. Oamenii cu adevărat curajoși nu sunt cei care nu se tem de nimic, ci aceia care aleg SĂ-ȘI ÎNFRUNTE FRICILE. La fel face și Prâslea.

El pășește pe un teren uimitor. „Prâslea ajunse pe tărâmul celălalt, se uită cu SFIALĂ în toate părțile, și cu mare mirare văzu toate lucrurile schimbate: pământul, florile, copacii, lighionii ALTFEL FĂPTUITE erau p-acolo”. Povestea ne spune, în felul ei genial, că inconștientul este o lume CU TOTUL ALTFEL. Departe de a fi haotică sau omogenă, o „supă” nediferențiată sau un amestec dizgrațios de tip freudian, inconștientul sau mai bine-zis anumite zone ale lui sunt ORGANIZATE, „făptuite”, doar că într-un mod diferit de ceea ce știm.

Prâslea ajunge la un palat de aramă, unde îl întâmpină „o fată frumoșică”. Află astfel că a ajuns pe moșia a trei frați zmei, care au răpit trei surori și fete de împărat de pe tărâmul din care vine și el.

Fata de împărat simbolizează CONTRAPARTEA PSIHOLOGICĂ, PARTEA POLAR OPUSĂ de care Prâslea (POLUL CONȘTIENT) are nevoie pentru a se unifica. Există, de fapt, trei fete de împărat, corespunzătoare celor trei frați. Cu alte cuvinte, orice conținut conștient are un pol opus în inconștient. Basmul ne pune în posesia unui adevăr tulburător. Totul este legat în aceste Univers, orice parte are o contraparte de semn opus pe care trebuie să o găsească pentru a realiza unitatea. În cazul poveștii, unificarea e simbolizată de nuntă.

Viața unui om împlinit este povestea căutărilor sale încununate de succes. Este o poveste, așa cum ne învață basmul, punctată de temeri, erori, eforturi, sacrificiu și ajutoare providențiale. La capătul ei se află plenitudinea, împlinirea, adică unificarea părților opuse într-un întreg armonios. Sufletul oricărui om tânjește după unitate și aspiră să-și întâlnească părțile rătăcite, uitate sau captive în inconștient.

Inconștientul are multe forțe așa că partea captivă nu se poate elibera singură. Are nevoie de un erou, cineva de pe tărâmul celălalt. „Mulțumesc lui Dumnezeu că am ajuns să mai văd om de pe tărâmul nostru”, spuse fiica de împărat.

Din nou, Prâslea acceptă provocarea și luptă, pe rând, cu zmeii. Strategia lui de luptă are un înțeles ascuns: „îl bagă în pământ până în genunchi și-i și taie capul”. Așa face cu toți. De ce le taie capul? Deoarece singura problemă a acestor forțe elementare, inconștiente, este orientarea lor greșită „capul”. Altfel nu e nimic în neregulă cu ele, tocmai de aceea sunt introduse în „pământ” fără a fi mărunțite sau sfărțecate, așa cum Prâslea va proceda ceva mai târziu, cu un balaur.

Lupta cu zmeul cel mic, pe care Prâslea îl rănise în grădină, este și cea mai aprigă. Forțele sunt aproape egale: „și se luptară, și se luptară, zi de vară până seară”. Cum nimeni nu câștigă, basmul introduce un personaj suplimentar, anume un corb („un corb însă le tot da ocol, croncănind”). Și Prâslea și zmeul îi solicită ajutorul. Urmează O NEGOCIERE în cel mai economic sens al cuvântului.

„Ia seu din unghiile tale și pune peste mine, că-ți voi da stârvul acesta ție”.

„Dacă vei pune peste mine seu, eu îți voi da trei stârvuri – îi zise și Prâslea”.

Corbul judecă strict economic și face tranzacția cu Prâslea. Mă întreb dacă el nu simbolizează UMBRA, partea întunecată, neagră din noi gata oricând să ne devoreze dacă nu știm să negociem cu ea. Și zmeul poate simboliza un aspect al Umbrei, acel aspect cu care trebuie să luptăm direct pentru a-l supune/ a-i tăia capul.

Deși ajutat de corb („și prinse mai multă putere”), Prâslea încă nu reușește să învingă. Mai are nevoie de un ajutor. „Frumușica mea, îi zise și Prâslea, dă-mi mie apă și-ți făgăduiesc că te duc pe tărâmul nostru și acolo să ne cununăm”.

Și zmeul și Prâslea îi cer apă fetei de împărat, într-un context pe care basmul îl descrie într-un mod, după părerea mea, delicios: „fata de împărat PRIVEA la dâșii cum se luptau”. Eeh, avantajele arhetipale ale feminității. Dacă ești femeie nu ai aproape nimic de făcut, bărbații trebuie să se lupte pentru tine. Tot așa, dacă ești ovul, tot ce ai de făcut este să stai și să aștepți. Milioane de spermatozoizi au pornit într-o cursă nebună spre tine și cine va reuși să te pătrundă primul va fi recompensat, în sensul că îi vei accepta genele. Totul este o chestiune de viteză, forță, competiție și luptă, la care tu, ovulul, asisti impasibil.

Trecând peste această digresiune evoluționistă, fata de împărat face totuși ceva. Îi aduce apă lui Prâslea. Unificarea psihologică reclamă, totuși, o minimă acțiune a polarității pasive sau receptive („fata de împărat”). Dacă n-ar fi așa, între psihic și biologic n-ar fi nici o diferență.

Deoarece scriu sub presiunea timpului, voi sări peste alte întâmplări încărcate cu semnificație psihologică (de exemplu, tendința fuzională a inconștientului, perfect exemplificată de zgrițuroaică: „de te va vedea mama noastră, te înghite de bucurie”) pentru a analiza finalul acestei povești minunate.

Împăratul află de fapta fiilor săi (tentativa de a-și ucide fratele mai mic) și îl întreabă pe Prâslea cum să-i pedepsească. Răspunsul este memorabil: „Tată, eu îi iert și pedeapsa să o ia de la Dumnezeu”. Aici basmul ne dezvăluie nivelul de maturitate spirituală pe care Prâslea, Eul în dezvoltare, l-a atins. Prâslea acceptă că există întotdeauna un plan mai înalt, care îl depășește și pe care nu-l poate înțelege complet. El trăiește umilința sănătoasă a celui care a înțeles că nu poate să judece dar POATE IERTA. Doar Dumnezeu/ Sinele, cel care ne țese poveștile, poate decide într-o chestiune de viață și de moarte.

De aceea vine și cu o propunere: „Și vom arunca fiecare câte o săgeată în sus și Dumnezeu, dacă vom fi cineva greșiți, ne va pedepsi”. Mi se pare uluitor acest pasaj. Înțelepciunea

populară a basmului românesc se întâlnește cu filosofia indiană, izvorâtă din meditațiile maeștrilor spirituali.

Este același mesaj: NOI SUNTEM PEDEPSIȚI DE FAPTELE NOASTRE!

Faptele noastre sunt săgețile pe care le aruncăm în sus și care, la un moment dat, își schimbă direcția de deplasare și se reîntorc. O forță specială a gravitației pare a fi implicată în economia faptelor noastre. Nici măcar Dumnezeu nu trebuie să le judece. El a „inventat” legea și mai departe totul depinde de noi.

„Ieșiră câte trei frați în curte, dinaintea palatului, aruncară săgețile în sus și, când căzură, ale fraților celor mai mari căzură drept în creștetul capului și-i omorără, dar a celui mic îi căzu dinainte.”

În sfârșit, după ce se face dreptate, adică după ce părțile imature ale personalității, periculoase pentru funcționarea sistemului, sunt „omorâte” (fiul cel mare și cel mijlociu), adică după ce se renunță definitiv la dorințele primitive și infantile, unificarea mult așteptată se produce. „Iar după ce îngropară pe frații cei mai mari, făcură nuntă mare și Prâslea luă pe fata cea mică.”

„Iar după moartea tătâne-su, se sui el în scaunul împărăției și împărăți în pace de atunci și până în ziua de astăzi, de or fi trăind.” Basmul ne comunică ultimul lui mesaj simbolic. Eul pe deplin dezvoltat poate prelua conducerea personalității („scaunul împărăției”), abia după ce Eul cel vechi se retrage (moartea naturală a împăratului). Eul maturizat ca urmare a confruntării cu inconștientul nu este un uzurpator. El așteaptă cu răbdare să-i vină timpul, știind că acest lucru se va petrece negreșit.

Iată doar unul din modurile în care mintea unificată poate fi lăsată să funcționeze, pentru a asocia lucruri aparent fără legătură și pentru a vedea relații acolo unde pare să nu fie nimic. „Prâslea cel voinic și merele de aur” este o poveste care ne mișcă inimile atunci când suntem copii, însă nu doar atât. Ea

conține o POVESTE ÎNFĂȘURATĂ, un set de mesaje simbolice despre felul cum sunt alcătuite sufletele noastre, despre dinamica și întâmplările lor secrete.

Într-un cu totul alt mod, povestea continuă să mă emoționeze, deși nu mai sunt de mult un copil. Ea codifică într-un fel care mă lasă aproape fără cuvinte zeci de cărți de psihologie, o cunoaștere desfășurată pe mii de pagini pe care geniul sufletului românesc a strâns-o într-o poveste aparent pentru copii. Iar eu, traducătorul modern, „încălecai pe-o șa și v-o spusei dumneavoastră așa”.

Grupul de dezvoltare personală ca exercițiu pregătitor pentru lumea post-absolvire

Raluca TOMȘA

Participarea mea la proiectul legat de extinderea grupurilor de dezvoltare personală și la nivelul altor specializări decât cele legate de practica psihoterapeutică a studenților în psihologie, m-a făcut să-mi dau seama că am o șansa extraordinară de a fi parte a unui mic pionerat. Mi-am amintit imediat de anii în care eu am participat la primele grupuri și la experiența extraordinară de creștere pe care am avut-o, *roller-coaster*-ul de emoții, insighturi, provocări care m-au ajutat să mă cunosc și să cresc... M-am gândit apoi la experiența pozitivă pe care o trăiesc organizând astfel de grupuri cu viitori psihologi sau cu cei care practicaau deja și am răspuns afirmativ provocării.

Au urmat apoi mai multe luni în care, cu câteva excepții legate de moștenirea ortodoxă a poporului nostru sau de pauza „stresiunii”, ne-am întâlnit duminică de duminică, eu, colega mea Camelia Dumitru (care avea să joace alături de mine, rolul de coterapeut), și „subiecții” care de bună voie și nesiliți de nimeni au renunțat de multe ori la somnul dulce al dimineții de duminică pentru a veni la grupurile de dezvoltare. Așteptările lor erau un pic ambigue („..noroc cu prietenii de la psihologie” de la care unii auziseră că e o experiență interesantă), dar feed-back-ul lor final a fost revelator.

Până la feed-back însă mai avem. Să pornim cu începutul... Proiectul s-a desfășurat în perioada noiembrie

2006 – mai 2007 și a presupus 20 de întâlniri de câte 3 - 4 ore. Cei 12 membri inițiali, ulterior au devenit 14, erau studenți din toți anii și proveneau de la diferite facultăți din cadrul Universității din București: Sociologie și Asistență Socială, Litere, Psihologie, Biologie etc. Pe parcursul întâlnirilor noastre unii participanți au renunțat după primele 40 de ore, ceilalți au continuat și au primit noi membri în grupul lor. Stinghereala inițială dintre membrii noi și cei vechi a fost topită de exercițiile care le-au dezvoltat disponibilitatea de acceptare, negociere și integrare. Acest moment a fost o dovadă a faptului că ne atingeam obiectivele propuse în raport cu evoluția grupului.

Dar în definitiv ce se ascunde în spatele acestei sintagme „dezvoltare personală”? Tema a cunoscut o creștere exponențială în ultimele decenii. Acest lucru se datorează conștientizării faptului că progresul tehnologic este invers proporțional cu devenirea spirituală. Avem tot mai multe „device-uri” menite să ne ușureze viața, dar tot mai puțină disponibilitate pentru a ne scufunda în noi înșine, de a învăța să fim împreună cu ceilalți.

Specialiștii cu vechime în recrutarea de personal, dar și foștii mei colegi, mai tinerii selecționeri de azi, reclamă atât **slaba pregătire cu aplicabilitate practică indiferent de specializare a proaspeților absolvenți** care plutesc în deriva pe piața muncii, cât mai ales **deficiențele la nivelul abilităților de comunicare, lucru în echipă, deficitul de flexibilitate și creativitate.**

Toate acestea pot fi reunite sub sintagma **„competențe transversale”** sau **„abilități transferabile”** așa cum le-am regăsit denumite într-un curs internațional de consiliere a carierei. Astăzi, globalizarea ne conectează pe toți, în mod pragmatic, pentru că probleme legate de carieră (șomaj, schimbarea posturilor ocupate, reconversia profesională) are și

John din Statele Unite și Xing din China și Andreea din România. Companiile sunt transnaționale, angajații sunt cetățeni ai lumii, iar problemele de la nivel micro reflectă la o scară redusă pe cele de la nivel macro. Profesioniștii români în recrutare identifică costurile adiacente pentru organizație pe care le determină angajarea și formarea unui tânăr nemulțumit, frustrat de prăpastia dintre așteptările lui și realitățile pieței muncii. După cum putem vedea, frustrarea este și de partea angajatului și de partea angajatorului. Acest fapt ne face să fim mai optimiști în ceea ce privește traiectoria profesională a miilor de absolvenți anuali de psihologie și cererea de servicii psihologice.

Dezvoltarea personală presupune autocunoașterea resurselor și limitelor, depășirea ultimelor, antrenarea abilităților sociale și de comunicare, a empatiei și toleranței care sunt antiviruşii conflictului, tensiunilor interpersonale.

Dezvoltarea personală individuală este un demers mult mai profund, cu valențe de analiză personală specifică viitorilor psihoterapeuți practicieni

Dezvoltarea personală de grup prezintă numeroase avantaje atât de economicitate timp/ spațiu cât mai ales pe direcția dezvoltării interpersonale prin cunoașterea altora și autodezvăluirea în fața lor, regăsirea în problemele altora, înlăturarea sentimentului de singurătate, sprijinul afectiv pe care grupul îl oferă.

Astăzi, când mai toate firmele au acces la același tip de tehnologie, ceea ce poate diferenția organizațiile între ele este modul în care acestea valorifică RESURSA UMANĂ. Este adevărat că mie personal, posesoare a unei viziuni umaniste asupra societății, sintagma „valorificarea resurselor umane” îmi zgârie auzul, dar ca o dovadă a adaptării mele la realitatea concretă și imediată (în urma parcurgerii a sute de ore de dezvoltare personală, deci puteți judeca singuri prin metoda

analizei produselor activității, efectul pe termen lung al dezvoltării în cauză), motiv pentru care nu m-am retras în mijlocul naturii și am rămas în jungla capitalistă, pot să văd punctul de intersecție între viziunea mea și cea a managerului HR de succes: amândoi ne dorim dezvoltarea personală a omului, care pentru mine este client, iar pentru colegul meu, angajat.

Eu înțeleg prin dezvoltare personală, unificarea internă a celui scindat, eliberarea din închisoarea fricilor și limitelor a omului prizonier, ușurarea greutății resimțite de către cel încovoiat sub povara experiențelor nefinalizate.

Care au fost obiectivele grupului de dezvoltare pe care l-am moderat alături de colega mea (coterapeut) și sub “oblăduirea” de supervisor a lui Adrian Nuță, cel care în urmă cu ceva vreme ne construia situații provocative pentru a ieși din cochilia noastră limitativă? Surprinzător, un individ dezvoltat nu este cel care levitează (acela este hiperdezvoltat!), deși o astfel de capacitate ne-ar fi utilă în traficul din București. Procesul devenirii nu presupune nici ca individul timid, introvertit să se dea de trei ori peste cap și la finalul ședințelor de grup să devină histrionicul seducător.

Ne-am propus să-i sprijinim pe cei din grup în demersul intrării în contact cu ei înșiși și cu cei din jur. I-am provocat folosind pretexte deblocante și apoi i-am însoțit în direcția autoexplorării, conștientizării și integrării experienței. Am fost alături de membrii grupului în experiențele de asumare și apoi de testare a scenariilor alternative.

Dacă ar fi să folosesc un stil academic tradiționalist aș spune că obiectivele generale ale grupului nostru de dezvoltare au fost: **autocunoașterea, dezvăluirea în fața celorlalți, antrenarea abilităților de comunicare, lucrul în echipă, dezvoltarea creativității și flexibilității.**

Autocunoașterea. Cuvântul pare demonetizat. Cum adică sa nu te cunoști? Păi nu trăiești cu tine însuși

dintotdeauna? Multe persoane găsesc însă că e dificil să răspundă la întrebarea „Cine sunt eu?”. Cu studenții care au participat la grupul din programul pilot (acest volum este produsul unui program pilot, vă dați seama ce colecție de cărți se poate naște din implementarea proiectului), am avut ca obiective **identificarea resurselor, deblocarea și dezvoltarea acestora, identificarea și depășirea limitelor**. Este evident faptul că fiecare individ are propriul său ritm de creștere iar progresul înregistrat de fiecare până la finalul grupului a depins de disponibilitatea de a lucra, de a face o schimbare, de a ieși din beneficiul securizant al celei pe care ai personalizat-o pictându-i pereții.

Antrenarea abilităților de ascultare (pentru că da, o mare problemă în comunicare rezidă din faptul că oamenii nu mai au răbdare sau poate nu știu cum să se asculte unii pe alții) și **comunicare** (este esențială pentru viață și fundamentală pentru buna funcționare a oricărei organizații). Este adevărat că ascultarea face parte din fișa postului specializărilor socio-umaniste, pe de altă parte faptul că azi abia dacă ne auzim unii pe ceilalți și nu mai suntem dispuși să ne ascultăm, cu atât mai puțin să o facem într-o manieră empatică, nonjudicativă, autentic și activ se reflectă în problemele de comunicare care se întâlnesc peste tot în societate: de la instituțiile statului până la micile conflicte izbucnite în autobuzul devenit spațiu de experimente psihologice ad-hoc.

Lucrul în echipă nu mai este astăzi doar apanajul anumitor profesii. Interdisciplinaritatea este la ordinea zilei iar managementul de proiecte reunește adesea specialiști diferiți ca licență, care trebuie să învețe să colaboreze, să se adapteze stilurilor celorlalți. Flexibilitatea, toleranța, empatia, negocierea, autoafirmarea care înseamnă să-l asculți și pe celălalt, toate devin atuuri pentru atingerea obiectivelor comune, pentru creșterea randamentului și maximizarea contribuțiilor fiecăruia

stimulate de interacțiunea cu ceilalți. Fie că suntem agenți de vânzări, psihologi care lucrăm în echipa de intervenție împreună cu alți specialiști, cercetători care avem nevoie de contactul cu experiențele și cunoștințele celor din domenii conexe, cu toții astăzi va trebui să învățăm să fim împreună cu ceilalți, să comunicăm autentic, să lucrăm împreună, sprijinindu-ne, completându-ne, oferindu-ne feed-back sincer și constructiv.

Flexibilitatea și creativitatea par mai degrabă niște mofturi. Flexibil trebuie să fie gimnastul și creativ artistul, în rest trebuie să ne cunoaștem treaba bine, nu? Realitățile contemporane ne arată că informația se schimbă cu o viteză uimitoare. Tehnologia se complică exponențial, piețele se diversifică ceea ce face ca și contextul în care muncim să se modifice cu viteza luminii. Poate jobul tău presupune să devii un abonat al trenurilor sau un familiar al aeroporturilor, interacționând cu oameni noi, culturi diferite, situații unice prin elementele de detaliu. Sau poate se schimbă colegii, șeful, politica companiei, instrumentele de lucru, fișa postului, cariera ta, viața ta, lumea...Și se schimbă toate, nu? Flexibilitatea te ajută să te adaptezi noului, schimbării care este iminentă. Studiile legate de rezistența la schimbare au consumat suficienți copaci. Oamenii se tem de schimbare, mai exact de incertitudinea care urmează schimbării, de golul lăsat în programarea anterioară a viitorului. Consilierii în carieră vorbesc despre **incertitudinea pozitivă**, pentru că într-adevăr schimbarea (generată inconștient de tine care erai nemulțumit sau rezultată externă), devine un **extraordinar prilej de asumare a destinului și de reconstruire eliberatoare și provocativă a prezentului și viitorului**. Flexibilitatea și creativitatea sunt ca obiectele cu puteri magice din povești, două ajutoare care fac diferența pentru atingerea sarcinii la care se înhamă Făt-Frumos (evident că Ileana Cosânzeana are mai puține replici în povești - CNCD, ANES, sesizați discriminarea?).

Creativitatea, alături de umor sunt două resurse pe care școala tradițională nu le stimulează suficient deși ar merita să aibă câte o oră săptămânală în curriculum-ul aflat la decizia școlii.

Interesul crescut pentru literatura legată de reușită, de planurile de „fericire în trei pași”, de inteligența emoțională denotă faptul că se conștientizează nivelul crescut de angoasă și depresie, nemulțumirea, singurătatea, inadaptarea, alienarea, blocajele comunicaționale din societatea modernă. Aceste lucruri sunt luate și în vizor și de mecanismele Uniunii Europene.

Paradigma experiențialistă nu îți predă cum să fii fericit într-un modul de 18 ore, ci te ajută să-ți experimentezi VIAȚA, POSIBILITĂȚILE, POTENȚIALITĂȚILE LATENTE DIN TINE, să trăiești „hic et nunc” experiența de a fi, darul minunat de a trăi cu țelul final al armoniei cu tine însuși și cu ceilalți.

Potrivit estimărilor realizate de specialiștii reuniți ai diferitelor țări membre UE, una din patru persoane este afectată de probleme de sănătate mentală, ceea ce determină ca această temă să urce sus în lista priorităților de maximă importanță în politicile publice europene. Raportul din 2001 al Organizației Mondiale a Sănătății indică posibilitatea ca până în 2020 depresia să reprezinte prima cauză de îmbolnăvire în lumea dezvoltată, iar un studiu din 2005 estima că 27 % din cetățenii europeni adulți suferă de o tulburare mentală. Măsurile care trebuie luate vizează alocarea de fonduri pentru tratarea persoanelor, dar mai ales desfășurarea de **programe care să prevină**. Realist vorbind, viața într-o aglomerare urbană este suficient de stresantă pentru a duce în timp către apariția unor anxietăți sau simptome de depresie.

A lucra dezvoltare personală înseamnă a vindeca, dar mai ales a preveni. Itinerariul vieții va fi în mod sigur presărat cu mai multe sau mai puține încercări în care resursele deblocate ți se vor dovedi de folos. E drept, oamenii trăiesc și

fără dezvoltare personală, dar te-ai întrebat în ce fel își experimentează viața mulți dintre ei? Dacă arunci o privire în jur cred că vezi că mulți dintre oameni par să tragă după ei greutatea spirituale invizibile la prima vedere.

Cred că cel mai bine însă este să vă invit să citiți frumoasa metaforă construită de cineva care a lucrat dezvoltare personală: „*E ca și cum sufletul meu ar fi o cameră frumoasă, spațioasă, luminoasă. La un moment dat în camera mea intră un elefant. Eu nu știu cum să-l scot, de fapt mă blochez în fața situației și mă decid să pun un cearceaf peste elefant, poate că dacă nu-l văd, el dispare. Și trece așa un timp. E drept că eu nu mai am așa de mult spațiu în cameră și uneori se mai aud zgomote sau se simt mirosuri, dar mereu îmi spun că mi se pare mie. Când mă decid să apelez la cineva pentru o evaluare a modalităților în care pot mări spațiul mic de la mine din camera, psihologul mă ajută să descopăr cearceaful, să-l ridic, și să scot elefantul de la mine din cameră.*”

Să revenim însă la studenții cu care am lucrat în cadrul proiectului “ D.P.U.- competență universitară complementară transversală”...

• Derularea experimentului

Grupul a debutat cu o prezentare a modului în care se desfășoară ședințele și a scopurilor. A continuat cu o sesiune de pretestare menită a surprinde nivelul de anxietate, depresie și imaginea de sine a fiecărui subiect. Testele variantă hârtie – creion au fost aplicate în grup. Sesiunea de testare a fost repetată la sfârșitul proiectului pentru a surprinde schimbările produse și a interpreta statistic datele obținute. Dar despre acestea puteți lectura un capitol separat.

Măsurarea inițială a identificat niveluri crescute de anxietate și probleme cu imaginea de sine, iar la finalul

proiectului atât reaplicarea testelor, observația noastră evaluativă precum și feed-back-ul oferit de către participanți în legătură cu evoluția autopercepută, precum și cu schimbările observabile în modul de a fi și de a relaționa a celorlalți membri, ne-au validat ipoteza potrivit căreia grupul experiențial de dezvoltare personală este o experiență de creștere, care îmbunătățește calitatea autopercepută a vieții și a modului de a relaționa cu ceilalți.

Pentru **exemplificare** vom prezenta mai jos câteva exerciții relevante realizate pe parcursul grupului.

În prima ședință propriu-zisă am lucrat un exercițiu denumit ad-hoc „**concursul de proiecte trăznite**” în care cei 12 participanți au trebuit să-și aleagă partenerii de echipă (4 echipe de câte trei membri fiecare). Fiecare echipă reprezenta un ONG, trebuia să-și găsească un nume și un proiect cu o temă cât mai originală. Exercițiul viza intercunoașterea membrilor, lucrul în echipă, adaptarea la stilul celuilalt, negocierea rolurilor, susținerea propriilor idei, dar și stimularea creativității. Cele 4 grupuri au avut la dispoziție 20 de minute pentru a lucra sarcina, iar ulterior fiecare lider ales de către grup expunea proiectul ONG-ului său. Rolul nostru a fost de a stimula prin întrebări creativitatea subiecților, indiferent de rolul jucat în grupul de lucru. În etapa următoare, fiecare a votat pentru proiectul considerat mai creativ și original (altul decât cel la care participase). La finalul exercițiului s-a pornit o discuție asupra modului în care s-a lucrat în echipă, cine a preluat rolul de lider, aspectele pozitive și negative ale inițiativei versus lipsa de inițiativă. Participanții și-au identificat atitudinea adoptată, înțelegând ce-i determină să intre într-un astfel de rol, dar și ce dezavantaje au.

Având în vedere că era a doua ședință în care era important să facilităm **exerciții de încredere**, am propus un exercițiu nonverbal – „plimbarea oarba”. Materialul auxiliar l-au

reprezentat niște eșarfe. Instructajul îi îndemna pe studenți să lucreze exercițiul cu o persoană pe care nu o cunosc deloc, și apoi să negocieze care dintre ei va lucra exercițiul și care va însoți, fără a ști despre ce tip de exercițiu este vorba. Odată stabilite diadele și negociate rolurile, subiecților li s-a prezentat sarcina exercițiului: persoana desemnată să lucreze urma să fie legată la ochi cu eșarfa și condusă într-o plimbare de către persoana cu rolul de însoțitor. Pe parcursul exercițiului comunicarea verbală nu era permisă. Aparent simplu, acest exercițiu îți permite să explorezi rolul de persoană aflată în poziție de putere, dar și control, tu conduci sau ești persoană condusă. Fiecare diadă a avut stiluri diferite de însoțire care au variat de la postura în care se aflau corpurile și mâinile lor și până la stabilirea unor modalități foarte creative de interacțiune: stabilirea ad-hoc a unor sisteme de semnalizare, a unui prag prin bătăi ritmice cu piciorul, originalitatea itinerariului (ieșit în afara spațiului de lucru) etc. A diferit mult și centrarea atenției pe propria experiență sau pe ceea ce simțea sau încerca să comunice celălalt.

Odată realizat exercițiul, subiecții au fost rugați să inverseze rolurile în diadele în care lucraseră anterior. Exercițiul vizează în mod clar nevoia de control, siguranță, încredere, abilitatea de a se adapta la situația provocatoare, flexibilitatea lui de a jongla cu rolul de conducător, de condus, de a stabili o modalitate de comunicare nonverbală. La finalul exercițiului în care noi am observat interacțiunile din fiecare diadă, creativitatea însoțitorilor de a introduce noi obiective turistice pe traseu (holul, scările, balconul), receptivitatea lor la mesajele transmise nonverbal de către subiectul legat la ochi și dependent de ei. Discuția ce a urmat exercițiului a vizat avantajele și dezavantajele fiecărei posturi, care rol a fost mai confortabil pentru fiecare și de ce, care diadă s-a completat cel mai bine și care diadă a trăit exercițiul într-o manieră mai puțin relaxată și ce se află în spatele reacției fiecăruia. Acest

exercițiu este o bună modalitate de autocunoaștere (analiza stărilor emoționale pe parcursul exercițiului), dar și discuția pornită ulterior, oferă prilejul pentru autodezvăluire insight și asumare a fricii de a pierde controlul, reținerea de a credita cu încredere, dificultatea de a avea grijă de cineva sau responsabilitatea lui de a lua decizii și pentru celălalt dacă intri pe poziție de putere, precum și avantajele și dezavantajele celor care în relații de cuplu sau de familie se simțeau dependenți de alții. Aspectele ultime țin mai mult de dinamica grupurilor de dezvoltare personală realizate cu psihologi și acesta este unul din motivele pentru care, **multe din exerciții au fost adaptate pentru nevoile grupului de non-psihologi**: intercunoaștere, adaptare la o situație nouă, dar și de dezvoltare a încrederii între membri.

Un alt exercițiu extrem de util atât în demersul de autocunoaștere, cât și în cel de cunoaștere a membrilor grupului, l-a constituit „**târgul calităților**”. Exercițiul presupune notarea pe o coală de hârtie a trei calități pe care fiecare student le are și pe care le-ar oferi la un „virtual târg al calităților”. Unii dintre subiecți au întâmpinat dificultăți în identificarea propriilor calități. În etapa următoare fiecare persoană și-a prezentat oferta, detaliind modul în care îi era utilă fiecare calitate. Odată încheiată prezentarea calităților disponibile fiecare student a fost îndemnat să identifice **două calități/resurse** de care ar avea nevoie și de la cine. Discuția a continuat prin identificarea modului în care se poate dezvolta o astfel de resursă, și în ce problemă i-ar fi utilă, de unde ideea că există un deficit pe această latură etc. Exercițiul este util pentru creșterea gradului de confortabilitate și încredere între membrii grupului, dar folosește și ca **pregătire pentru întrebările interviurilor recruterilor sau consilierilor în carieră care se ocupă de programele de planificare și management al carierei**.

Un alt exercițiu ținut pe dezvoltarea creativității le propunea studenților să formeze echipe de câte trei și apoi să tragă la sorți câte un bilet pentru fiecare grup. Biletul conținea **5 substantive diferite menite să apară în scenariul unui film construit de fiecare echipă**. Sarcina viza dezvoltarea creativității și spontaneității, însă în mod evident a constituit și un **pretext foarte bun pentru a lucra pe scenariile proiective create**. Explorarea a fost sprijinită de întrebările noastre. La sfârșit s-a votat cel mai popular și creativ scenariu.

Câteva dintre cele mai incitante momente au apărut în cadrul unor exerciții mai profunde: cimitirul de mașini, insula pustie, puterea paranormală, mașina inimii. **Mașina inimii reprezintă un exercițiu de identificare a valorilor pe care l-am adaptat prin dramatizare pentru explorarea umbrei și dezvoltarea toleranței pentru categoriile care au fost discriminate cu număr crescut de voturi: romi, persoanele în vârstă etc.**

Au fost exerciții care au stimulat creativitatea, spontaneitatea, dar au fost și exerciții mai profunde care au dus la insighturi semnificative legate de problematici mai profunde cu care s-a confruntat fiecare dintre membri. Pe parcursul ședințelor am propus și exerciții pe bază de desen sau exerciții nonverbale, care antrenau lucrul cu propriul corp și deblocarea kinestezică.

Ședința de încheiere a cuprins două exerciții complementare pentru a da sens și a întregi experiența întregului grup. **Desenul individual a fost urmat de exercițiul cadourilor simbolice între membrii grupului.**

Experiența mea a fost una extrem de provocatoare pe plan profesional deoarece eu mai lucrasem astfel de grupuri, dar cu studenți la psihologie, aparent mai dispuși sau interesați de a fi autentici cu ei înșiși. Am învățat multe despre disponibilitățile și potențialul de creștere al fiecăruia dintre membri, am învățat despre mine. În definitiv, de la fiecare grup

pe care îl gestionez învăț ceva despre ei, despre mine, prin ei și prin mine. Cred însă că cel mai relevant ar fi să închei cu câteva citate din feed-back-ul final al grupului.

„Am continuat să vin după primele dăți pentru că mi-a plăcut de mine și de felul un pic schimbat în care am început să văd lucrurile după fiecare întâlnire (...) Mi-a plăcut că discuțiile din cadrul grupului au adus la suprafață lucruri la care nu mă gândisem de mult sau niciodată: cum te vezi pe tine, ce temeri ai etc. (...) În fine, poate cel mai mult mă impresionează, faptul că această idee a rezistat, că fiecare venea duminica la ora stabilită. (...) Chiar i-aș întreba pe colegii mei unde s-au mai dus cu atâta regularitate?” (A.M.)

„Curajul colegilor mei de a se exterioriza a fost o adevărată lecție pentru mine”. (A.G.)

„Pentru mine era o ocazie de a-mi pune imaginația la lucru și de a-mi exersa creativitatea, lucruri care s-au întâmplat mai rar de când nu am mai avut un cadru organizat în care să mă desfășor (...) Cred că a fost o experiență faină pentru că au fost câteva exerciții care m-au făcut să fiu mai conștientă de felul în care gândesc și de felul în care mă percep ceilalți”. (D.A.)

„Pentru că m-am regăsit în multe din problemele expuse în cadrul grupului, am înțeles mai ușor de ce unele persoane au fost supărate pe mine, după ce am făcut ceva, am început să fiu mai atent la ce vrea celălalt de la mine (...) Cred că cel mai bun lucru pe care l-a făcut pentru mine grupul, a fost că mi-a deschis alte orizonturi, m-a făcut să mă gândesc mai mult, să mă forțez să mă pun în locul altora, să înțeleg situațiile așa cum le-a trăit persoana pe care înainte o judecam, mă simt puțin mai liber”. (C.O.)

Feed-back-ul participanților, observațiile noastre, dar și mai obiectivele și riguroasele calcule statistice, **toate sprijină ideea potrivit căreia dezvoltarea personala funcționează, ba mai mult, are rezultate uimitoare. Realizați ce costuri**

imense ar fi economisite dezvoltându-i individului resursele care să-l ajute în odiseea personală? S-ar reduce numărul de zile „libere” pe motive diverse care ascund în spate dinții depresiei, ar crește randamentul oamenilor care un pic mai fericiți ar munci mai cu spor, ar scădea consumul autoprescris de substanțe care induc fericirea, am vedea mai multe fețe destinse pe stradă, mai multă adaptabilitate la locul de muncă, mai multe zâmbete, ar fi îngrozitor, nu-i așa? Poate cel mai important, oamenii ar fi un pic mai liberi și mai fericiți. Oare nu avem datoria să-i sprijinim pe cei care doresc să-și experimenteze viața autentic, cu umor, aici și acum?

Și pentru că dezvoltarea personală respectă ritmul fiecăruia, ea devine o disciplină opțională. Dacă dorești să te abilezi pe direcția competențelor „transferabile” (adică utile indiferent de schimbarea de carieră), te așteptăm cu entuziasm să ne jucăm serios fără console, calculatoare sau play-station, folosindu-ne creativ mintea, sufletul, corpul și apoi să transferăm în viața reală concluziile jocurilor noastre.

La școala filmelor: orașul poligon

Un bilanț al utilizării filmelor în educația pentru carieră și în alte forme de dezvoltare personală a studenților din Universitatea București

Ion COSMOVICI

*The movie never changes – it can't
change, but everytime you see it, it seems to
be different because you are different, you
notice different things.*

Twelve Monkeys Army, (1995)
Reg. Terry Gilliam

8.1. Introducere

1. Capitolul sintetizează trei experiențe complementare: experiența grupurilor cu studenți din cadrul prezentului proiect „Dezvoltarea Personală, o Competență Universitară Transversală” la Universitatea București, unde am lucrat centrat pe educația pentru carieră a studenților folosind **filmele** (metodă pe care am experimentat-o deja în cadrul Asociației SPER unde am fost coordonat de Denisa Stoica) experiența seminariilor de la Facultatea de Științe Politice unde utilizez filmele în predare și evaluare, în fine propriile mele aplicații despre filme. Este un material informativ la finalul primului an de proiect dar totodată dorește a fi **un suport inițial de lucru pentru cei care intenționează (profesori, psihologi sau studenți) să inițieze**

metode de dezvoltare personală, consiliere sau predare-evaluare universitară bazate pe filme.

2. În acest proiect am lucrat cu studenți, iar acum îmi dau seama că studenții sunt de fapt resursa umană cea mai potrivită pentru o metodă care utilizează filmele. Sunt mai reflexivi decât liceenii și au timp mai mult decât ei pentru a vedea filme cu un interes de auto-evaluare. Sunt poate primii care pot folosi în mod pozitiv distanțarea între ce văd în film și propria poveste a vieții, și probabil că sunt ultimii care au atât de mult timp pentru a exploata această distanțare în alegerile care îi preocupă (fie că ele sunt legate de carieră, de relații, sau de echilibrul dintre cele două). Astfel, se aplică pentru studenți cu cea mai mare ușurință și cu cel mai evident succes ceea ce, vom vedea, se poate aplica și în firme, instituții, *team-work-uri* sau alte locuri ori momente destinate dezvoltării personale.

3. Voi prezenta pentru început câteva *repere teoretice* privind potențialul filmelor pentru psihologia și educația contemporană. Voi face apoi o *descriere și un bilanț* al tehnicilor de utilizare a filmelor în acest proiect în anul universitar 2006-2007. În partea a treia voi prezenta sintetic anumite *module sau aplicații specifice* la care eu am lucrat și pe care le voi dezvolta în următorii doi ani de proiect.

4. *Orașul poligon.* În fine, sintetizând aceste trei părți voi sugera doar pe moment că filmele sunt un adevărat oraș mental situat la frontieră cu lumea reală: un oraș cu arhitectura și efectele psihologice ale unui poligon de simulări în vederea vieții de adult, poligon destinat tinerilor în general și studenților în special, pentru perioada specială a „celor șapte ani după ce am plecat de acasă”. Dezvoltarea personală a studenților va însemna educarea lor în a utiliza filmele pe care le văd sau despre care vorbesc cu colegii sau profesorii lor în sensul *locuirii* și apoi *părăsirii* acestui oraș de simulări.

Vreau să introduc tema „orașului poligon” și a „celor șapte ani după ce am plecat de acasă”, pentru că de fapt toate pasajele acestui articol sunt o selecție de fragmente ilustrative dintr-un material mai extins, în curs de redactare pentru publicare, material ce va privi diferitele utilizări ale filmelor, și se va construi pe ideea parcurs al celor „șapte ani după ce am plecat de acasă” și mai ales de „oraș al filmelor”, care va da și titlul.

8.2. Filmele în educația și psihologia contemporană: repere teoretice

Imaginile sunt un material (și un potențial) tot mai important pe care se poate baza educația contemporană. Deși știm bine că adolescenții și tinerii văd multe filme și imagini, poate că nu ne dăm seama cât de mare este cantitatea de stimuli provenind din surse audio-vizuale pe care ei o asimilează. Un autor specializat în noile competențe ale tinerilor legate de tehnologie și jocuri video¹ ne oferă o astfel de statistică: pentru spațiul american în 2003 se estimează că la 21 de ani un tânăr a citit 5000 de pagini, a jucat 10 000 ore jocuri video, a vorbit 10 000 ore la telefonul celular, a trimis cel puțin 200 000 emailuri, s-a uitat la televizor 20 000 de ore. Oricum, Prensky vorbește despre o mutație în raportul dintre imagine și text: dacă altădată imaginea avea rolul de a ajuta (spori) înțelegerea textului, fiind un supliment de informație, astăzi relația pare în unele cazuri complet inversată: rolul textului este adesea de a ajuta la înțelegerea unui element care a fost deja asimilat sub forma de imagine. Evident că aceste statistici nu rezolvă dezbaterea carte-film, dar ele pot fi privite ca un punct de plecare: în loc să ne epuizăm cu dezbaterea carte-film, putem căuta mai degrabă sau până una alta metode de a folosi acest potențial semnalat.

¹ Marc Prensky, *Digital game based learning*, McGraw-Hill, 2001; Marc Prensky Homepage <http://www.marcprensky.com/>

Pe de altă parte, atenția ne este atrasă de psihologia noii generații de adolescenți care au crescut lângă calculator și Internet. Efectele Internetului și ale tehnologiei interactive asupra adolescenților sunt cel mai clar explicate în analizele recente semnate *Neil Howe și William Strauss*, doi autori și totodată doi prieteni, pasionați de studiul tinerilor și al generațiilor actuale, care au descoperit mai întâi o ciclicitate în succesiunea generațiilor americane, prezentată în lucrarea *Generations, The History of America's Future, 1584 to 2069*². Prezicând foarte bine evoluția generației de tineri din ultimul deceniu al secolului pe baza descoperirilor lor în *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?*³ cei doi autori ne prezintă la început de mileniu o nouă lucrare, *Millennials Rising. The Next Great Generation*⁴.

Millennials Rising a devenit după anul 2000 principală referință a tuturor studiilor academice despre tineri în spațiul anglo-saxon, mai ales a celor despre liceeni și studenți, deoarece se referă la o generație în care tehnicile nou apărute de lectură și de învățare cotidiană au un rol esențial în construirea personalității. Caracteristicile legate de tehnologie și învățare ce stau la baza profilului generației americane Y sunt importante de studiat și pentru că efectele lor se resimt imediat la nivelul educației instituționalizate. În fine, aceste caracteristici produc studii și rezultate mult mai ușor transferabile către alte culturi decât în orice altă perioadă (*Yahoo Messenger* și *habitus*-urile de folosire a acestui program, spre exemplu, sunt acum asemănătoare în toate

²Neil Howe, William Strauss, *Generations, The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Co, 1991, New York, 1991.

³Neil Howe, William Strauss, *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?* Vintage Books, New York, 1993

⁴Neil Howe, William Strauss, *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Vintage Books, New York, 2000.

culturile) și de aceea sunt mai ușor utilizabile pentru tinerii români decât alte studii « importate ».

Millenials sau *Generatia Y* desemnează generația născută între 1977-1980 și 2001, al cărui corp principal tocmai intră pe băncile facultăților, generația de tineri și adolescenți expusă noilor tehnologii de comunicare (NTIC sau CMC) și o generație care începe să fie în mod evident dar în moduri neașteptate diferită de generația precedentă (pentru America e vorba de "generația X"). *Generatia Y* este denumirea cea mai frecventă în lucrările academice, adolescenții înșiși preferând denumirea « *Millenials* », alte nume pentru același grup fiind *Net Generation*, *Click Generation*, *Nintendo Generation*, *Google Generation*, *iGeneration*. Este o generație foarte numeroasă și diversă etnic, numărând tineri foarte bine pregătiți și în care s-a investit foarte mult la nivelul educației.

Astfel, membrii acestei generații sunt foarte capabili să execute performant mai multe activități în același timp (*multi-tasking*). Au crescut înconjurați de canale de televiziune cu un flux de mai mult de 100 de imagini pe minut și s-au învățat să se adapteze schimbărilor de ritm, ajungând să prefere *tocmai* schimbările de ritm. Tratarea informațiilor venind simultan pe două canale este pentru ei un lucru normal.

La toate nivelele, efectele *psihosociale* (nu psihiatrice) ale expunerii la Internet sunt o veste bună: previziunile pesimiste și negative ale expunerii la televizor sunt refăcute în funcție de această nouă expunere. Pista de cercetare a Internetului care produce spectatori autiști este progresiv abandonată în favoarea unei psihologii rezumate sub observația. "televizorul omogenizează, Internetul diversifică"⁵:

⁵ Diane Oblinger, "Boomers, Gen-Xers, and Millennial: Understanding the "New Student", *Educause Review*, vol. 38, no. 4 (July/August 2003), <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf> fsearch=%22diane%20oblinger%20new%20student%2

dacă în fața televizorului ești pasiv și aștepti să primești niște conținuturi care vor fi asemănătoare cu cele vizionate de vecinul sau prietenul de alături, și pe care nu le poți opri sau controla la nivelul secvențelor, pe Internet ești activ și creator, iar în fiecare moment navigarea depinde de tine și de alegerile tale, așa încât conținuturile sunt în mare parte efectul propriei căutări.

Astfel, chiar dacă tinerii de azi văd multe imagini, ei controlează în tot mai mare măsură cursul vizionării, oprirea și pornirea programului, de exemplu atunci când văd un film pe CD (iar vizionarea pe CD depășește deja cu mult pentru unii vizionarea la televizor), și mentalitatea lor se schimbă în consecință: au nevoie de imagini dar în mare măsură pentru a putea evolua într-un stil de învățare *multi-tasking* și *multi-senzorial*. Muzica, imaginile, comenzile personalizate sau laptopurile portabile sunt doar unele dintre accesoriile unei vieți obișnuite cu evoluția în prezența unor stimuli simultani. Iar aici într-adevăr avem de-a face cu un potențial, dar și cu o *provocare* pentru metodele clasice de educație și pentru educatorii care nu cunosc acest stil de învățare și comunicare.

Atât ca *potențial* cât și ca *nouă metodă* adaptată felului de a gândi și de a acționa al tinerilor de azi, filmele încep să apară în studiile de specialitate, și nu mă refer aici la filmele cu conținut educațional sau special concepute pentru un domeniu anume: mă refer la filmele pe care le vedem la cinema sau la care ne uităm seara când deschidem televizorul, acele *Movies* care ne încântă sau ne atrag pe fiecare într-un fel sau altul, despre care vorbim când ne întâlnim și cărora le urmărim premierele și starurile. Să vedem câteva exemple ale acestei tendințe.

Academic. Filmele pot fi folosite în sălile de curs, mai ales pentru cursuri care ating foarte direct lumea socială

contemporană⁶. Pentru spațiul universitar, filmele devin o formă nouă și utilă de fixare a unor informații, dar mai ales un punct de plecare pentru dezbateri de sociologie, drept, psihologie, etică aplicată, și evident istorie, pentru a da doar câteva exemple.

Unul dintre specialiștii în acest domeniu ne arată că utilizarea filmului la curs este înțeleasă cel mai bine prin metoda lui Griswold de analiză a obiectelor culturale⁷. Obiectul cultural este doar unul din cele 4 colțuri ale unui *diamant cultural* imaginat de Griswold, în formă de romb, care mai are ca și colțuri *creatorul obiectului respectiv*, apoi pe cel care primește obiectul respectiv (individ sau grup social) și în fine *lumea socială*. Obiectul cultural este legat de toate cele trei colțuri iar ele sunt legate între ele. James Dowd⁸ arată că acest model încurajează pe studenți să vadă filmele ca pe un tip de obiecte culturale; să vadă filmul ca parte a unui circuit de producție, distribuție și recepție care poate fi analizat și este semnificativ social la fiecare dintre segmente; în fine, modelul atrage atenția asupra contextului filmelor, care poate fi analizat

⁶ John Stuart Katz, "Interaction and Film Study", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 5, No. 2, Special Issue: Film II, the Teaching of Film. (Apr., 1971); Emory C. Burton, "Sociology and the Feature Film", *Teaching Sociology*, Vol. 16, No. 3. (Jul., 1988), pp. 263-271; Paula Dressel, "Films That Put Social Problems in Global Context", *Teaching Sociology*, Vol. 18, No. 2. (Apr., 1990), pp. 226-230; W. Loewen, "Teaching Race Relations from Feature Films", *Teaching Sociology*, Vol. 19, No. 1. (Jan., 1991); Dana Bickford Tipton, Kathleen A. Tiemann, "Using the Feature Film to Facilitate Sociological Thinking", *Teaching Sociology*, Vol. 21, No. 2. (Apr., 1993), pp. 187-191.

⁷ Wendy Griswold, *Cultures and Societies in a Changing World*, Pine Forge, Thousand Oaks, 1994.

⁸ James J. Dowd, "Waiting for Louis Prima: On the Possibility of a Sociology of Film", *Teaching Sociology*, Vol. 27, No. 4 (Oct., 1999), pp. 324-342.

în mod foarte benefic. De exemplu, filmele lui Oliver Stone ne spun ceva despre America, dar și despre Oliver Stone, cât și despre perioada în care au fost făcute: felul în care au fost făcute atunci poate fi un foarte bun material pentru un studiu de sociologie.

Există autori care utilizează în mare măsură filmele pentru prezentarea teoriilor lor, amintim de David Harvey care folosește *Blade Runner* pentru descrierea condiției postmodernității⁹, de Frederic Jameson care vorbește despre *Godfather* pentru ideologii prezente în cultura de masă, etc. Există regizori care au devenit referințe în anumite domenii, așa cum este Oliver Stone pentru regândirea istoriei americane postbelice. Există teme mari care nu mai pot fi tratate fără a trezi asocieri cu filme (nazismul fără referința la *Pianistul* sau *Schindler's List*) sau cu anumite scene (debarcarea din Normandia este imediat asocială cu scena de debut din *Saving Private Ryan*) etc.

Alt exemplu din spațiul social este studierea concepției asupra relației preferențiale prin filme: „*The End of Romance: The Demystification of Love in the Postmodern Age*”¹⁰ oferă chiar și liste de filme pe decade. Dacă un anumit *happy-end* sau o anumită comedie romantică pot fi văzute ca simpliste din punct de vedere al unei culturi cinematografice, observăm că evoluția longitudinală a filmelor este tributară (și relevantă) pentru evoluția mentalității asupra cuplului și a familiei: de la *Sleppless in Seattle* sau *One Fine Day* la *Closer* sau *Before Sunset*, putem găsi în anumite filme o foarte bună sociologie a cuplului.

⁹ David Harvey, *Condiția postmodernității*, tr. Cristina Gyurcsik, Irina Matei, Amarcord, Timișoara, 2002.

¹⁰ James J. Dowd, Nicole R. Pallotta, “*The End of Romance: The Demystification of Love in the Postmodern Age*”, *Sociological Perspectives*, Vol. 43, No. 4 (Winter, 2000), pp. 549-580.

Există apoi site-uri semi-academice care comentează filme, cum este site-ul [www.metaphilm](http://www.metaphilm.com)¹¹, lansat de un profesor pasionat de filmul Matrix, unde găsim mici texte din care citez ilustrativ: „Star wars as postmodern art epic”, „Baudrillard and the Matrix”, „The Rings of Tolkien and Plato”. Tot la acest capitol există site-uri care comentează filmele actuale din perspectivă spirituală cum este www.HollywoodJesus.com, care oferă 3 etape ale prezentării unui film: prezentare scurtă a filmului cu fișa tehnică, prezentarea filmului pe larg, iar apoi interpretarea sa spirituală, scrisă de unul din membrii echipei site-ului.

Filmele în psihologie. Serge Tisseron, însumează mai multe analize ale imaginilor în societatea actuală, iar prima sa descoperire a filmelor alături de benzile desenate ale lui Herge (Tintin) au fost filmele lui Hitchcock, el vorbind despre felul în care Hitchcock l-a vindecat¹² (*Comment H m-a guéri*).

Cinematerapia începe să apară în America cu precădere: Brigitte Woltz, una dintre din cele mai cunoscute terapeute în acest domeniu, reunește grupuri de 8-10 oameni, în care se pun un număr de întrebări (după un model explicat și pe internet, întrebări din care ne-am inspirat în grupurile ținute în cadrul proiectului de față la Universitatea București¹³). Scopul grupurilor este ameliorarea anumitor probleme, sunt grupuri de suport sau chiar cu scop terapeutic care folosesc filmele ca bază a dialogului din ședințe.

Evident, găsim acolo liste de filme care sunt prezentate ca utile în anumite tipuri de probleme, iar acest tip de abordare

¹¹ www.metaphilm.com

¹² Serge Tisseron, *Comment Hitchcock m'a guéri. Que cherchons-nous dans les images?* Albin Michel, Paris, 2003.

¹³ www.cinematherapy.com, Birgit Wolz, Reel' Reality Is Essence of Cinema Therapy, <http://www.cinematherapy.com/pressclippings/advocate.pdf>, Birgit Wolz, *E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation*, Glenbridge, Centennial, 2005.

poate părea foarte reducătionist, în stilul american cel mai neplăcut pentru unele sensibilități. Sau citim lucrări cum sunt cele ale lui Nancy Peske și Beverly West (*Cinematherapy: The Girl's Guide to Movies for Every Mood* sau *Cinematherapy for Lovers: The Girl's Guide to Finding True Love One Movie at a Time*)¹⁴. Chiar dacă sunt mulți autori care dau asemenea liste, ele nu trebuie privite ca un medicament miraculos care ar produce *insight*-uri la comandă celui care are o anumită problemă: sunt doar *spații de reflecție*, unele cu șanse mai crescute de a interacționa cu tipul de problemă cu care clientul se confruntă.

După consiliere sau terapie, filmele pătrund în resursele umane. Testul Keirsey de psihologie a muncii este completat prin referințe la filme în lucrarea *People Patterns: A Modern Guide to the Four Temperaments* ¹⁵, unde filme ca Harry Potter, Star Trek sau Sex and the City sunt folosite pentru a da o versiune contemporană (prin filme) pentru profilul celor patru temperamente Keirsey (artizani, gardieni, idealisti și raționali).

Putem nota apoi lucrarea a patru manageri italieni *Cinema for Managers*¹⁶ în care aceștia prezintă un număr de 50 de filme pe care le consideră mai instructive și utile pentru manageri decât toate cărțile de management citite. Filmele sunt foarte diverse și la fiecare este reținut un *fir narativ* despre calitatea sau strategia prin care un personaj a reușit să iasă dintr-o situație delicată: Tom Hanks din *Terminal* este

¹⁴ Nancy Peske, Beverly West, *Cinematherapy: The Girl's Guide to Movies For Every Mood*, New York, Dell, 1999; *Cinematherapy for Lovers: The Girl's Guide to Finding True Love One Movie at a Time*, New York, Dell, 2003.

¹⁵ Stephen Montgomery, *People Patterns: A Modern Guide to the Four Temperaments*, Archer Publications, 2002.

¹⁶ Francesco Bogliari, Sergio Di Giorgi, Marco Lombardi, Piero Trupia, *Il grande libro del cinema per il manager. 50 film letti in chiave d'impresa*, Etas, 2007.

interesant pentru felul în care folosește diversitatea ca atu într-un spațiu străin, John Wayne este remarcat pentru entuziasm și perseverență etc.

Filmele pot fi apoi o șansă de a scăpa de tehnicizarea sau brutalitatea unor locuri de muncă, în primul rând de brutalitatea performanțelor care nu mai țin cont de relațiile umane, așa cum face Christine Cayol vorbind în ședințele ei de formare despre *inteligența sensibilă*¹⁷, concept dezvoltat teoretic în lucrarea *L'intelligence sensible. "Picasso, Shakespeare, Hitchcock, au secours de l'économie"*.

Filmele ca metafore ale carierei. Dacă unul dintre fundamentele teoretice ale utilizării filmelor în psihologie este o versiune derivată a *biblioterapiei*, cea mai bună direcție de cercetare teoretică și practică în sensul acestei utilizări pare a fi cea a metaforelor carierei (și nu numai ale carierei).

Metaforele carierei apar atunci când tehnicile clasice de construire a carierei (așa cum sunt cele bazate pe teoriile lui Holland sau Super¹⁸), devin incapabile de a face față haosului și complexității vieții profesionale contemporane. Indiferent că acest haos este datorat schimbării profunde a legăturilor sociale (Bauman) consecințelor noului capitalism (Sennett) sau apariției societății riscului (Beck)¹⁹, este evident că traiectoriile

¹⁷ Christine Cayol, *L'Intelligence sensible. Picasso, Shakespeare, Hitchcock au secours de l'économie*, Village Mondial, Paris, 2003.

¹⁸ John L. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1985 și Donald Super, E., *The psychology of careers*, New York, Harper et Row, 1957.

¹⁹ Zygmunt Bauman, *Globalization. The Human Consequences*, Polity Press and Blackwell Publishers, London, 1998; *Modernitatea lichidă*, Antet, București, 2000.

Ulrich Beck, *Risk Society, Towards a New Modernity*, Sage, London, 1992, Richard Sennett, *Le travail sans qualites, les consequences humaines de la flexibilité*, Albin Michel, Paris, 2000.

indivizilor sunt tot mai personalizate și pot fi controlate doar prin instrumente mult mai flexibile și personalizate. Astfel de instrumente sunt metaforele carierei.

Autori cum sunt Kerr Inkson sau Philippe Mignot²⁰ ne arată că astăzi ne reprezentăm tot mai des cariera ca pe o dezvoltare cu o reprezentare-proiecție mentală subiectivă: poate fi vorba de cariera ca rețea, ca drum, ca moștenire, ca cerc, ca ciclu etc. Metafora carierei este cu atât mai utilă pentru studenții care nu știu încă exact ce vor să facă. Au doar o intuiție despre acest lucru, iar intuiția respectivă este mult mai ușor analizabilă prin metafore ale carierei găsite în filme: („vreau să fiu ca Al Pacino din *Insider*”), iar apoi transferabilă în interese de carieră, atitudini, nevoi, și în final planuri de carieră. Iar fenomenul funcționează foarte bine și invers: „Nu vreau să fiu ca Robert De Niro din *Wag the Dog*”: informația de bază și discuția despre viitoarea carieră pleacă foarte bine de la personaje de film care *nu ne plac*.

8.3. Ședințe de dezvoltare personală și educație pentru carieră prin filme: descrierea tehnicii și beneficiile ei

A. Reguli de bază

Ne prezentăm și lucrăm prin filme

Odată prezentată pe scurt tema ședinței, fiecare student se gândește câteva minute după care notează pe un cartonaș dinainte pregătit filmul, scena sau personajul care pentru el

²⁰ Kerr Inkson, *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*, Sage, 2007; „Images of Career: Nine Career Metaphors”, *Journal of Vocational Behavior*, 65, 2004, pp. 90-111; P. Mignot “Metaphor: a paradigm for practice-based research into career”, *British Journal of Guidance & Counselling*, 28 (4)/2000.

reprezintă cel mai bine acea temă. Bilețelele sunt puse în fața fiecăruia, ca la o masă rotundă cu cartonașe de prezentare, așa încât se formează un cerc cu personajele sau filmele alese. Astfel, faptul că lucrăm în grup *prin filme* înseamnă că lucrăm prin scenele care ne reprezintă sau care ne plac fiecăruia. Există o scenă de bază de la care se pleacă și care se mărește pe măsură ce fiecare student intră în ea cu propria lui experiență (care la început este semnalată pentru ceilalți printr-un film).

Vorbind pe rând, fiecare explică apoi de ce a ales filmul respectiv, ce înseamnă pentru el acea scenă, în fine care este legătura între acea scenă și viața lui actuală. Pe această linie se poate merge (dacă studentul e disponibil sau dacă este timp) și până la o intervenție terapeutică ce folosește scena ca formă de proiecție a clientului. De regulă însă intervin pe rând ceilalți membri ai grupului: ei intervin cu un film (diferit de filmul deja lansat) sau intervin pur și simplu interpretând diferit filmul deja prezentat.

Pentru scena de început putem prezenta verbal un film sau putem alege două scene de 10 -15 minute, una la început și una la mijlocul sedinței, pe care să le vedem pe laptop sau proiector. De multe ori însă filmele sunt cunoscute de peste jumătate dintre studenți și nu este nevoie să fie văzute acasă. Eventual pot fi revăzute. Este aici unul din argumentele (voi reveni) pentru folosirea filmelor contemporane, chiar dacă ele nu sunt de cele mai multe ori atât de bine făcute sau elegante cum sunt cele mai vechi: sunt referințele cele mai comune și care construiesc cel mai rapid o coeziune a grupului.

Oricum, când se lansează în discuție un film, în general se întreabă cine l-a văzut: e bine să fie o masă critică de persoane care l-au văzut sau știu povestea filmului. Cei care au filme mai multe sau au acces la filme aduc pentru ceilalți filme, așa încât de la o ședință la alta să se vadă de către toți un film

stabilit. Într-adevăr, unii terapeuți sau traineri stabilesc un film care să fie văzut în prealabil de toți membrii grupului, și discuția pleacă de la acel film. A vedea un anumit film poate fi totodată *sarcina* studenților până la următoarea ședință. Pe de altă parte, în discuțiile la grup se pot da sarcini personalizate tot prin filme: « Până la data viitoare vezi filmul ... și ne spui ce ai descoperit legat de problema ta ».

Pătratul actor-personaj-scenă-scenariu

Dacă Dowd vorbește de diamantul cultural folosit cu precădere ca schemă de bază în sălile de curs pentru explicitarea unor fenomene socioumane contemporane prin filme, la grupurile de consiliere prin filme am construit un pătrat care avea în fiecare din colțuri unul din următoarele patru elemente: actor, personaj, scenă, scenariu. Schema pătratului era dată fiecărui student la începutul grupului, iar regula era să folosească de fiecare dată un anumit colț al pătratului. Într-adevăr, un film nu se poate folosi ca atare într-o ședință de psihologie, în general se merge pe unul din aceste patru elemente. Din colțul ales se poate merge apoi pe elemente asemănătoare: dacă studentul a ales o scenă de film, poate face apel la altă scenă din alt film care completează scena, dacă a vorbit de un personaj, poate vorbi de un alt personaj asemănător sau care completează tipologia personajului.

Întrebări de bază pentru elementele folosite din filme

Sunt mai multe întrebări de debut.

Actorul și personajul. Spuneți 3 calități care vă atrag la personajul ales. Spuneți 3 gesturi care vă atrag atenția la acel personaj. Alegeți trei scene din film care îl reprezintă cel mai bine pe actor. În ce tipologie se încadrează actorul printre

ceilalți actori ca personalitate? Dar personajul? În ce sens poate fi personajul un model pentru mine? Aș proceda eu ca Amelie? Aș proceda ca Bridget Johnes?

Scena. Ce îmi trezește scena? Este actuală? Ce mi-a confirmat scena pentru viața mea cotidiană? Ce mi-a sugerat nou?

Scenariul. Firul narativ la care mă refer nu este tot filmul. Sunt filme la care regizorul și-a „stricat” singur firul narativ, așa cum este de exemplu Training Day (firul narativ al „maestrului la limita corupției” a fost rupt în ultima jumătate de oră a filmului, după discuția din mașină care trebuia să fie adevăratul final). Oricum, ne place sau nu place cum a terminat regizorul un film, în grupuri învățăm să anunțăm care este firul narativ la care ne referim și să arătăm apoi în ce fel acel fir narativ are legătură cu situația noastră concretă.

Nu este un Cine-Club

Nu este nevoie să fie văzute filme în comun. Mulți studenți vroiau la început să vedem filme (un film întreg) în grup: nu am făcut asta niciodată, și acest lucru e important de semnalat. Grupurile de dezvoltare personală sau consiliere prin filme nu sunt Cine-cluburi, nu sunt locuri în care se văd filme sau se discută despre filme. Nu se rafinează gustul sau cultura cinematografică.

Asta înseamnă și că nu este nevoie să îți placă filmele pentru a lua parte la asemenea ședinte, Filmele sunt *doar instrumente*: ele sunt o cale spre propriile probleme sau spre marile probleme legate de viitorul profesional care ne frământă pe toți. Și mă gândesc chiar că o cultură cinematografică evoluată ar slăbi într-un fel acest efect al filmelor: pe măsură ce devii atent la detaliile de realizare, nu mai poți primi cu „inocență” impactul emoțional al unei povești a filmului.

Metafore, strategii și scenarii

Ne regăsim în filme, dar ele ne și oferă lucruri noi sau neașteptate, și atunci atitudinea este alta: nu ne căutăm pe noi înșine în filme ci căutăm să aflăm lucruri noi despre cum să acționăm în exterior. În acest caz ce oferă filmele se regroupează în sensul unor metafore, strategii sau scenarii: cele trei nivele merg de la simplu la complex.

Filmul ca metaforă. Poate fi vorba de o *metaforă* a unui drum care nu are sens pentru un timp și al cărui sens se găsește după un timp, așa cum este drumul soldaților din *Saving Private Ryan*. Poate fi metafora vieții ca sport din *Any Given Sunday*, sau a vieții în care cauți sensul așa cum cauți un suspect ascuns într-un joc, ca în *The Game* etc.

Filmul ca strateg. Poate fi o *strategie* care este identificată într-un personaj tipologic, cum este personajul lui Robert De Niro din filmul *Heat*: e o strategie de non-implicare în relații preferențiale datorată alegerii exclusiviste a unei ocupații-carieră. Găsim în filme strategii și le ținem bine minte.

Filmul ca scenariu. Poate fi vorba de un *scenariu*, cum este de exemplu scenariul filmului *Devil Wears Prada* sau scenariul filmului *Wall Street*, filme în care "ucenicul" parcurge o lungă etapă alături de un maestru, la capătul căreia își dă seama că își dorește de fapt un alt stil de viață și revine la un fel de echilibru personal: dar acel drum inițiat trebuie parcurs, până la stabilizarea finală într-o slujbă echilibrată.

B. Beneficiile utilizării filmelor în sesiunile de dezvoltare personală

Să vedem acum care sunt beneficiile acestui tip de sesiune.

Eficiență, rapiditate

Într-un grup, o problemă legată de carieră (și de orice fel) este imediat sugerată prin prezentarea unei scene de film pe

care toți cei din grup o cunosc (în 80% din cazuri filmele folosite sunt cunoscute de ceilalți). Participarea *emoțională* la povestirea problemei psihologice incluse în acea scenă e foarte mare, spre deosebire de prezentarea unei povești personale la care ceilalți nu au participat deloc (și, mai ales, nu au participat emoțional). Pe de altă parte o scenă îmi permite să câștig timp. „e ca scena aia din ...” , „e ca Bruce Willis când vrea să plece din oraș...”. Iar prin scenă avem de-a face tot cu o *întrebare* a clientului: faptul că ea e pusă în termenii filmului și nu în termenii proprii nu împiedică ca de multe ori ea să primească un răspuns cu adevărat terapeutic sau măcar demn de o consiliere eficientă și oricum relevantă.

De aceea „mingea invizibilă” care circulă (sau ar trebui să circule) între membrii unui grup circulă mult mai repede și mult mai ușor când e vorba de filme. Pe măsură ce se discută un film, asociațiile apar de pretutindeni și mereu un nou membru își aduce aminte de o altă scenă sau de alt film. Astfel, dacă de regulă un grup are nevoie de intervenția trainerului care să orienteze trecerea de la o poveste personală la alta, filmele fac cumva singure trecerea de la o persoană la alta, în mod mult mai fluid și firesc, pe măsură ce filmele deja introduse în discuție aduc aminte de alte filme cu tematică asociată.

Mediere a dezvoltării

Unii studenți nu doresc să se dezvăluie complet și totuși vor să expună cumva în grup o problemă: filmul le permite să prezinte totuși acea problemă sau situația în care se află fără să se prezinte pe ei înșiși sau detaliile mai intime. E o dezvăluire de sine *mediată prin filme*. Și paradoxul este că de multe ori o astfel de dezvăluire mediată primește o rezolvare utilă și pentru situația reală: felul în care ceilalți membri ai grupului schimbă sau primesc sensul scenei asupra căreia persoana s-a oprit are

puternice efecte de schimbare. Fiecare student devine conștient de *interpretările diferite* pe care alții le pot da unor scene care au o semnificație deosebită pentru el, iar suma intervențiilor membrilor grupului este, într-un fel sau altul, terapeutică.

Consilierea prin scene de film respectă clientul

Se știe că în terapia contemporană nu poți spune “Fă asta”, sau „Ești asta” – iar acest lucru este și o dovadă de respect. Totuși, orice client în consiliere (și mai ales tinerii) doresc să primească o anumită informație atunci când discută cu un specialist. Or, referirea la scene de film este o formă de a da „sfaturi” fără a fi directiv și fără a introduce propriile proiecții. Referirea la o scenă eliberează subiectivitatea terapeutului care apare cu orice cuvânt oferit: scena e un *interval* obiectiv non-uman dar cu relevanță pentru spectatorul uman, în care clientul este liber să identifice punctele de legătură sau locul pe care el îl ocupă, și rămâne creativ la fel de creativ în a finaliza legătura personală descoperită cu scena. Poate că scena nu e foarte potrivită pentru problema clientului, însă șansa clientului de a găsi singur ce dorește rămâne foarte ridicată.

Replicile de film ca proverbe contemporane

Am descoperit că pentru unii studenți replicile din filme sunt o formă de *auto-consiliere*. Replicile din filme care ne urmăresc mult timp sunt o formă contemporană a proverbelor, sfaturi contemporane despre viață care uneori nu sunt încă disponibile în nici o carte scrisă, dar mai ales care ne rămân în minte datorită muzicii și impactului emoțional al scenei. Sunt replici ce pot fi meditate mult timp o anumită nevoie de clarificare într-o situație anume, și pot influența în sens creativ decizia sau clarificarea respectivă. Încep aici lista: *There is a*

difference between knowing the path, and walking the path; Don't think you are, you know you are; if the risk is little, the reward is little; this game has got to be about more than winning, the moment of realisation makes like thousand prayers, to find a job is a job.

Replicile sunt altă formă de a da un sfat respectând persoana. Putem spune că replicile din filme sunt “formule de viață”, și cel care repetă o replică nu știe exact ce îl atrage la ea, dar știe că ea a declanșat ceva nou la nivel psihologic: o repetă până când își dă seama despre ce e vorba, sau simte că și-a epuizat potențialul.

Filmul ca reportaj emoțional despre actualitate

Filmul ne confirmă sau revelează fenomene actuale care nu au avut timp să fie scrise în cărți. Cum artiștii sunt în general vizionari și “profeți”, unele filme pot conține în replici sau priviri ceea ce simțim toți dar nu am găsit încă scris nicăieri în mod oficial. Iată de ce, cinice sau realiste, anumite filme cum sunt Closer sau Fight Club au adunat în jurul lor imaginarul contemporan: ele nu propun o soluție, dar spun foarte bine ce ni se întâmplă (rău) tuturor, lucru pe care nimeni altcineva nu ni-l spune, dar de care avem nevoie pentru a ne apăra de acel rău. A te interesa ca psiholog de aceste filme este șansa de a accesa cel mai rapid marele problemele cu care se confruntă majoritatea celor cu care te vei întâlni: filmele sunt deci o formă de reportaj emoțional deosebit de util pentru specialiștii în problemele socio-umane.

Impactul emoțional al filmelor: retrăirea deciziilor importante ale vieții

Orice scenă de film are un mare impact emoțional datorită coerenței montajului și a altor tehnici sau calităților

imaginii. Acest impact al filmelor poate fi corelat cu declanșarea internă a unei decizii: este acel *"that moment"* din începutul de la Bridget Johnes, sau faimoasa scenă din *Usual Suspects* în care agentul Kuhian reface puzzle-ul afirmațiilor lui Verbal Kint și își dă seama cine era de fapt suspectul.

De fapt, filmele sugerează foarte bine *momentele în care ceva se schimbă cu adevărat în noi*: e scena în care Vincent din *Gattaca* își dă seama că își poate învinge fratele: *"that moment make all the rest possible"*, e discursul lui Al Pacino din *Any Given Sunday*, etc. Sunt momente în viața noastră care ne schimbă și care ne-au schimbat, și pe care le putem regăsi prin filme: filmele devin atunci confirmări pentru acele momente grele sau impresionante pe care le-am trăit. În această calitate (de confirmări a ce am trăit deja și nu de iluzii despre viitor) ele sunt utile și formatoare.

Evenimentele neplanificate

Poate că cea mai bună ședință la care am participat privește tema evenimentelor care au avut cu adevărat influență asupra studenților²¹: se vede că o întâlnire cu ocazia unei vacanțe sau cu un angajat din alt domeniu decât cel vizat inițial poate schimba complet cursul academic sau profesional pentru viitor. Iar filmele de astăzi (să ne gândim la *Waking Life* sau *Crash*) sunt perfecte pentru a sugera *acest tip de răsturnări neașteptate de situații*.

Studenții români sunt în mare măsură în căutare de locuri de muncă, și tocmai datorită situației economice

²¹ John D. Krumboltz, Worthington, R.L., "The school-to-work transition from a learning theory perspective". *Career Development Quarterly* Special Issue: School-to-work transitions. Vol. 47(4)/1999, 312-325; John, D. Krumboltz, "Serendipity is not serendipitous." *Journal of Counseling Psychology*, 45/1998, 390-392; "The wisdom of indecision", *Journal of Vocational Behavior*, 41, 1992, p. 239-244.

instabile principiul găsirii neplanificate (ilustrat de filme) poate reduce foarte mult stresul sau anxietatea: pregătirea rămâne utilă, dar destinația pentru care ne pregătim *nu mai este vizibilă*: ea va apărea la momentul la care nici nu ne mai gândim la ea, până atunci singura sarcină a unui student este să fie pregătit, să fie “gata”, și în acest sens **competențele transversale și transferabile sunt obiectul preocupării lui mai mult decât destinația finală la care va ajunge.**

Filmul ca antrenament al reacțiilor emoționale la noi scenarii

Scenariul o poate lua în orice direcție, ca și viața. Nu contează atât de mult cum se termină de fapt filmul și nici morala lui cât faptul că pentru două ore eu ca individ tot la cinci minute sunt dispus să accept o răsturnare de situație: în felul în care îmi testez și întăresc reacțiile stă interesul inițial al filmului, și mai puțin în morala cu care rămân.

În fine, tot din acest motiv filmele ne transformă în timp în scenariști, și e vorba aici mai ales de scenarii contemporane, prin urmare ne fac creativi și avizați totodată în ce privește tendințele generale ale evenimentelor contemporane.

8.4. Aplicații și module care folosesc filmele

8.4.1. Filme arhitecturale și filme picturale

Filme ce revin cel mai des în discuțiile dintre studenți, (de fapt, cele mai cunoscute) sunt de calitate medie: oricum, nu sunt toate capodopere. Or, tocmai asta e logica pentru a folosi filmul ca instrument de auto-cunoaștere sau de consiliere: tocmai calitatea mai redusă a filmului ajută, pentru că pot lua parte cu propriile mele probleme și întrebări în film, care prin incompletitudinea sa mă primește și pe mine. Altminteri, pot fi

“captivat” de un film perfect, remarcă de exemplu Felix Guattari într-o discuție despre film și psihanaliză: „*Il y a chez lui (O. Wells) une dimension d'esthétisme qui me gêne. À la limite, c'est la qualité de ses films qui m'embête, qui s'impose trop: pendant que je suis dans le « formidable », je ne suis plus dans « mon truc » ! Je ne marche pas là-dedans*”²².

De fapt distincția între film perfect (capodoperă) și film de calitate medie ascunde o altă distincție din punct de vedere al utilizării filmelor: o voi numi distincția între filmul *pictural* și filmul *arhitectural*. Există filme picturale, ca un tablou pe care cineva îl face și apoi îl agață de perete: nu mai poți adăuga nimic de la tine, poți doar să îl contempli: filmele lui Lars von Trier, Tarkovsky sau Jim Jarmusch de exemplu sunt picturale, sunt exclusiv transpunerea unei inspirații deosebit de puternice ce nu poate fi decât urmărită cu un fel de stupefacție și o mare atenție. Pe când filmele ca Matrix, Heat, filmele lui Oliver Stone, Tony Scott, Michael Mann, sunt filme în care mai mult decât detaliile sau prestația personajelor suntem în fața unor scenarii foarte complicate și bine ancorate în social în care avem loc și noi cu propriile povești, replicile și scenele pot fi trăite alături de personaje: sunt filme arhitecturale. La urma urmei filmele picturale se apropie de teatru în ce privește actorii: în acest sens în filmul pictural nu pot înlocui actorul, pe când în filmul arhitectural pot mai ușor să o fac. Morpheus din Matrix nu e greu de jucat: filmul arhitectural este în primul rând o construcție și doar în mod secundar o prestație actoricească.

Astfel, consilierea prin filme se face cel mai bine prin filme arhitecturale, și tocmai filmele americane de *romance* sunt cele mai potrivite: ele izolează simplist dar foarte eficient

²² Felix Guattari et Abraham Segal (entretien), « Le cinéma, la grand-mère et la girafe », Chimeres, Enfants Guattari, Automne 1985.

o problemă anume de viață cotidiană cu care ne confruntăm. Nu contează că soluția dată de film e facilă, contează că elementul de plecare al discuției este foarte bine lansat, iar studenții care participă la discuții îl vor îmbogăți. Creativitatea apare tocmai în îmbogățirea scenariilor finale posibile pentru *You've Got Mail* sau *Pretty Woman*: e mai greu să dai scenarii finale pentru *Dogville* sau *Solaris*.

8.4.2. *Filmul ca parcurs spre o Secundă de Ezitare*

Poate că cea mai plăcută și interesantă senzație oferită de un film este aceea de parcurs: luăm parte la o poveste. Tot din acest motiv este jenantă senzația confirmată de *happy-end*: aventura scade în intensitate pentru că scade și necunoscutul. Totuși, *happy-end* ul nu este ceva rău: el semnalează faptul că filmul în fond durează doar două ore și că finalul se apropie. Iată de ce, poate că *happy-end-ul nu e adevăratul final* al filmelor cu *happy-end*.

Într-adevăr, dacă ne uităm mai atent, filmele cu *happy-end* au o creștere a intrigii spre un moment în care *totul pare pierdut*. Oricât de penibil ar fi *happy-end-ul*, el e făcut poate să ne semnaleze că singurul moment interesant (din comedii romantice de exemplu) e momentul în care totul pare pierdut: e momentul în care de fapt ești obligat să îți dai seama *ce contează pentru tine, oricum ar arăta sfârșitul*. Poate tocmai pentru că se simte că urmează *happy-end-ul*, se simte și că regizorul concentrează tot ce poate da în acel moment. Este momentul final din aeroport în *Only You*, sau undeva înainte de aeroport în *Family Man* și este ceea ce numesc *Secunda de Ezitare*²³: din punct de vedere psihologic, a atinge o asemenea

²³ „Heat și secunda de ezitare”, în Ion Cosmovici, *Cinci minute la o cafea. Eseu despre intimitatea postmodernă*, SPER, 2005.

secundă de ezitare înseamnă jumătate sau peste jumătate din rezolvarea unei probleme, deoarece pentru mulți oameni marea problemă este faptul că *nu vor, de fapt, să se schimbe*. Poate că filmele nu ne dau nici o soluție adevărată, dar ne ajută să acceptăm emoțional că sunt momente în care trebuie să ne schimbăm: e poate mai mult decât suficient pentru a le aprecia și, dacă s-ar putea, a le mulțumi.

8.4.3. Filmele ca scenarii postmoderne de inserție profesională

Putem vorbi de o anumită *inițiere postmodernă* ce se referă astăzi la acceptarea spațiului și timpului de tatonare între formare și inserție profesională, iar acel spațiu are nevoie de niște *povești postmoderne*, actuale, care să joace un rol *integrator* al acestei experiențe socio-economice de tatonare-singurătate. Filmele contemporane conțin astfel de *povești integratoare ale noilor experiențe*, și ele pot juca deci rolul de *inițiere mentală cognitiv-adaptativă la realitatea socio-economică*.

Golul sau mai precis prăpastia lipsei de informație despre *trecerea* între formarea academică și destinațiile profesionale poate fi umplut deci cu filme: altfel spus, anumite filme sau scene *bine alese* nu ne îndepărtează de realitate, ci tocmai că ne ajută să facem mai bine sau chiar să *refacem* legătura cu realitatea practică unde suntem așteptați să ne implicăm și să ne integrăm. Anumite filme sau scene pot avea *rol și efect orientativ în carieră*, fără să ne spună concret *ce să facem* dar prezentând foarte explicit întrebările pe care trebuie să ni le punem și provocările pentru care trebuie să ne pregătim pentru o carieră anume.

8.4.4. *My movie career* : Nomenclatorul ocupațional cinematografic

Nici finalul acestor treceri de la formare la profesie nu este mai clar. Se știe că peste jumătate din studenții care urmează o facultate ajung să lucreze în alt domeniu decât cel al pregătirii lor academice, iar piața muncii este mult prea mobilă și totodată bogată în oportunități pentru a se putea *ști ceva sigur* despre utilizarea concretă a unei diplome de licență. Tot mai des facultățile de astăzi nu pot oferi o imagine exactă a destinației profesionale oferite absolvenților. Se cunosc în linii mari anumite procente ale celor care ajung în media în mediu privat sau funcționari de stat, dar nu se știe tot, iar ocupațiile posibile sunt pe zi ce trece mai diversificate și mai neașteptate. Filmele sunt atunci un excelent tablou complementar al meseriilor actuale pe care le-am putea dori sau găsi, și ne ajută să luăm o decizie în acest sens.

E mai eficient pedagogic să discuți un proiect de carieră pe baza unui scenariu de film decât pe baza unor grafice statistice de sociologie a muncii. Descrierea unei destinații finale concrete poate fi identificată mai ușor în modele și personaje propuse în filme, deoarece este eliberată de o anumită complexitate a descrierii detaliilor tehnice ale unei fișe de post, dar totodată prezintă imediat profilul psiho-social și moral al postului respectiv: tocmai conținutul ascuns pe care doar experiența îl va revela și care lipsește tânărului absolvent sau student.

De multe ori filmele prezintă mai bine și mai repede decât orice consilier de carieră consecințele unei profesii asupra familiei, nivelul de stres, nivelul de decizii pe care îl implică, consecințele ei psiho sociale. Dacă vrei să devii broker ar fi bine să te uiți la Wall Street, dacă vrei să devii jucător profesionist ar fi bine să te uiți la Any Given Sunday, dacă vrei să ajungi înalt funcționar ar fi bine să te uiți la Wag the Dog

sau *The Girl in the Caffè*, dacă vrei să devii jurnalist ar fi bine să vezi *Insider*.

Modelele din filme se vor înscrie pe diferite scale, de la personaje *outsider* la personaje *insider*, de la solitari la oameni foarte implicați și devotați, de la funcționari la oameni independenți de birocrație, de la oameni independenți de circuitul financiar la cei foarte dependenți de el. Pentru toate aceste scale avem filme, și filme care prezintă foarte detaliat problemele personajului respectiv, așa încât putem vorbi chiar de un *nomenclator ocupațional cinematografic* disponibil pentru tinerii care doresc să se decidă: de la viața unui diplomat (*Spy Game*) la viața avocaților (*Ally Mc Beal*) sau la viața unui polițist (*Heat*) sau a unui doctor (*M. A. S. H.*), sunt sute de exemple.

8.4.5. Stereotipurile vin și pleacă prin filme

De multe ori tocmai izolarea stereotipurilor în și prin filme este un câștig. Filmele ne arată ce putem face bun dar tot ele ne arată stângăciunile, mișcările penibile, snobismul: sunt un excelent laborator de bune maniere prin identificarea proastelor maniere. Și cu cât filmul este mai plictisitor pentru un specialist în cultură cinematografică, cu atât este el mai bun pentru o discuție de dezvoltare personală. Ne ajută să punctăm gesturile care trebuie evitate.

Putem vorbi deci de film ca model prost, care expune public voit sau nu stereotipurile pe care le vom întâlni mâine în metrou sau la locul de muncă.

În fine, există și o evoluție în codurile de comunicare și stereotipurile de dialog. Chiar și în filme se vede această evoluție: felul în care discută personajele în anul 2000 este mult diferit de cel în care discută într-un film cu cinci ani mai devreme. Filmele sunt uneori lecțiile unde învățăm *să nu fim patetici*, calitate esențială în societatea postmodernă.

8.4.6. *Viața ca un film cu un regizor necunoscut.* *Consilierea ca stop-cadru în filmul vieții*

Se poate construi o metodă de autoconsiliere prin identificarea și stabilirea actorilor vieții și asumarea progresivă a rolului de regizor. De regulă ne asumăm rolul de *producător* al propriului film al vieții: foarte puțini au curajul să se formeze pe ei înșiși ca regizori.

Clientul, în această metodă, trebuie să devină regizor. Se poate începe cu vizionarea unor filme la care nu se spune cine e regizorul: căutarea unui regizor e foarte dificilă, e o căutare de tip arhitectural: cine a proiectat așa ceva? E mult mai greu să cauți un regizor decât personajul suspect într-un film polițist: absolut orice detaliu devine "suspect". Și totuși, în viața fiecăruia nu orice e esențial: există detalii, accidente rebuturi, și a identifica filonul bun este un pas înainte spre a te descoperi ca regizor. Filmul se termină atunci când identitatea regizorului se dezvăluie. Altfel spus, atingerea prezentului personal ca final al filmului căutării înseamnă descoperirea realității regizorului: delimitarea între actori și regizor.

De multe ori ne oprim în căutarea identității la unul dintre actorii cei mai vizibili: or, nici un actor nu dă seama de *toți actorii*, adevăratul actor în filmul vieții este regizorul: resursă personală ascunsă și care se manifestă în multiple gesturi și chipuri. Maturitatea ar însemna găsirea regizorului: un actor *mai special* decât ceilalți, cel care îi explică pe toți ceilalți și le determină stilul pentru viitor. Chiar dacă regizorul nu poate controla ce fac de fapt actorii (fragmentele identitare, impusurile și tendințele) este regizor în sensul că este conștient de actori și îi poate *numi*.

Interviul de angajare ca *Trailer* de film

Fie că e vorba de un examen sau de un interviu, statutul meu de student (sau candidat) mă va pune într-o situație de

test: mă voi afla în fața unei persoane care poate să mă primească sau nu (printre cei care se potrivesc postului sau au trecut de necesarul de știință cerut). În măsura în care sunt conștient de oportunitatea trecerii testului pentru mine, îmi voi construi un scenariu al prezentării mele, dar, invers, *sunt eu oare o oportunitate* pentru cel care mă angajează sau îmi dă nota la examen?

Astfel, oricare ar fi povestea mea și nevoile mele reale, întrebarea mea principală este: cum aş putea găsi echilibrul exact între a nu plictisi angajatorul și a nu-l agresa? Pericolul principal e să spun *prea puțin* sau *prea mult*, astfel că, decât să mă gândesc obsedant doar la *ce să spun*, poate că ar trebui să mă reprezint pe mine însumi ca parte a actualei și viitoarei lui povești: partea unui film al firmei sau instituției pe care o reprezintă, în povestea căreia urmează încă un episod. El trebuie să vadă în mine un *trailer*, flash-uri în prezent despre acest episod viitorul al firmei lui care continuă cu mine și care *arată bine*.

Astfel, *producția și regia* trailerului sunt tehnicile de promovare de sine și prezentare de sine acumulate de mine în timp. *Muzica* trailerului sunt abilitățile de comunicare, tonul vocii, arta de a nu întrerupe angajatorul sau de a nu devia întrebările puse de el. *Actorii* trailerului meu sunt competențele transversale și transferabile pe care le am: de la limbi străine la facultăți și mastere terminate, ca și competențele specifice conferite de facultate și cursurile urmate.

Acest mod de a mă reprezenta mie însumi ca un Trailer de film nu îmi spune exact *ce să spun*, ci mai degrabă *ce să nu spun*: îmi permite să mă auto-evaluez și să mă auto-corectez *din mers* în timpul celor cinci minute de interviu, și poate fi văzut ca o formă mai dramatizată a teoriilor motivaționale clasice de tipul “*imaginează-ți că ești deja angajat*”.

Filmul ca profesor universitar

Aceeași metodă de teme contemporane explicitate prin filme poate funcționa la cursurile universitare. De doi ani de zile țin astfel de seminarii de sociologie contemporană (care privesc mai ales formele de echilibru între profesie și viața privată Work-Life Balance), iar o parte din lucrările rezultate în urma acestui seminar pot fi citite pe blogul www.matrixstudent.blogspot.com alături de teoria academică conexă noilor forme de învățare și educație. Nu vreau să prezint beneficiile unor discuții prin filme (asocierile vin mai ușor, povestea filmului susține prezentarea unei teme teoretice prin detalii și mai ales prin care discuția între studenți are un aer mult mai energic și totodată plăcut) vreau să arăt aici doar beneficiile acestui sistem în ce privește **evaluarea**.

Să observăm pentru început că marea problemă actuală a evaluării unei lucrări teoretice tematice este plagiatul masiv de pe internet, mai ales în țări ca România unde studenții sunt mai mult decât în alte părți “specialiști” în diversificarea metodelor *hi-tech* de copiat sau manipulat texte. Or, evaluarea de care vorbesc pune în prim plan filmul: studentul alege un film în legătură cu tema aleasă, și este filmul care lui îi place, pe care îl știe bine și la care a fost atent. Prezentarea va fi deja destul de sigur una neafectată de plagiat sau oricum neafectată de superficialitate.

Pe de altă parte copiatul de pe Internet este negativ pentru că o temă anume se copiază într-o *formă deja construită*. A pune în prim plan un film și a prezenta doi autori din bibliografie printr-un film (aceasta e cerința cursului) înseamnă a defini ca structură de bază a lucrării scenariul filmului (sau partea care se leagă de temă, spre exemplu „Wall Street de Oliver Stone și tema elitelor cosmopolite la Zygmunt Bauman și Richard Sennett”). Prezentarea nu va mai putea lua

indiferent ce text deja construit de pe net: studentul este obligat să parcurgă cu atenție bibliografia pentru a găsi pasajele și ideile care se potrivesc cu scenariul filmului. Iar ordinea de prezentare a acestor pasaje de asemenea este diferită și trebuie regândită.

Faptul că filmul place studentului presupune o participare cu experiența sa personală, cu opiniile care sunt deja formate în raport cu filmul.

În fine, căutarea filmului, a materialului și uneori chiar prezentarea unui clip media presupun și o parte de cercetare de teren, familiarizează studentul cu lumea media sau a filmelor și deci introduce și o notă de *muncă practică* foarte instructivă.

Iată câteva puncte care prin filme cresc foarte mult implicarea studentului în munca depusă, și conduc la producerea unor materiale mai bine construite, creative și care totodată au presupus o parcurgere *mai atentă* a întregului material teoretic oferit inițial.

Consilierea prin filme: o consiliere de plăcere

La Biroul de Consiliere pentru Studenți pe care îl conduc și unde de doi ani port discuții individuale cu studenții despre planul de carieră, alegerile de licență sau stagiile de practică, cea mai bună discuție începe cu filmele. *Ce film îți place?* Filmele sunt cel mai bun punct de plecare pentru o discuție interesantă și plăcută în consiliere, sunt cel mai rapid subiect de comunicare chiar dacă și tocmai atunci când nu știi nimic despre persoana cu care vorbești, sunt totodată un subiect foarte revelator despre client.

Filmul preferat e deja un semn foarte puternic despre tipul de scenariu de viață preferat, despre atitudinea generală despre viață, mentalități, credințe etc. E apoi o discuție în care studentul ca și client câștigă încrederea în consilier care, iată,

nu știe doar concepte sau teorii ci este la curent și cu filmele. Uneori e nevoie de un singur detaliu picant despre regizor sau film, cum e faptul că scena din Heat nu a fost niciodată repetată sau că s-au construit 8 mașini Ford Mustang pentru scenele lui Nicolas Cage din Gone in 60 Seconds, pentru a stabili o alianță psihologică foarte bună.

În fine, consilierea prin filme e mult mai ușoară decât orice altă formă de consiliere: filmul se manipulează ușor, se vizionează la orice oră dorește clientul și este o activitate plăcută: fără teste, fără chestionare, fără discuții interminabile, și, poate, fără prea multe cheltuieli.

În fond, a folosi filme pentru tineri și studenți este semnul unei consilieri care știe și poate să fie de partea celui consiliat, cea mai bună dovadă a adaptării actuale a psihologiei.

Test prin 10 filme preferate: *My movies*

Sunt foarte multe persoane care au filme preferate pe care le văd de-a lungul anilor, uneori de zeci de ori. E ușor de construit un test simplu, care identifică marile scenarii ascunse în spatele unor asemenea filme preferate. Ar fi un tip de test proiectiv, la care s-ar putea lucra pentru a defini profile de combinații de filme, sau s-ar oferi o listă de 100 de filme mari în care scenariile înseamnă ceva anume. Trebuie lucrat un pic pentru a defini exact ce înseamnă film preferat, a nu face confuzie cu filmul interesant, cu scena parțială, cu regizorul preferat.

Odată reunite 10 filme preferate, este mai ușor să recunoști în ele care este scenariul de bază cu care se identifică clientul. Oricum, e o pistă foarte clară de la care se poate pleca pentru a discuta cu un client.

Al Pacino: cel care ne-a crescut pe toți

Un exemplu de utilizare a actorilor în consiliere

Un exercițiu foarte interesant în proiect a fost acela de a găsi calitățile diferiților actori care le plac studenților. Exercițiul ajută pentru că identificările fiecăruia sunt problematizate și echilibrate în timp prin discuțiile în grup. A ieșit în evidență că al Al Pacino a fost aproape mereu pe primul loc față de orice alt actor, fie că era vorba de Robert de Niro, Anthony Hopkins, Jack Nicholson, etc. Putea fi vorba de faptul că „mă face să simt cel mai bine emoțiile lui”, „poate fi mereu el și totodată Altfel..”, oricum Al Pacino ne-a atras tuturor atenția.

În ce mă privește, am observat două lucruri la Al Pacino care pot fi utile pentru o utilizare a filmelor „lui” în consiliere. Dincolo de carismă, de voce, de priviri sau de alte calități ale lui care în mod evident nu pot fi imitate și nici chiar mimate, cred că Al Pacino ne-a învățat să comunicăm, în ultimii 30 de ani, mai mult decât toate manualele de comunicare care s-au scris vreodată. Și la acest capitol al comunicării actorul italian are *două strategii* pe care le putem folosi și le putem ameliora în viața noastră cotidiană.

În primul rând, călătoria între situațiile sociale cotidiene, călătoria unei comunicări fără crispă, este condusă cel mai bine de Al Pacino. Dincolo de carisma deosebită de comunicare, el are ceva special în felul în care tratează situațiile umane: se așează mereu *între* cel cu care vorbește și obiectele din jur²⁴, e mereu undeva *între Celălalt și obiectele situației*. Astfel, privindu-l pe Al Pacino, probabil că înțelegem mai bine ce este o Situație Socială: Al Pacino de fapt nu comunică neapărat bine, cât știe să fie *în-situație*. Și ne învață

²⁴ Și astfel se definește foarte bine ca exemplu ilustrativ al celor mai recente teorii de comunicare: teoria comunicării integrate, sinteză a teoriilor actuale de comunicare făcută de Alex Muchielli, vezi Alex Muchielli, *Arta de a comunica*, Polirom, Iași, 2005, și mai ales Muchielli, Alex, *Arta de a influența*, Polirom, Iași, 2002, care în pofida titlului este o sinteză a lucrărilor autorului pe tema comunicării.

că nu trebuie să ne preocupăm mereu de calitatea exprimării mesajului pe care vrem să îl transmitem, ci mai degrabă de buna poziționare psihologică în *spațiul relevant al discuției*, de la gesturi până la priviri: el nu privește mereu în ochi atât de mult cum ar cere teoretic manuale de comunicare (așa cum este Limbajul trupului)²⁵, ci undeva în jos, între cel cu care vorbește și *lucrurile din jur* care îl interesează pe acel om. De fapt, dacă ne uităm la filmul *Heat*, el *mai mult ascultă decât privește*.

Al Pacino e apoi relevant în societatea cunoașterii și mai ales în orașele globale sau globalizate în care trăim pentru că joacă personaje care dau încredere celorlalți nu doar pentru calitățile lor seducătoare, ci pentru că *știu foarte bine* cum funcționează Orașul cel Mare²⁶, lumea derutantă în care toți trăim. Or, de fapt astăzi impactul carismei scade tot mai mult, pe măsură ce aflăm că tot mai des nu ne salvează, în situațiile dificile, decât cel care știe la fel de bine ca personajele lui Al Pacino *cum merg lucrurile*. De fapt astăzi nu comunicăm, nu mai avem timp decât să căutăm și construim rețele de încredere: epoca eroilor de tip John Wayne s-a terminat, iar în societatea cunoașterii și a haosului urmează epoca eroilor care sunt, și atât, *foarte bine informați*. Până la urmă acesta e șarmul adevărat al lui Pacino: el nu doar *poate* să rezolve lucrurile

²⁵ Dacă ne uităm la scena de la cafea din *Heat* (Al Pacino discută cu Robert de Niro), vedem că uneori a *nu privi în ochi*, a privi într-o parte, nu este un semn al evitării comunicării ci al unei disponibilități mai mari pentru a-l asculta pe celălalt și a putea reflecta la cele spuse de el.

²⁶ Lumea înconjurătoare are un anumit nivel de complexitate odată ce este supusă unor procese de globalizare accentuate, și atunci orașul în care trăim excede puterea imaginației de fixare a profilului arhitectural al acestui oraș. Această violență a orașului real asupra puterii de imaginare a individului este o parte a lucrării Orașul Filmelor, în care voi dezvolta și folosi acest fenomen pe care îl numesc Orașul cel Mare, plecând de la tezele lui Robert Venturi (*Learning from Las Vegas*) până la analizele recente ale lui Saskia Sassen (*The Global City*).

concret și brutal (ca Bruce Willis de exemplu), are ceva mai mult și mai diferit: el *știe* mereu cum se învârt lucrurile, pe cine ar trebui să sunăm, la cine trebuie să fim atenți sau ce uși ne sunt închise oricât ne-am strădui să le deschidem: *Oh, Charlie, why are you all alone in this thing?* (Scent of a Woman)

Astăzi comunicarea devine tot mai dificilă, oamenii sunt tot mai diferiți și pretentioși în dialoguri, dar poate că uităm că avem niște modele de comunicare de la care ne-ar lua o viață să învățăm: și sunt chiar în fața noastră, în filmele pe care le vedem. Pe măsură ce ecranele se fac tot mai mici în prezența lui, Al Pacino devine *părintele comunicării contemporane*: cel care ne-a crescut pe toți în cei „șapte ani de după ce am plecat de acasă”. Am fi fost fi mai triști, mai singuri și mai dezorientați fără el, mai mult decât fără orice alt actor din ultimii 50 de ani, iar întrebarea colonelului orb din limuzina din Scent of a Woman ne privește pe toți: ce ne vom face fără Al Pacino?

Bourne Identity: Filmele cu spioni și consilierea carierei

Un exemplu de utilizare a filmelor în consiliere

1. *O metaforă integratoare.* Printre metaforele carierei descoperite în experiența mea de lucru cu filme, am descoperit o legătură interesantă între metafora spionului și alegerea și menținerea unei cariere. Mă refer la un gen recent de filme ca Spy Game și mai ales trilogia Bourne, în care efectele speciale sunt lăsate de o parte pentru a pune în prim plan *psihologia cotidiană* a spionului. Călătoria lui Matt Damon în Bourne Identity și Bourne Supremacy este un astfel de tablou a *ce ar face un spion bine antrenat dacă s-ar trezi singur într-o țară*

straină, iar acest spectacol ne pune o întrebare: cât de capabili am fi noi să reacționăm la fel de diversificat, rapid, flexibil? Întrebarea privește de fapt faimoasele competențe transferabile: dacă am ajunge undeva singuri, ce am ști de fapt să facem? Metafora spionului este o metaforă integratoare pentru toate experiențele de acest gen: fie că plecăm cu o bursă, că venim la facultate din alt oraș, sau că trebuie să ne angajăm și nu știm unde.

2. *Căutarea informațiilor pentru carieră.* Pentru început, ne putem reprezenta explorarea carierei ca pe o activitate *de spionaj*: căutăm anunțuri, căutăm să ne dezvoltăm o rețea de sport (cunoștințe și relații), căutăm să facem voluntariat pentru că știm că oportunitățile trebuie căutate: suntem mereu la pândă pentru cea mai utilă, relevantă, recentă sau reprezentativă informație pentru ceea ce vrem de fapt să facem. Evaluăm mereu strategiile de viitor și șansele care depind în mare măsură doar de capacitatea noastră de a reacționa rapid și a profita de oportunități. Trebuie să învățăm, ca niște diplomați, să citim printre rânduri, să știm ce se ascunde de fapt sub cutare anunț frumos plăcut prezentat. Filtrăm și gestionăm informații relevante pentru noi din masa celor care circulă pentru toți: este o activitate *de spionaj pe cont propriu, o muncă de Intelligence*.

3. *Competențe și performanțe.* Competențele transferabile sunt complementare competențelor transferabile, însă ambele vizează în final eficientizarea angajabilității studenților. Or, competențele transferabile sunt poate și cea mai bună definiție a spionului în acțiune: un spion este o sumă de competențe transferabile care îi permit să fie la fel de eficient oricât de mult s-ar schimba contextul sau sarcinile care îi sunt încredințate. La fel, formarea, facultatea, diplomele, pot fi privite ca *forme de antrenament, iar creșterea angajabilității*

este de fapt tot o formă de antrenament pentru a deveni operațional și a lua parte la misiunile pe care anumite firme le organizează. În economia de piață toți suntem în antrenament, obligați să devenim performanți pentru a supraviețui în competiție, iar atunci când antrenamentul se termină intrăm în misune: pentru unii misiunea se numește Job, pentru alții proiecte, pentru alții predări.

4. În fine, imaginarul filmelor cu spioni e foarte plăcut: de la Triple X la Alex Rider Stormbreaker sau de la Training Day la Spy Kids, eroii tinerilor de astăzi nu mai impresionează prin mușchi ci prin felul în care știu să utilizeze tehnologie, nano-tehnologie și apoi *mountain-bike*-uri, mașini de teren și alte obiecte care țin mai mult de cultura urbană decât de dotarea clasică a spionilor. A folosi simbolistica gadget-urilor urbane este o altă formă de a face atractivă și actuală componenta imaginativă a educației sau consilierii.

One fine day: Filmele și cariera

Un exemplu de modul de 5 ședințe de consiliere a carierei prin filme

Colaborarea între două nuclee de studenți din facultăți diferite s-a dovedit foarte fructuoasă, și cred că este soluția pentru viitor, pentru că iese imediat în evidență ce este competență transversală și transferabilă (generală pentru orice facultate) și ce este competență specifică unei facultăți anume. După 2 ani de astfel de ședințe am cristalizat mai multe teme legate de *educația pentru carieră* reunite care îi preocupau mai des pe studenți, reunite într-un modul de 5 mari teme, numit „*Filmele și cariera*”, teme care pot fi abordate în 5 ședințe de grup sau în 5 seturi de ședințe. Iată aceste teme și principalele repere așa cum au fost ele abordate în modulul pe care l-am coordonat în semestrul 2 al anului 2007.

Tema 1: Succesul și stereotipurile succesului. Cum îți reprezintă succesul, care sunt valorile care te ghidează în viața? Care sunt miturile de carieră și stereotipurile ocupaționale actuale identificate în filme? Distincția dintre succesul exterior și realizarea de sine interioară. Faptul ca succesul e imposibil, că e mult prea legat de stereotipuri și compromisuri sau de fapt succesul nu mă interesează pe mine ca om este un răspuns la fel de bun, și poate fi ilustrat la fel de bine prin filme (e chiar mentalitatea actuală a filmelor americane): *The Family Man*, *The Pursuit of Happyness*, *Devil Wears Prada* etc.

Tema 2: Stilul de viață și echilibrul dintre carieră și relație (*Work-Life Balance*). Aici se extinde și detaliază acea ancoră a carierei care privește stilul de viață. Tot aici discutăm formele de compromis între carieră și dezvoltare personala, și tipurile de bugete de timp sau nivel relațional pe care suntem dispuși să îl sacrificăm. De exemplu, un film ca *One fine day* prezintă complexitatea acestor bugete de timp în momentul în care ele se suprapun cu menținerea unei relații sau chiar a unei familii, dar totodată arta de a le echilibra. Dacă relația e văzută de regulă ca un obstacol în fața unei cariere, acest film arată că uneori tocmai relația e cea care poate salva o carieră, datorită flexibilității ei. Cea mai bună utilizare a filmelor, din tot ce am cunoscut până acum în doi ani de zile, privește acest echilibru *Work Life Balance*.

Tema 3: Ancore ale carierei, abilități și competențe transversale. Aici vedem care sunt abilitățile care ne oferă eficiență în viața cotidiană, și totodată care sunt ancorele de carieră pe care le dorim. Chiar și în filme uneori simple găsim strategii pentru carieră, și unele personaje îmi arată ce calități sau competente îmi lipsesc mai bine decât un manual: îmi dau seama că îmi lipsește flexibilitatea lui Al Pacino, finețea lui Kevin Spacey, eleganța lui Sean Connery etc. Chiar și în filme uneori simple sau unde nu ne-am aștepta găsim asemenea strategii pentru carieră.

Tema 4: Interviu, examenul și situațiile de test.
Promovarea de sine. Că e vorba de examene grele în care trebuie să iei nota de trecere (să promovezi) sau de interviuri de angajare, trebuie să știm să ne prezentăm în două sau cinci minute, și totodată să ne gestionăm stresul. Găsim nenumărate scene de asemenea situații de test în filme și astfel ne putem îmbogăți paleta de strategii sau atitudini.

Tema 5: Evenimentele neplanificate revelatoare.
Conform teoriilor lui J.D. Krumboltz, evenimentele neplanificate pot aduce cu ele informații extrem de utile despre viitoarea carieră, și ne pot influența viața uneori în mod decisiv. Am văzut că studenții sunt foarte atenți la diferitele scenarii care i-au condus să ia anumite decizii: aceste evenimente sunt poate cel mai bine identificate prin filme față de orice altă problemă psihologică sau cu valoare psihologică.

8.5. În loc de concluzii

8.5.1. Filmele: pericol și șansă a educației contemporane

Filmele sunt o *armă de distrugere în masă* a culturii sau a tradițiilor locale. Nu putem opri și nici măcar influența acest lucru ca educatori sau ca profesori, **dar putem folosi această armă pentru refacerea unor strategii educative: chiar nu vom regăsi imediat cultura profundă, vom dezvolta până una alta personalitatea tinerilor cu care lucrăm și îi vom face parteneri mult mai atașați ai educației.** Iată un prim pas foarte important fără de care sistemul însuși se poate autodistruge, iar asta mai ales la liceu.

Într-adevăr, reacția cea mai previzibilă (și răspândită) privind filmele este de a le vedea ca o ocazie de pierdere a legăturii cu realul sau o sursă de comportamente violente ori stereotipe: așa este, dar toate acestea sunt lucruri deja știute,

rămâne doar să fie publicate mai clar așa cum se publică listele de E-uri pe site-uri și pe pereți: și totuși, statistic oamenii mănâncă orice, iar la fel, statistic vorbind, tinerii văd orice.

Nouă ar fi certitudinea asumată că oricâte studii ar exista, influența filmelor este oricum mult prea puternică pentru a avea vreun sens să ne opunem vizionării lor. Filmul reprezintă una dintre primele industrii mondiale alături de jocurile video sau jocurile sportive, iar de la apariția filmului pe CD studenții văd sute și uneori chiar mii de filme în timpul facultății. Ne luptăm deci cu un Goliath: singura noastră șansă este să îl găsim pe David.

Iar David ar fi: de ce să nu folosim în sens bun acest instrument atât de puternic pe care nu îl putem distruge și care riscă să ne distrugă el relațiile sociale, codurile de relaționare, mentalitățile și până la urmă fundamentul comunităților în care trăim?

Tot filmele ne dau soluția: de exemplu, în Independence Day, forța extraterestră care apăsă asupra orașelor este la un moment dat deturnată printr-o descoperire simplă: unda venită de sus este pur și simplu folosită și trimisă înapoi cu un virus atașat. E un fel de gest de Aikido și e tot ce se poate face cu o forță mult prea mare.

Iată deci versiunea pozitivă: puterea filmului poate fi (doar) reutilizată. Dar în loc să ne concentrăm asupra eliminării scurtelor scene violente sau discriminatorii, în ipoteza în care oricum majoritatea tinerilor se uită la ele, putem da un alt sens marilor părți bune de filme pe care ei le iubesc, până vom acoperi încetul cu încetul cu un sens pozitiv toate scenele de referință. Putem folosi Fight Club, Matrix, Heat, Closer sau toate marile filme iubite de tinerii de azi în dezvoltarea unor strategii educative și terapeutice atractive și eficiente.

Și dacă privim astfel, ne dăm seama că orice film câștigat în direcția acestei deturnări devine mai eficient decât toate războaiele duse împotriva filmelor.

De fapt, tocmai filmele sunt mai mult ca sigur marea șansă a refacerii legăturii între tineri și școală, oricare ar fi ea.

8.5.2. Orașul poligon

Un oraș de nomazi: cei “șapte ani de după ce am plecat de acasă”

Dacă în cei șapte ani de acasă avem de învățat anumite lucruri, există o perioadă diferită pe care o voi numi „*cei 7 ani după ce am plecat de acasă*” (pe care o voi dezvolta într-un capitol separat din materialul extins Orașul Filmelor) și care corespunde cumva acelor *Interminables adolescences* ale psihanalistului Tony Annatrella sau încă perioadei de construire a unei autonomii personale în *cultura prefigurativă* definită de Margaret Mead o perioadă în care nu ne mai ajută experiența celor care au trăit deja înaintea noastră (cultura postfigurativă) nici cea a celor care tocmai trăiesc lângă noi (cultura cofigurativă) și trebuie singuri să descoperim felul în care funcționează lucrurile (cultura prefigurativă)²⁷.

Faptul că sunt „7 ani” e o imagine pe care o voi argumenta, pot spune acum că ea sugerează că e vorba de „cealaltă parte a educației după cea familială”, cea socială profesională și civică, că este mai lungă decât cei patru ani ai unei facultăți, și corespunde studiilor de inserție profesională care chiar vorbesc de 7 ani ca medie a tranziției *School to Work* (a tranziției dintre facultate și profesie)²⁸.

²⁷ Tony Annatrella, *Interminables adolescences, Les 12-30 ans*, Cerf, Paris, 1988; Margaret Mead, *Le fosse des générations. Les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*, Denoël / Gonthier, Paris, 1971.

²⁸ Sandra Franke, « Les études, le travail et la combinaison études-travail chez les jeunes », *Emploi du temps et transitions au cours de la vie*, 1998, n° 3, *Statistique Canada*, Ottawa, 2004.

Mai durează până vom ajunge la o altă „casă”, iată de ce avem nevoie de dezvoltare personală și competențe transferabile: facultatea nu este încă o casă, jobul ocazional nici el, nici chiriile în care stau studenții. Ei aterizează de regulă într-un cămin murdar, sau o cameră într-un apartament inchiriat, însă chiar dacă au bani destui și o casă, majoritatea sunt în căutarea unei case care să îi reprezinte (în formula din Fight Club: „munca ta nu te reprezintă”)

Astfel că după ce am plecat de acasă (măcar mental), mai avem nevoie de o casă de graniță între lumea familiei și lumea mare, Orașul Mare în care vom trăi în viitor cu tot ce suntem. Sunt cei șapte ani de după ce am plecat de acasă, și acei ani sunt un fel de timp al nomazilor: pe moment suntem prinși pe o frontieră fragilă, o lume de graniță între lumea familiei și orașul real, o frontieră fragilă pe care jonglăm și oscilăm până ne stabilizăm.

În acea lume de graniță, până una alta singurul lucru pe care îl au cu adevărat studenții este timpul, care trebuie organizat (timpul este prima lor proprietate) și îi reprezintă felul în care acest timp este organizat. Apoi este muzica, cărțile, dar mai ales filmele.

În acea lume de graniță a celor 7 ani după ce am plecat de acasă, filmul reunește pentru prima oară *timpul și spațiul care mă reprezintă*: controlez și durata și momentul și spațiul dar și conținutul filmului pe care eu l-am ales. E pământul bun din care vor crește toate cele care mă reprezintă, chiar dacă stau la cămin și nu am mare lucru în afară de acel film pe CD care zace aruncat pe masă.

Filmul pe CD devine *atunci prima piatră sau prima nișă dintr-o casă care va fi a mea*, în măsura în care e ales cu grijă, iubit sau măcar respectat (dacă filmul este văzut doar ca divertisment, nu este o astfel de piatră; dar dacă vezi cu atenție pentru a zecea oară la ora două noaptea un film la care ții

pentru că te face să gândești, cum este Closer sau Waking Life, atunci da, el este o astfel de piatră).

Filmul la cinema închide și el pentru două ore ușile luminii și ale forfotei de afară, și construiește un spațiu-timp personal. E un mic loc pentru nomazi, și în măsura în care știi că ești nomad și că vezi ceva serios sau frumos, o să fii atent să iei cu tine în lumea reală ce ai găsit în film.

La cinema sau pe CD, filmele ne aduc aminte însă că încă nu suntem nicăieri cu adevărat „acolo”, acolo cu tot ce suntem, că suntem mereu *pe drum*. Pentru această lungă perioadă de pelerinaj urban, filmele sunt părinți, profesori și terapeuți pe la care trecem pentru *cei 7 ani de după ce am plecat* de acasă: găsim în filme sfaturi despre cum să ne purtăm sau cum să nu ne purtăm. Mai mult: În acest timp al nomazilor de după ce am plecat de acasă, avem nevoie de competențe, dar și de locuri unde să ne refugiem fără ca acea refugiere să fie o capcană: acele locuri fac din filme un oraș poligon.

Orașul poligon

1. Pentru început filmele au *mai multe roluri*. Unele filme sunt prietenii cu care am plâns și am râs, am glumit la școală și la liceu. Altele sunt prietenii care ne-au consolat când aveam primele decepții în dragoste. Alte filme sunt colegii care ne-au învățat să reținem informații pentru școală sau facultate, să asociem idei cu evenimente, să găsim problematice interesante cu care ridicăm mâna la cursuri fără să ne mai împingă profesorii. În fine, sunt filmele care ne-au fost consilieri și terapeuți în momentele de criză privind cariera, viitorul profesional, marile decizii psiho-morale care ne transformă încet în adulți.

La filme ne ducem de fiecare dată când atingem o limită, ca într-un *pelerinaj urban laic*: când ne e foarte greu,

sau foarte bine. Acolo găsim poveștile de oameni mari sau mai ales noile povești ale oamenilor care tocmai devin mari în lumea contemporană și au nevoie de niște povești mult mai puternice și mult mai repede făcute decât se scriu și decât se citesc cărțile despre lucrurile actuale. Sunt aceleași povești de care vorbea Bruno Bettelheim dar actuale: *reîncărcate*. Încetul cu încetul galeria se formează: filmul psiholog, filmul profesor, filmul prieten, filmul sociolog, filmul manager: rolurile sunt multiple.

Dar nu sunt doar roluri: sunt și *străzile unui oraș* de tip special, labirintele ascunse, clădirile mari și piețele centrale ale unui adevărat oraș poligon. Filmele sunt mai mult decât o casă primitoare unde putem intra pentru două ore: au un rol mult mai complex, care face din ele un adevărat oraș unde putem învăța mereu câte ceva și care ne conduce în final mai repede spre ceilalți și spre evenimente.

2. Da, filmul este un *oraș mereu deschis*, un oraș mental dar cu picior la stradă, în care putem intra așa cum se intră în Matrix pentru a ne exersa atitudinile și reacțiile privind lucrurile care tocmai se întâmplă în jurul nostru: suntem noi capabili să trăim la fel a Al Pacino din Heat? Sau vrem de fapt o familie ca Nicolas Cage din Family Man? Vrem oare să fim un jurnalist de succes ca Andy din Devil Wears Prada, și mai ales când ne dăm seama la fel ca și ea că de fapt vrem o carieră mai umană, mai plină de respect pentru cei cu care lucrăm în fiecare zi?

Evident, putem destul de ușor să căscăm ochii degeaba la vitrinele acestui oraș sau să ne pierdem în labirinturi sau străzi lăturalnice de unde nu ne mai spune nimeni cum să ieșim, dar putem la fel de bine să descoperim prieteni noi, locuri de meditație sau relaxare care *nu sunt o capcană*. Altfel spus, filmele pot fi primele locuri bune în cei șapte ani, locuri

fragile în *timpul bun* al celor șapte ani după ce am plecat de acasă. Și despre toată această *lume bună* a filmelor am vorbit în acest text: a fost o călătorie preliminară în *lumea bună* a filmelor.

3. Să ne amintim că în fiecare episod din *Star Wars* există niște lumi mici în care luptătorii Jedi vin să se odihnească, să își refacă puterile, iar bătălia este inclinată în final paradoxal în funcție de acei *prieteni mici* care schimbă raportul Forței. Filmele sunt o asemenea *lume mică* care poate deveni uneori mai importantă decât lupta întreagă pe care o dăm pentru a câștiga o carieră, o diplomă, și mai ales adevăratul război care se dă în timp pentru un *echilibru personal între toate acestea*.

Atunci când suntem studenți ne întrebăm mereu cu teamă: ce vom face peste un an sau doi, atunci când vom termina examenele și ne vom lua diploma de la secretariat? Unde ne vom duce în Orașul cel Mare? Orașul Poligon al filmelor este locul cel mai bun pentru a începe deja să găsim niște răspunsuri: e un popas pentru nomazi, un oraș de simulări și mici scurtături care ne fortifică în drumul spre acel Oraș Mare, unde Filmul cel Mare al vieții tocmai se derulează.

Filmul ca spațiu identitar tranzițional – “Trandafirul roșu din Cairo”

Denisa Cristina STOICA

Corbusier spunea că prima dovadă a existenței noastre este aceea de ocupare a spațiului (apud Abraham Moles, Elisabeth Rohmer). Spațiul care ne permite să ne confirmăm, să ne asumăm și să ne manifestăm o anumită identitate l-am numit **spațiu identitar**. Dinamica identitară se activează tocmai în relație cu spațiile pe care le ocupăm și în care ne mișcăm. Putem vorbi despre un spațiu identitar familial, spațiu identitar profesional sau spațiu identitar național. În absența unui spațiu identitar obiectiv se activează un spațiu identitar fantasmatic pe care îl asociem cu patologia identitară. Spațiul identitar fantasmatic poate fi permanent (ex. psihoze) sau tranzițional (crizele identitare ce țin de dezvoltarea umană).

Prioritatea spațiului identitar fantasmatic în raport cu cel real se asociază cu patologia identitară (migrația în delir).

În concluzie, dinamica spațiu identitar real vs. spațiu identitar fantasmatic poate genera confuzii identitare de diferite grade.

Atunci când unui copil i se refuză spații din “casa familiei” (bucătăria, sufrageria etc.) el trăiește interdicția ca pe o excludere, ca pe o lipsă de confirmare în familie. Acolo unde mama ocupă și își asumă tot spațiul casei, din bucătărie până în

dormitor copilului îi mai rămîne **migrația în virtual** (cărți, filme, internet, etc.). Există și “varianta” lipsei de granițe adică situația în care copiii și părinții interferă spațial. Copiii nu mai trăiesc în acest caz excluderea ci fuziunea, nediferențierea (vezi cazurile în care copiii și părinții dorm în același dormitor sau în în același pat), lipsa spațiului personal. Un alt exemplu care reflectă **dinamica identitate-spațiu identitar** se referă la situația familiilor care trăiesc în regim extins. Părinții, părinții părinților și copiii se angajează într-o luptă pentru spațiu soldată cu confuzii identitare și lipsă de granițe purtate de către descendenți transgenerațional.

Teritoriile naționale cu granițe mutabile sunt locuite de populații cu dificultăți de asumare a identității naționale. Vom aborda cu altă ocazie această problemă.

Între spațiu și persoana care îl ocupă pot exista diverse relații, de asumare, de rejecție, de ignorare. Îmi asum spațiul și-l amenajez, îmi resping spațiul, migrez în alte zone, ignor spațiul în care locuiesc, îl las “în paragină”.

Privarea de spațiu (ex. spațiul concentraționar) nu generează, însă, numai migrația în fantasmă ci și posibilitatea de explorare și asumare a **spațiului interior**, efectul fiind extensia conștiinței. Multe mărturii ale celor care au avut experiența lagărelor, închisorilor confirmă acest efect. Unele persoane care au trăit experiența închisorii ies transformate în urma acestei experiențe. În acest caz putem vorbi despre un **spațiu-limită** (închisoarea, mânăstirea) care poate fi tranzițional, favorizând explorarea unor alte identități, unor alte spații interioare.

Migrația în Celălalt este o altă modalitate de fugă în alte spații. Este ca și cum mi-aș face sălaș în celălalt. Oare ce mă face să fug în celălalt?

Spațiul identitar tranzițional este acel spațiu care conține, la un moment dat, sentimente, emoții, nevoi,

identități nemanifestate și neconfirmate în scenariul cotidian al individului.

Filmul poate fi un astfel de spațiu identitar tranzițional care poate permite explorarea unor alte identități. Putem vorbi, astfel, nu numai despre o funcție terapeutică a filmului ci și despre o funcție spirituală.

Filmul poate fi acel **punct zero** în care mă pot întâlni cu mine însămi sau pot renunța la mine însămi. Woody Allen surprinde excelent acest punct zero în filmul său "Trandafirul roșu din Cairo". Cecile, personajul lui Allen, este o chelneriță din New York cu o viață cât se poate de banală. Este o femeie abuzată emoțional de un soț agresiv și neatent. Pierderea slujbei reprezintă piesa lipsă din puzzle-ul numit "viață grea". În această situație ea descoperă filmul "The purple rose of Cairo". Cecile optează pentru acest refugiu, pentru acest spațiu tranzițional, ficțiunea căpătând un sens foarte important pentru viața ei din acel moment.

Funcția filmului ca spațiu identitar tranzițional și conținător.

Filmul, ca orice spațiu ficțional, pune principiul realității între ghilimele iar Cecile se întâlnește aici cu emoții, sentimente, gânduri și identități care n-au fost conținute niciodată. Așadar, pentru Cecile, acest spațiu identitar tranzițional, care este filmul, funcționează ca un conținător al emoțiilor, nevoilor, sentimentelor neacceptate, neasumate și neconfirmate în cotidianul ei.

Nu îndrăznesc să-mi asum ostilitatea în raport cu mama dar iubesc foarte mult personajul Rose din "Titanic" (personaj care se revoltă în raport cu mama). Nu reușesc să acționez și să-mi exprim agresivitatea și iubesc la nebunie filmele de acțiune. În acest fel putem vorbi despre **funcția de conținător** a filmului.

Dependența de film și opțiunea pentru fantasmă

Multe persoane trăiesc într-un “laborator”, într-o matrix care crează așteptări, care crează dorințe. În cazul ăsta filmul devine laboratorul. Este mai simplu să se întâmple repede, finalul să fie previzibil și efortul să fie minim. A fi într-o relație intimă presupune disponibilitate, timp, momente dificile, emoții, sentimente, acțiune, colaborare, conflicte, jocuri. Toate aceste “reality bites” pot fi comprimate într-o pastilă gen, “You’ve got mail”, “Sleepless in Seattle” sau alte comedii romantice americane.

Identificarea cu unul dintre personajele acestui gen de filme sau atașamentul față de o anumită scenă a filmului ne poate indica o zonă de blocaj. Oare ce anume mă face să revăd de zeci de ori aceeași scenă? Ce strategie îmi lipsește? Deja este vorba despre un ritual care mă împiedică să fac același lucru în realitate sau care îmi satisface fantasmatic una sau mai multe nevoi.

Identificarea și contraindificarea cu un personaj de film pot reprezenta elemente ale unui nou tip de diagnostic experiențial (vezi Iolanda Mitrofan, T.U.). Ce nevoi sunt oare reflectate în faptul ca o persoană “alege” să re trăiască de zeci de ori aceeași scenă, aceleași senzații? Totul devine un ritual și ar fi important să observăm în ce momente, în ce context de viață simte nevoia persoana respectivă să revadă o anumită scenă. Cărui tip de emoție i se adresează scena. Totul devine ritual, compulsie. Din psihopatologie știm că o compulsie sau un ritual au ca scop reducerea anxietății. Depinde în fiecare caz de tema anxietății. Pe aceasta o putem deduce explorând contextul de viață al individului. Cei care au văzut “Amelie” își aduc poate aminte de acele scene în care între fantasmă și realitate nu mai există granițe.

Ficțiunea scursă în realitate îmi oferă control. Frica este atât de mare încât mi-e greu să-mi asum opinii, dorințe,

așteptări. Se pare că aceste trăiri nu se întâmplă numai adolescenților legitimi ci și adolescenților avortați (persoane care au rămas la acel nivel emoțional specific adolescenților). Îmi caut modele printre oameni de televiziune, trăiesc în film, trăiesc în ficțiune. Oare știu ceea ce mă face să traiesc în ficțiune? Dino Felluga spune, "Ei insistă asupra artei cinematografice și pun astfel în evidență manipularea căreia îi suntem supuși de însăși tehnologia (de care suntem dependenți) ce ne transmite viziunea lor: nu numai rolul realității, dar și rola de film devine palpabilă." (pag. 97)

"Asumarea" nevoilor în ficțiune în absența martorului interior poate genera dependență, ritualuri, compulsii. Există persoane pentru care revederea unui film sau a unor scene dintr-un film a devenit ritual. Cecile revede de câte ori are ocazia "Trandafirul roșu din Cairo". Repetiția și ritualul sunt prezente în relația ei cu scenariul și personajele filmului. Prin revederea obsesivă a filmului se autoexclue din timpul prezent încremenind într-un timp zero. În fantasma ei îl seduce pe Tom Baxter care părăsește spațiul filmului pentru ea. Cum îl seduce? Prin tăcere și ritualism. Granițele între ficțiune și realitate sunt dizolvate. Woody Allen își pune încă o dată întrebarea, Ce este realitate și ce este fantasmă? Personajul Tom Baxter fuge din film, încearcă să devină real și are putere în fața unui soț nemulțumit și bătăran, care se manifestă în decoruri terne și banale. Va aduce Tom Baxter lumină în viața banală a lui Cecile? Toată lumea este revoltată! Un personaj din film și-a permis să fugă și să devină real, și-a permis să renunțe la rol. Spectatorii rămași în sală comentează împreună cu personajele rămase în film. Woody Allen surprinde scenariul de film ca **spațiu concentrațional** pentru personajele sale. "Nu ai voie să ieși din rol!", "Nu ai voie să fii altfel!", "Nu ai voie să fii decât ceea ce dorim noi!" Făcând o paralelă cu propriile scenarii de viață putem fi oricând arestați într-o

poveste, într-o identitate. Nu numai Tom Baxter fuge ci și Cecile. El fuge din film și ea fuge din viața ei. Fiecare fuge din închisoarea lui. Realitățile lor se intersectează.

Granița difuză între ficțiune și realitate se reflectă în scena întâlnirii între Gill Shepperd și Tom Baxter. "Where is Tom?" Toată lumea aleargă după Tom. Tom este foarte important pentru menținerea în scenariu. "Creația" începe să-și facă de cap. **Iluzia inflaționează realitatea.**

Surpriză! Tom nu vrea să se mai întoarcă. "Cum ai îndrăznit să fugi?" Aceasta este întrebarea pe care Gill Shepperd i-o pune lui Tom Baxter. Gill Shepperd, actorul încearcă să preia controlul. Îl trage la răspundere pe Tom dar... Tom se revoltă. "Hai să plecăm, urmează-mă!", îi spune lui Cecile. Însă, mașina care mergea în film nu funcționează în realitatea lui Cecile. Banii care erau valabili în film sunt falși în aceeași realitate, a lui Cecile. Aventurierul în Egipt și Coppacabana încearcă să pătrundă realitatea iubitei lui. "E destul de real sărutul meu?" o întreabă el pe Cecile, testând realitatea. Gill Shepperd nu renunță însă. "Eu sunt cel care-l interpretează pe Tom." Cecile este obligată să-i pună în contact pe cel Real și pe Cel Imaginar.

Cine este real și cine nu este real? Cecile este supusă unei încercări. Ea trebuie să opteze, la un moment dat, pentru realitate sau ficțiune. Cui îi este ușor să opteze pentru realitate sau ficțiune? Ce este realitate și ce este ficțiune? Aceasta este întrebarea lui W. Allen. Actorul real și "creația" lui sunt la fel de geloși. În definitiv "realitatea" celor doi este dată de opțiunea lui Cecile. Aceasta e adevărata magie. Dacă ea dorește ca Gill Shepperd să rămână real va rămâne, dacă îl dorește pe Tom Baxter el va fi la fel de real. Așadar, orice scenariu poate deveni real în funcție de opțiunea noastră.. Aceste opțiuni ne pot aduce mai aproape sau mai departe de granița patologiei.

Din acest motiv, condiția ca filmul să funcționeze ca spațiu tranzițional identitar este prezența acelui martor interior care să dea sens opțiunii pentru un anumit personaj, scenă sau film într-o anumită perioadă a vieții noastre. În scena alegerii observăm că Cecile este conștientă de alegerea ei. Pe cine aleg pe cel real sau pe cel fals? "I have to choose the real world", spune Cecilia lui Tom Baxter, alegându-l pe cel real.

Woody Allen ne dă un exemplu despre modul în care spațiile real și ficțional se suprapun. Granițele între realitate și ficțiune se diluează până la dispariție. Filmul din film invadează realitatea, iar realitatea pătrunde în film. Care mai este realitatea? Folosindu-se de limbajul artistic postmodern Woody Allen pune în mod genial o problemă legată de opțiunea pentru fantasmă și ficțiune. Personajele de pe ecranul cinematografului ies "în lume" iar cele din viața reală asediază spațiul filmului. Personajele reale optează pentru fantasmă iar cele ficționale capătă realitate.

Tocmai din acest motiv filmul este un spațiu-ficțiune care poate fi folosit ca instrument nu numai terapeutic ci și de dezvoltare personală. Optăm nu pentru orice "fantasmă" ci pentru cea de care avem nevoie într-o anumită perioadă a vieții. În acest fel fantasma capătă un sens existențial.

2. Filmul ca instrument de dezvoltare personală.

Filmul poate funcționa ca instrument de dezvoltare personală tocmai datorită funcției de conținător și spațiu identitar tranzițional. Dacă în paradigma cognitiv-comportamentală terapeutul prescrie anumite scene de film sau strategii ale personajelor preferate în funcție de problema clientului noi folosim tocmai dimensiunea provocativă a filmului. În cadrul Terapiei Unificării filmul poate fi folosit ca pretext de analiză.

“Ceea ce este specific în abordarea holistică pe care o practic sub numele de Terapia Unificării este simultaneitatea demersului diagnostic și terapeutic, printr-o participare atentă, conștientă și înalt personalizată a clienților, prin intermediul “pretextelor”, exercițiilor exploratorii și situațiilor proiective provocatoare...” (I. Mitrofan, 2004).

Așa cum menționam mai sus condiția ca filmul să funcționeze ca **spațiu identitar tranzițional** și ca **instrument de dezvoltare personală** este activarea stării de martor, element esențial în T.U.

Filmul ca instrument de dezvoltare personală se poate folosi în grup sau individual. Am folosit filmoterapia în manieră T.U. atât în grup cât și individual.

Dimensiunea provocativă a filmului

O ședință de filmoterapie în maniera T.U. debutează folosind dimensiunea provocativă a filmului. În instructaj se poate face referire la un film, scenă de film sau la personaje preferate sau detestate de membrii grupului.

Instructaj. “Am să vă rog să luați contact cu unul dintre personajele de film preferate de voi. Observați ce personaj vă vine în minte. Poate că unii dintre voi ați luat contact cu un personaj pe care îl detestați în timp ce ceilalți s-au oprit asupra unui personaj preferat. Observați ce se întâmplă cu voi în acest moment, ce anume vă trece prin minte, ce simțiți și ce vă vine să faceți. Observați ce vă comunică aceste personaje. Poate că au un mesaj pentru voi, un mesaj relevant pentru viața voastră din prezent...” Acest instructaj este una dintre modalitățile de provocare folosite în ședințele noastre de filmoterapie. Această manieră de abordare permite în același timp diagnosticul și intervenția terapeutică.

Lucrul cu personajele de film preferate sau detestate este specific **filmoterapiei în manieră T.U.**, permițând explorarea și integrarea polarităților.

Centrarea instructajului pe personaje de film permite abordarea problemelor identitare și blocajelor datorate acestora.

O altă modalitate de provocare în acest tip de filmoterapie este **centrarea instructajului pe scene de film**. Cum spuneam mai sus, există persoane care văd și revăd de zeci de ori aceeași scenă de film. Această scenă este în același timp indicator pentru un anumit blocaj dar ea conține și cheia deblocării.

Instructaj. “Am să vă rog să vă opriți asupra unei scene de film. Observați ce scenă vă vine în minte. Observați dacă există vreo rezonanță între această scenă și ceea ce se întâmplă în viața voastră în prezent...” Acest tip de provocare permite analiza strategiilor de abordare a diferitelor obstacole, dificultăți pe care persoana le poate avea la locul de muncă sau în sfera vieții personale.” M-a atras modul în care a ieșit din situație (despre personajul Scarlet O’Hara din “Pe aripile vântului”). Modul în care a reușit să depășească toate problemele în ciuda situației. Mi-ar plăcea să fiu și eu foarte puternică. Mai ales acum...” Clienta din al cărei discurs am extras acest fragment se confruntă cu probleme legate de boala mamei ei, cu lipsa mijloacelor materiale, cu insatisfacții partenoriale. Se simte blocată în acest moment al vieții ei. Alegând o scenă din filmul “Pe aripile vântului”, scena în care Scarlet reușește să scape în acea căruță împreună cu Melanie însărcinată își dă seama că ar putea face mult mai mult. Ea realizează că ceea ce conține Scarlet (apropos de funcția conținătoare a filmului) conține și ea.

Ca provocare se pot folosi și anumite scene de film propuse de terapeuți după ce aceștia au făcut un diagnostic al problematicii cu care se confruntă clienții. Se vizionează scena împreună cu clienții 10-15 min după care se face analiză în manieră T.U. Dificultățile partenoriale sau dificultățile cu colegii de serviciu pot fi abordate în această manieră.

Partea de provocare este numai o parte a unei ședințe de filmoterapie în manieră T.U. Analiza în maniera T.U., plecând de la un astfel de pretext, permite "decriptarea și conștientizarea incongruențelor emoționale și cognitive, manifestate prin disocieri ale comportamentului verbal și expresiv." (I. Mitrofan, 2004).

Lucrul cu filmul în manieră T.U. permite explorarea, analiza și resemnificarea scenariului personal. Cum menționam mai sus tocmai situarea pe granița între ficțiune și realitate favorizează întâlnirea clientului cu sine însuși în scenariul personal prezent sau transgenerațional.

Clientul devine conștient de ceea ce îl face să se identifice cu un anume personaj de film, de ceea ce îl face să deteste un personaj de film sau de ceea ce îl face să revadă de zeci de ori aceeași scenă de film. **Ce strategie îi lipsește pentru a depăși obstacolele din prezent? Ce blocaje îl mențin în scenariul dezadaptării?**

"Sunt conștientă de ceea ce mă face ca în această perioadă din viața mea să rezonéz cu personajul Bridget Jones, sunt conștientă de modul în care interferează scenariile noastre, sunt conștientă de nevoile, emoțiile, gândurile pe care, deocamdată, acest personaj le exprimă pentru mine. Sper ca în viitor să fiu mai în contact cu îndoielile legate de feminitatea mea, cu blocajele datorate fricii de ridicol... Bridget Jones își poate permite să fie ridicolă. Eu, deocamdată, nu-mi permit iar asta mă blochează." Acest fragment extras din discursul unei participante la o ședință de filmoterapie reprezintă concluzia unui demers analitic folosind ca pretext filmul. Întâlnirea cu unul dintre personajele sale de film preferate i-a permis să intre în contact cu nevoile ei din prezent, cu blocajele ei. Una dintre temerile cele mai puternice ale Clarei (numele clientei) este teama de ridicol. Din acest motiv renunță foarte ușor la posibilitatea de a intra și de a dezvolta relații de parteneriat erotic. Se regăsește în stângăciile personajului Bridget Jones

dar spre deosebire de aceasta nu-și asumă ridicolul situațiilor. Personajul de film este în acest caz poarta de intrare într-un strat mai profund al scenariului Clarei. Nevoi, dorințe, așteptări neconștientizate, nerostite până în acest moment al vieții ei. Reiese iarăși funcția filmului de conținător al emoțiilor, nevoilor, dorințelor neacceptate, nerostite. “Nu-mi permit să flirtez, nu-mi permit să accept că cineva mă poate plăcea ca femeie. Mă comport ridicol...E ridicol să-ți dai ochii peste cap, să te miorlăi, să accepți ajutorul unui bărbat.” Clara pătrunde, din acest moment, însoțită de terapeut într-o altă dimensiune a scenariului personal, dimensiune în care scenariul filmului se diluează în scenariul personal. “Ficțiunea” familială apare în prim plan. “Personajele-fantomă” care participă la scenariul clienței încep să se facă prezente. Mama, tata, mătușa, sora, vecina, primul iubit sunt cei care participă din plin la crearea Personajului Ridicol Clara. Clara își aduce aminte o remarcă legată de corpul ei, privirea mamei atunci când și-a pus prima dată sutien, tatăl și mătușa care spuneau “Mai întâi cartea, pe urmă băieții!”. Terapeutul o însoțește pe Clara în explorarea relațiilor sale cu mama, tata, mătușa. Dramatizarea în maniera T.U. îi permite Clarei să-și clarifice relațiile cu aceste persoane importante din viața ei. Ea are ocazia să-și exprime sentimente, nevoi și dorințe pe care nu le-a exprimat niciodată. Resemnificarea acelor momente din viața ei care au contribuit la crearea Personajului Ridicol o ajută pe Clara să dea un alt sens experiențelor ei legate de feminitate. Acum înțelege că întotdeauna s-a simțit ridicolă ca femeie pentru că a respins modelul mamei ei (la fel ca și personajul Bridget Jones). Clara “a eșuat” în a se identifica pe linie feminină, nefiind confirmată în acest rol în scenariul ei transgenerațional.

Clienta înțelege că atitudinea ei față de relațiile de parteneriat erotic și scenariul în care funcționează au o legătură cu mitologia familială și cu relațiile familiale inter-și transgeneraționale.

Filmoterapia în manieră T.U. permite, așadar, accesarea unor niveluri profunde de analiză. Personajele de film alese de membri grupului sau de clienții individuali pot fi experimentate folosind Dramaterapia centrată pe Unificare. Jocul de rol sau improvizația dramatică constă în crearea și experimentarea spontană a unor roluri alese și asumate în cadrul unui scenariu generic, cu repere elaborate și propuse de terapeut, dar îmbogățit, re-creat și personalizat ad-hoc prin contribuția liberă, spontană a fiecărui participant și a psihodinamicii de grup (I. Mitrofan, 2004).

Intrând în pielea personajului ales sau detestat clientul are posibilitatea să acceseze partea de Umbră neexplorată și neasumată a existenței sale. În acest mod se naște și starea de martor, stare esențială în stadiul de restructurare a scenariului de viață. “Restructurarea și autotransformarea se bazează pe accesul fiecărui participant la mesajele și simbolurile personale prin care i se revelează Umbra, proiectate și devoalate prin jocul de rol, ceea ce permite reprocesarea prin resemnificare a experiențelor trăite (reprimare, blocate, neintegrate) și schimbarea scenariului de viață.” (I. Mitrofan, 2004).

Schimbarea scenariului de viață presupune efort din partea clientului în cotidianul vieții lui. Prin intermediul **meditației creatoare** clientul poate experimenta personajul de film ales și în viața cotidiană. **În rolul de tranziție ales, clientul poate descoperi și experimenta noi strategii, noi modalități de relaționare necesare restructurării scenariului.**

Așa cum menționam mai sus, spațiul filmului poate fi un **spațiu identitar tranzițional**. Personajele alese la un moment dat de un client pot fi **roluri tranziționale** care îl pot ajuta pe acesta să exploreze noi aspecte ale propriei identități. Intrarea clientului în “pielea” personajului nu are ca scop identificarea cu acest personaj ci explorarea și exprimarea

trăirilor, gândurilor, acțiunilor care erau potențiale în raport cu scenariul său de viață. **Condiția ca rolul ales să aibă efect terapeutic este prezența stării de martor (I. Mitrofan, 2004). Numai în această situație rolul este tranzițional.**

În cazul Clara, Bridget Jones a constituit un astfel de rol tranzițional. Ea a practicat în cotidian o meditație pe starea de ridicol. Controlul și anxietatea foarte ridicate au scăzut Clara devenind mai disponibilă pentru diverse relații. Atitudinea în raport cu propria ei feminitate s-a modificat, îmbunătățindu-se treptat și relația cu mama ei. Meditația pe ridicol a ajutat-o pe Clara să înțeleagă că rolul "Fiica Perfectă" care era în "filmul familiei" o îndepărtează de nevoile ei, de dorințele ei, de contactul cu ea însăși și cu alții. Ea a realizat că nu trebuie să fii perfect pentru a fi acceptat de ceilalți.

Conștientizarea propriilor nevoi este o modalitate de a ieși din filmul altora

Amelie, personajul principal feminin din filmul "La vie fabuleuse d'Amelie Poulain" este o fetiță crescută într-un scenariu iluzoriu. Copila este diagnosticată de tatăl ei, medic, ca având o boală gravă de inimă. Boala ei fictivă devine tema unui scenariu ficțional care o îndepărtează de ea însăși, de dorințele și de nevoile ei. Ea este arestată într-o identitate. Viața ei se va derula pornind de la "date" false. Strategia de supraviețuire a acestui personaj va fi evadarea în poveștile altora. Evadez din propriul spațiu concentraționar în spațiile de viață ale altora.

Ca și Amelie, Camelia, membră a grupului de dezvoltare personală, este o tânără care funcționează în "filmul" mamei ei. Mama ei știe întotdeauna mai bine decât ea ce nevoi are, ce școală trebuie să facă, cum trebuie să se îmbrace. Camelia are 23 de ani dar mama ei îi cumpără în

continuare haine. Nici unul dintre "băieții", plăcuți de ea, "nu au fost buni pentru mama". Camelia are dificultăți în a intra în relație nu numai cu persoane de sex opus ci și cu persoane de același sex. Nevoile ei sunt deocamdată nevoile mamei. Mama are nevoie ca ea să îmbrace anumite haine, mama are nevoie ca ea să facă anumite studii...Nevoile Cameliei nu există. Nu întâmplător, personajul ei preferat este personajul Rose din "Titanic". Rose îndrăznește să-și înfrunte mama care o obligă să-și ignore nevoile. "Ceea ce mă atrage la Rose este puterea ei de a-și înfrunta mama. Rose îndrăznește să-și înfrunte mama." Intrând în "pielea" personajului Rose, Camelia reușește să devină conștientă de ostilitatea pe care o are față de mama sa. "Mama este peste tot, iar eu..." Spațiul identitar al acestei cliente tinde către zero. Bineînțeles este o mare iubitoare de filme. "Am nevoie să respir și eu și atunci văd filme."Camelia își crează un spațiu identitar fantasmatic, spațiul filmului. Preferă personajele rebele, personajele care reusesc să conțină ceea ce ea nu poate conține în "filmul "ei interior. Rose din "Titanic" este un astfel de personaj. "O admir pentru curajul ei", spune Camelia. "O admir pentru că este, pentru că o înfruntă pe maică-sa, pentru că își vede de viața ei." Intrând în pielea personajului Rose prin dramatizare Camelia conștientizează ostilitatea pe care o are față de mama ei. Până în momentul în care prin dramatizare a devenit pentru puțin timp Rose, Camelia nu a fost conștientă de ostilitatea avută față de mama sa. Ea realizează că nu și-a permis niciodată să ia contact cu sentimentele de umilință, de rușine sau de supărare provocate de relația cu mama sa. Printr-un travaliu de iertare Camelia își clarifică, acceptă și integrează relația cu mama sa. Clarificându-și relația cu aceasta ea își aude, pentru prima dată, rostite nevoile, își simte prima dată ostilitatea față de mama ei și își dă seama că are dreptul să aleagă. Camelia realizează ce anume a făcut-o să se identifice cu Rose.

Revenirea Cameliei la ea însăși este un proces de durată. Acest lucru se întâmplă în spațiul terapeutic. **Grupul o confirmă pe Camelia în noul "film"**. Este un prim pas în restructurarea scenariului de viață dar acesta nu este de ajuns. Camelia trebuie confirmată și în filmul ei cotidian. A fi confirmat într-un spațiu terapeutic nu este de ajuns pentru ca restructurarea scenariului să se întâmple.

"Restructurarea și autotransformarea se bazează pe accesul fiecărui participant la mesaje și simbolurile personale prin care i se revelează Umbra, proiectate și devoalate prin jocul de rol, ceea ce permite reprocesarea prin semnificare a experiențelor trăite (reprimare, blocate, neintegrate) și schimbarea scenariului de viață." (I. Mitrofan, 2004)

Schimbarea scenariului de viață este un proces de durată care presupune implementarea noilor modalități de a fi în **spațiul cotidian al clienței**. Noul scenariu de viață se țese în fiecare zi pe măsură ce clienta va fi confirmată. Starea de martor activată în procesul terapeutic îi permite acesteia permanenta conștientizare a nevoilor, emoțiilor, gândurilor, acțiunilor în relațiile de fiecare zi și în relația cu ea însăși. În spațiul cotidian modificarea dinamicii relaționale necesită un timp mai îndelungat decât în spațiul terapeutic. **Cele două spații, terapeutic și cotidian vor funcționa sincron în procesul de transformare pe care îl trăiește Camelia.**

Filmoterapia în manieră T.U. extinde spațiul terapeutic în cotidian și aduce spațiul cotidian în terapie. În acest caz și spațiul cotidian poate deveni terapeutic. **Meditația pe rol în spațiul cotidian** favorizează schimbarea scenariului personal. În acest sens i s-a sugerat Cameliei să se observe în situațiile în care mama sa îi impune ceva. Cu ce sentimente se confruntă, ce îi trece prin minte, ce îi vine să facă și ce ar putea avea în comun cu personajul Rose în astfel de situații? Inerția "filmului" familial o pune de multe ori pe clientă în situații de

blocaj în vechiul scenariu. Starea de martor, însă, specifică **meditației pe rol în spațiul cotidian** o ajută pe Camelia să depășească aceste momente de blocaj. Intrând în contact cu **rolul identitar tranzițional** Rose, Camelia descoperă o altă modalitate de a fi în relație cu mama sa. Ea află că a-ți comunica nevoile nu înseamnă a fi în conflict cu mama sau cu alte persoane. Camelia descoperă cât este de important să fii în contact cu propriile nevoi. *“Chiar dacă mama, deocamdată, nu înțelege ce se întâmplă cu mine eu mă simt bine. Merg în piață, merg la supermarket, merg în magazine și aleg pentru mine. Mama este foarte supărată pe mine dar o să înțeleagă.”* Această schimbare care poate părea banală reprezintă o dovadă a reluării contactului cu propria realitate, cu propriile nevoi. Încercarea mamei sale de a o menține în vechiul scenariu este firească în situația în care aceasta nu beneficiază de dezvoltare personală.

Există un decalaj între confirmarea în spațiul terapeutic și în spațiul cotidian. Rolul tranzițional identitar permite sincronizarea celor două scenarii-terapeutic și cotidian. Trăind-o pe Rose în stare de martor Camelia reușește să facă mici schimbări în scenariul personal.

Concluzie

Am încercat să surprindem câteva aspecte legate de valențele terapeutice și optimizatoare ale utilizării filmului ca pretext și reper de autounoastere și autoschimbare în grupul experiențial de dezvoltare personală unificatoare. Meditația pe rol, în spațiul cotidian este o modalitate de a folosi filmul și personajele sale la granița dintre ficțiune și realitatea participanților în scopul dezvoltării și maturizării lor personale și interpersonale.

Cum evaluăm competențele universitare transversale

Nicolae MITROFAN

• Cum suntem noi în viața de fiecare zi ?

Trebuie să recunoaștem că este destul de dificil să răspundem repede, dacă ni se cere așa ceva. În primul rând, nu știm la ce se referă, de fapt, această întrebare. Când ne întâlnim cu cei cunoscuți, ce ni se adresează cu „*Ce mai faci?*” răspundem, destul de frecvent, cu „*Bine*”. Asta înseamnă că noi am făcut repede o evaluare sau, mai exact, o autoevaluare și răspunsul nostru are valoare de diagnostic. Nu avem, însă, nicio siguranță că acesta corespunde exact realității. Întrebarea de la care am plecat este mult mai complexă și ea ne obligă să facem mai multe precizări și anume, dacă se referă la: starea noastră de sănătate, starea afectivă, problemele cu care ne confruntăm, inițiativele pe care le avem, realizările obținute, pierderile pe diferite planuri, viața noastră ca membru al unei familii, a unui loc de muncă, a unor instituții, organizații etc.

Desigur, până să avem o profesie, o familie, trecem prin mai multe faze sau etape și foarte multe persoane se ocupă de creșterea și educarea/formarea noastră. Mai la început, în copilărie, suntem în cea mai mare măsură dependenți de strategia educațională adoptată de părinți. Ei ne pregătesc pentru viață, pentru modul cum să ne raportăm la lumea din jurul nostru, ei ne învață să diferențiem binele de rău etc.

Apoi, odată cu intrarea în instituțiile școlare, rolul părinților este tot mai mult preluat de cadrele didactice și, mai

larg, de către societate, aceasta folosind multe modalități de influențare (în special, mass-media). Și uite-așa, treaptă cu treaptă, ajungem să fim studenți la anumite facultăți, aici fiind pregătiți intensiv pentru o anumită profesie. De exemplu, la Universitatea din București, unii se pregătesc să devină profesori, alții, să devină juriști, geologi, jurnaliști, teologi etc. Fiecare facultate își organizează programul de intervenție formativă, urmărind aproape exclusiv obiective specifice specializării. De viața noastră, de frământările noastre, de problemele cu care ne-am confruntat și ne confruntăm, în continuare, nu se ocupă mai nimeni. Așa că, de multe ori, rămânem singuri cu noi înșine și încercăm să răspundem cum putem și cum credem noi că este mai bine la solicitările din afară. Procedând astfel este limpede de înțeles că nu avem cum să evităm tot felul de eșecuri. Și, dacă ne întâlnim iarăși cu cineva (coleg, prieten) și suntem întrebați „*Ce mai faci ?*” îi răspundem cu invariabilul „*Bine*”. Ne dăm seama că nu este nici locul, nici timpul și poate nici persoana respectivă nu se potrivește pentru a îi împărtăși care sunt adevăratele noastre probleme, în mare măsură rezultate pe parcursul anilor petrecuți în familie, în școală, în grupurile de apartenență etc.

• Cum ne evaluăm pe noi și cum îi evaluăm pe alții ?

Când spunem „*Sunt un om corect*” sau „*Sunt un om sincer*”, înseamnă că ne evaluăm pe noi înșine sau ne autoevaluăm. Ceea ce rezultă în urma procesului de evaluare poartă numele de *image de sine*. Când rugăm pe cineva să-și prezinte trăsăturile de personalitate, îl rugăm, de fapt, să ne prezinte imaginea sa în raport cu sine. Aceasta poate să cuprindă și trăsături pozitive și trăsături negative sau exclusiv pozitive sau negative. Trebuie repede să recunoaștem că ultima situație o întâlnim destul de rar.

Pe de altă parte, această imagine de sine poate să concorde sau nu cu adevărata realitate psiho-comportamentală. Cei care cunosc mai bine persoana ce se auto-evaluează pot să-și dea seama de gradul de „abatere” a imaginii de sine față de realitate. Pot fi, în special, 3 variante posibile: a) imaginea de sine se potrivește cu realitatea; b) imaginea de sine nu concordă cu realitatea, manifestând fie tendința de exagerare a „realității” manifestate (exemplu: „*Eu sunt mai inteligent decât toți colegii mei*”), fie tendința de subdimensionare a acesteia (exemplu: „*Eu sunt cel mai fricos dintre toți colegii mei*”).

Care este cea mai bună variantă ? Desigur cea care presupune o mai bună potrivire a imaginii de sine cu propria noastră realitate psihologică. Asta înseamnă că ne cunoaștem foarte bine, atât părțile pozitive, cât și cele negative și în viața și activitatea noastră ținem seama de toate acestea. Dacă, însă, imaginea noastră despre noi înșine nu corespunde realității, atunci frecvent avem de-a face cu situații conflictuale.

La fel se vor petrece lucrurile și în cazul în care imaginea de sine subestimează adevărata noastră realitate psiho-comportamentală. Dacă un student trăiește în mod autentic convingerea că nu este în stare să treacă examenul la care se va prezenta (lucru comunicat și colegilor) și promovează examenul respectiv, chiar cu notă mare, înseamnă că acesta are o accentuată neîncredere în forțele proprii (deci, o imagine de sine negativă).

Oricare am fi dintre noi, nu ducem o viață complet izolată de ceilalți, precum personajul lui Robinson Crusoe. Dimpotrivă, zilnic suntem implicați în activitate de grup, în schimburi informaționale interpersonale, ceea ce face să ne formăm o imagine în raport cu diferite persoane. La întrebarea: „*Ce crezi despre persoana X ?*” putem răspunde: „*este un om bun, corect, inteligent, cooperant, altruist, comunicativ etc.*” sau „*este un om conflictual, agresiv, intolerant, egoist, capricios etc.*”. În prima situație este vorba

despre o imagine pozitivă, iar în a doua, despre o imagine negativă. Desigur pot fi și răspunsuri în care să regăsim atât caracteristici pozitive, cât și negative.

Deci și atunci când evaluăm altă persoană, putem întâlni 3 variante și anume: a) imaginea privitoare la această persoană coincide cu realitatea sa psihologică; b) imaginea nu corespunde cu realitatea, ea manifestând fie tendința de supraevaluare („*Studentul A din grupa C este cel mai dotat intelectual dintre toți studenții din România*”), fie tendința de subevaluare („*Studentul P este mai fricos decât toate fetele*”). Am putea spune că imaginea noastră în raport cu o altă persoană poate fi corectă (corespunde realității) sau incorectă (nu corespunde realității). Este de la sine înțeles că atunci când folosim imagini deformate, mai devreme sau mai târziu ne confruntăm și cu situații neplăcute.

Să mergem puțin mai departe și să vedem ce se întâmplă cu persoana pe care o cunoaștem (cel puțin așa credem noi) și cu care interacționăm frecvent, când aceasta, la rândul ei, ne evaluează pe noi. Drept rezultat va apare, și în cazul ei, o imagine în raport cu noi, care poate fi concordantă sau nu (poate manifesta supra sau subdimensionare) cu realitatea noastră psiho-comportamentală. Deci, dacă ne luăm pe noi ca sistem de referință putem întâlni, de exemplu, următoarele situații:

Situația 1:

Eu: „*Cred că sunt un om inteligent*”

Eu: „*Cred că tu ești un om inteligent*”

Tu: „*Cred că tu (adică Eu) ești un om inteligent*”

Situația 2:

Eu: „*Cred că sunt un om inteligent*”

Eu: „*Cred că tu ești un om inteligent*”

Tu: „*Cred că tu (adică Eu) nu ești un om inteligent*”

Situația 3:

Eu: „*Cred că sunt un om inteligent*”

Eu: „*Cred că tu nu ești un om inteligent*”

Tu: „*Cred că tu (adică Eu) nu ești un om inteligent*”

Care dintre cele 3 situații este mai aproape de realitate ? Este greu de răspuns pentru că, în toate cazurile, întâlnim procesul de evaluare și de auto-evaluare, care poate fi marcat de subiectivism. Când mama spune „*Copilul meu este rupt din soare, este cel mai drăgălaș și mai deștept dintre toți copiii din lume*” este clar că ea este subiectivă, afectivitatea, respectiv, dragostea ei față de copil influențându-i în mod serios procesul de evaluare. Desigur, departe de noi gândul de a o critica pe această mamă sau pe altele ca ea.

Dar ce ar trebui făcut pentru ca să reducem cât mai mult intervenția subiectivismului atât în procesul de evaluare, cât și în cel de auto-evaluare ? Noi, psihologii, recomandăm să se folosească *testele psihologice*.

• Ce sunt, de fapt, testele psihologice ?

Testele psihologice sunt instrumente cu ajutorul cărora măsurăm diferite caracteristici și trăsături psihice. Astfel, putem măsura coeficientul de inteligență, nivelul de dezvoltare a unor categorii de aptitudini, capacități și disponibilități creative, tipul temperamental, nivelul de manifestare a agresivității, capacitatea mnezică etc. Ca denumire, testele poartă numele aspectelor și componentelor psihice care sunt măsurate. Astfel putem vorbi despre teste de inteligență, teste de aptitudini, teste de personalitate, teste de creativitate etc.

Referitor la conținut, fiecare test cuprinde mai mulți itemi, însemnând fie întrebări, fie probleme de rezolvat, fie sarcini de construcție, fie desene de realizat. Ca să capete statut de mijloc științific de evaluare a caracteristicilor psihologice,

testul trebuie să fie *fidel* și *valid*. Fidelitatea și validitatea sunt cerințele științifice de bază, ele mai fiind denumite și *caracteristici psihometrice*. Să ne apropiem puțin mai mult de acestea. *Fidelitatea* se referă la capacitatea testului de a oferi, în caz de reaplicare, o aceeași informație privitoare la însușirile psihice măsurate. Un subiect nu se poate schimba foarte mult peste noapte. De aceea, dacă aplicăm un test de inteligență asupra unui subiect, obținând un coeficient de inteligență (IQ) de 120 (ceea ce înseamnă valoare bună, peste medie), nu este admis ca, în cazul reaplicării, după trei zile, să obținem o valoare a IQ de 70 (în acest caz, subiectul prezintă deficiențe mentale). Dacă se întâmplă așa, testul nu dovedește fidelitate și el nu este recomandabil să fie folosit. Dar, apropo ! Voi vă cunoașteți nivelul coeficientului de inteligență ? Dar pe cel al inteligenței emoționale sau pe cel al creativității ? Și dacă nu, nu ați vrea să cunoașteți valoarea acestor coeficienți ?

Validitatea este cealaltă caracteristică psihometrică ce se referă la capacitatea testului de a măsura mereu ceea ce-și propune să măsoare. Și ar mai fi de adăugat și faptul că măsurarea trebuie să se realizeze cât mai corect. Făcând toate combinațiile, putem întâlni patru situații, chiar dacă unele dintre ele sunt valabile doar în plan teoretic: a) testul măsoară ceea ce-și propune să măsoare și măsoară foarte bine; b) testul nu măsoară ceea ce-și propune și ceea ce măsoară este incorrect realizat; c) testul măsoară ceea ce-și propune dar incorrect realizat; d) testul nu măsoară ceea ce-și propune dar ceea ce măsoară o face corect. Această ultimă variantă este absolut teoretică. Evident că prima variantă este cea care corespunde testului ca instrument psihodiagnostic cu caracter științific.

Testele psihologice pot fi folosite pentru atingerea mai multor scopuri, cum ar fi: diagnoză, prognoză (anticipare a unor comportamente), selecție profesională, consiliere psihologică, psihoterapie, dezvoltare personală. Cele mai multe

capitole din această carte se ocupă de modalitățile cu ajutorul cărora se pot realiza progrese pe linia dezvoltării personale. Noi ne vom referi mai ales la maniera în care mijloacele de evaluare psihologică pot fi folosite pentru a valida rezultatele obținute în urma participării la grupurile de dezvoltare. Exact, ați ghicit !!! Am folosit testele psihologice pe care le considerăm mijloace obiective de evaluare.

Deci lucrurile stau cam așa: te înscrii pentru un grup de dezvoltare, acolo se face o primă evaluare cu ajutorul unor teste psihologice, apoi se desfășoară activitatea grupului o perioadă de timp (în mod obișnuit un semestru), utilizându-se tehnici speciale de lucru (ei, dacă sunteți curioși, n-aveți decât să vă înscrieți într-un astfel de grup !!!) și, în final, se revine cu aceleași mijloace de evaluare. Este vorba despre aceleași teste psihologice cu ajutorul cărora se încearcă să se vadă dacă s-au produs unele modificări obiectivabile (desigur, în bine !). Nu negăm faptul că pot fi folosite și alte modalități de evaluare. De exemplu, putem întreba subiectul dacă s-au produs sau nu unele schimbări. Și el poate să ne spună: *„constat că sunt un alt om, adică am o mai mare încredere în capacitățile mele, sunt mai puțin agresiv, am mai multă inițiativă și mai multă siguranță pe ceea ce fac”*. Sau prietenii/colegii subiectului nostru pot să spună: *„nu prea mai seamănă cu cel pe care-l știam. Are o mai bună imagine despre sine, nu mai este atât de preocupat de ce se va întâmpla, este mult mai deschis, mai sociabil, are mult mai multe idei”*. Este clar că, procedând astfel, putem obține informații care se pot constitui în argumente pentru susținerea rezultatelor pozitive obținute ca urmare a participării la activitatea grupurilor de dezvoltare personală. Rămânând însă numai la aceste modalități de evaluare și auto-evaluare nu prea am avea cum să răspundem obiecțiilor privind intervenția subiectivismului, așa cum am încercat să-l prezentăm la începutul acestui capitol.

Haideți să facem o comparație. După o cură de slăbire este posibil ca persoana respectivă să spună: „*Eu cred că am slăbit puțin*” sau un prieten poate afirma: „*Eu cred că ai slăbit puțin*”. În ambele situații există un mare grad de incertitudine. Replica poate apărea ușor în forma: „*Nu cred, te înșeli...*” Dacă folosim, însă, un cântar bun (deci să fim asigurați că nu există nicio suspiciune în ceea ce privește capacitatea acestuia de a face evaluări corecte), lucrurile se prezintă altfel. Cântărim persoana înainte de a începe cura de slăbire (să zicem că are 90 de kg) și, apoi, o cântărim din nou la sfârșitul curei respective (de exemplu, la 6 luni). Dacă acest cântar ne arată că persoana are 75 de kg, înseamnă în mod cert că diferența de 15 kg reprezintă garanția eficienței curei de slăbire urmate. Aceasta este o dovada obiectivă și nu mai are prea mare importanță părerea persoanei respective sau a altor persoane.

• Ce teste psihologice am propus noi

Am ales acele instrumente psihodiagnostice care, pe de o parte, să măsoare unele caracteristici psihice, presupuse de noi că pot fi influențate ca urmare a implicării subiecților, respectiv, studenților, în activitățile specifice grupurilor și, pe de altă parte, care sunt ușor de aplicat, nefiind necesară o perioadă mai mare de 2 ore pentru a răspunde la teste. Ce caracteristici și însușiri psihice am avut noi în vedere ? Le vom descrie, pe scurt, pe fiecare dintre ele:

a) *nivelul de maturizare afectivă*; trebuie repede să precizăm că, în ceea ce privește dezvoltarea psihologică, aceasta nu corespunde întotdeauna cu vârsta cronologică. În această privință pot exista trei situații: 1. vârsta psihologică corespunde cu vârsta cronologică; 2. vârsta psihologică rămâne mult în urma vârstei cronologice (ar fi cam așa: persoana poate atinge nivelul vârstei adulte, se căsătorește, are un copil dar se

comportă ca și cum ar fi un adolescent; în consecință, soția are grijă, de fapt, de doi copii, respectiv, copilul și...soțul, care se comportă ca un copil); 3. vârsta psihologică devansează mult vârsta cronologică; de exemplu, un copil care rămâne fără părinți și care are grijă de frații săi mai mici preia foarte repede conduita persoanei adulte. Este de ajuns să privești la emisiunile TV copii care au părinți plecați la muncă în străinătate și vei înțelege și mai bine ce înseamnă să te maturizezi mult mai repede decât permite vârsta. Subiecții care au un nivel redus al maturizării afective întâmpină probleme serioase legate de adaptarea la cerințele solicitante ale mediului în care își desfășoară viața și activitatea.

b) *manifestarea agresivității*; ce înseamnă să fii agresiv nici nu este necesar prea mult să ne străduim să explicăm, deoarece, din nefericire, zilnic asistăm la tot felul de manifestări agresive, oferite mai ales de către mijloacele media. Agresivitatea o întâlnim peste tot: în școli, pe terenurile confruntărilor sportive, în instituțiile publice, în politică și, mai ales, în cadrul familiei. Dar de unde atâta ură, atâta răutate și atât sadism ? Problema este mult mai complicată și nu putem să o lămurim aici. Noi considerăm, însă, în acord și cu alți autori, desigur, că una dintre principalele cauze de manifestare a agresivității o constituie frustrarea. Aceasta apare, mai ales, atunci când îți propui un scop și nu îl poți atinge datorită unei sau unor piedici. Vine studentul, de exemplu, la începutul anului universitar cu siguranța că va avea loc în cămin și constată, cu surprindere, că nu apare pe nicio listă. Dacă l-am întreba „Ce simți în această situație ?” el ar putea răspunde: „*Sunt foarte supărat, chiar furios, trăiesc un sentiment de neputință, nu-mi găsesc liniștea, îmi vine să sparg ceva...*”

Deci neatingerea scopului creează starea de frustrație care înseamnă, înainte de orice, acumularea și creșterea tensiunii psihice. Or această tensiune trebuie să fie descărcată

pentru că dacă se adună prea multă poate produce neplăceri pe linia sănătății. Există mai multe modalități de descărcare a tensiunii, cea mai la îndemână fiind...sportul, mișcarea fizică Și pentru că tot veni vorba, eu vă sfătuiesc, dragi studenți, să nu duceți tot felul de scutiri medicale la profesorul de sport, pentru că, procedând astfel, vă faceți un mare deserviciu.

Agresivitatea se poate manifesta în mai multe forme, noi având în vedere trei dintre acestea: a) agresivitatea fizică (persoana atacă, lovește, sparge lucruri etc.); b) agresivitatea verbală (insulte, injurii, calomnieri etc.); c) impulsivitatea (reacții bruște, porniri instinctuale). Toate aceste forme le putem regăsi la una și aceeași persoană sau, dimpotrivă, la unele persoane poate predomina una dintre ele. Partea mai delicată este aceea că persoana agresivă nu întotdeauna este conștientă de acest fapt și nu recunoaște cu ușurință că adoptă o asemenea conduită. Un lucru este cert însă: persoana agresivă se confruntă cu mari probleme în procesul de relaționare cu alții;

c) *exprimarea de sine*; mai întâi să vă întreb ceva: „Întotdeauna spuneți ceea ce gândiți persoanei cu care stați de vorbă ?” Să nu-mi răspundeți „Da” că nu vă cred. Îi mai auzi pe unii: „Dom' le la mine ce-i în gușă e și-n căpușă !” adică, vezi Doamne, domnia sa spune întotdeauna adevărul. Nu există așa ceva, noi când interacționăm cu o persoană ținem seamă de foarte multe elemente, ceea ce înseamnă că, mai mereu, răspunsul îl adaptăm la situație. Vine cineva (o cunoștință, un prieten) acasă la tine când tocmai vrei să faci un anumit lucru. Îi spui de la ușă: „Ce bine-mi pare că ai venit !” și îl inviți să ia loc și îl servești, eventual, cu ceva. Dacă joci bine „teatru”, vizitatorul nu-și va da seama că, de fapt, ar fi trebuit să-i spui de la ușă: „Îmi pare rău, am altceva de făcut, nu te pot primi în casă”.

Pe de altă parte, exprimarea de sine vizează faptul dacă reușești să-ți impui punctul de vedere, dacă îi faci pe alții să

țină seama de părerea ta, dacă ai capacitatea și puterea de a-ți argumenta propriile păreri și opinii. Unii reușesc mai bine, alții, însă, sunt mai blocați, întâmpinând dificultăți mari în a-și exterioriza propriile stări și gânduri;

d) *satisfacția de viață*; să nu încercați să o legați numai de aspectele de ordin material, pentru că ar fi total greșit. Pot fi oameni foarte bogați dar care sunt extrem de nefericiți. Vorba cântecului: „*Banii n-aduc fericirea...*”. Lăsând gluma la o parte, cineva este satisfăcut de viața pe care o duce dacă aceasta corespunde idealului pe care îl are în această privință. Dacă cineva manifestă convingerea că a fi realizat în viață înseamnă să ai numai lucruri scumpe și nu are posibilități de a și le procura, atunci va fi mereu nesatisfăcut de viața sa. Dar ce ne facem în cazul unui om extrem de bogat, care află că are o boală incurabilă și spune: „*Dau toată averea mea celui care îmi oferă un leac !*”. Și-atunci care este mai satisfăcut de viață și care nu ? Apropos ! Voi sunteți sau nu satisfăcuți de viața pe care o duceți ? O să-mi fie foarte greu să aflu răspunsul dar pentru mine este sigur că acesta va fi diferit de la unul la altul. Ce poate spune un student care este satisfăcut de viața lui ? Mai multe: „*sunt satisfăcut pentru că sunt sănătos, sunt normal, am ce-mi trebuie, duc o viață decentă, am o familie care ține la mine, am mulți prieteni, mi-am ales profesia care mi-a plăcut cel mai mult, am o iubită la care țin foarte mult și cu care mă voi căsători foarte curând. N-am nimic să-mi reproșez din ceea ce am făcut până acum*”. Dar ce poate spune un student care nu este satisfăcut de viața sa ? Să exemplificăm: „*Sunt nesatisfăcut pentru că am probleme de sănătate, am ales o facultate neacceptată de părinții mei și care, în consecință, nu mă sprijină deloc, nu am prieteni și cred că sunt respins de majoritatea fetelor*”. Să luăm, însă, și un alt exemplu: „*Sunt nesatisfăcut de viața mea pentru că nu am și eu banii unui copil de miliardar, nu am mașină scumpă, nu am casă de vacanță undeva în Italia sau în Spania și nu am ca iubită pe*

cea mai frumoasă cântăreață din America". Aici avem clar un caz în care modelul sau idealul de viață este nerealist, exagerat, practic greu de atins. Nici măcar dacă s-ar întâmpla o minune și ar câștiga foarte mulți bani, tot nu ar putea să-și atingă toate obiectivele.

Este clar, cred, și pentru voi că, spre deosebire de studentul din primul exemplu (ce manifestă un nivel superior de adaptare), pentru ceilalți doi este nevoie de ajutor. Mai exact, pentru cel din exemplul 2, trebuie să i se ofere ajutor (noi ne referim la cel psihologic, în special), pentru a face față adversităților și pentru a-i crește nivelul de reziliență iar, pentru cel din exemplul 3, este nevoie de ajutor pentru a se micșora distanța dintre ideal și posibilitățile proprii;

e) *imaginea de sine* sau ce cred eu despre mine. Desigur, putem să spunem despre noi în general (de exemplu: „*Eu am o imagine bună despre mine*”) sau putem să facem aprecieri diferențiatore în funcție de anumite aspecte sau componente ale profilului nostru psiho-comportamental. „*În general am o impresie bună despre mine, deși sunt total nemulțumit de faptul că sunt prea timid*” ar zice unul. „*În general nu am o părere bună despre mine, deși cred că sunt destul de creativ*” ar zice altul.

Noi putem avea o imagine bună sau rea despre noi înșine, dar cine o poate confirma ? Desigur, realitatea, tot ceea ce ține de echipamentul nostru psiho-aptitudinal, de resursele noastre energetice și de acțiune, de disponibilitățile creative, de realizările, de progresul nostru etc. Dar imaginea nu poate fi o copie fidelă a realității noastre. Nu este ca un fel de aparat de fotografiat, care face o poză ce corespunde exact realității vizate. Aici este vorba, spunem noi, psihologii, de autopercepție, adică noi ne „uităm” la noi înșine și facem evaluări, respectiv, dacă ne place sau nu ceea ce „vedem”. Și-acum făcând toate combinațiile posibile, putem realiza următoarea tipologie:

i) imagine pozitivă – realitate psihică pozitivă (sunt capacități și sunt realizări);

ii) imagine negativă – realitate psihică negativă (nu sunt capacități și nu sunt realizări);

iii) imagine pozitivă – realitate psihică negativă;

iv) imagine negativă – realitate psihică pozitivă.

După cum putem observa ușor „aparatul” nostru psihic funcționează bine doar în cazurile *i* și *ii*. Subiectul se autoevaluează corect și este conștient de prezența sau, în cazul *ii*, de absența unor capacități și a unor realizări. În celelalte două cazuri sunt probleme. Subiectul are o imagine exact opusă față de realitate. Să nu mai vorbim de faptul că, uneori, distanța dintre ele poate fi foarte mare. Subiectul se poate considera extrem de dotat și de eficient, lucru contrazis total de realitate. În cazul *iv* imaginea, de fapt, respinge total realitatea. Subiectul nu și-o acceptă și nu este conștient de ea. Concluzia este ușor de tras. Ambii subiecți, la care nu funcționează bine „aparatul” psihic trebuie să fie ajutați, pentru că, altfel, ei se confruntă și se vor confrunta în continuare cu serioase probleme de adaptare;

f) *nevrotismul*; trebuie să recunoaștem că termenul este folosit mai mult de către psihologi și psihiatri, dar asta nu înseamnă că la toți cei la care regăsim o asemenea trăsătură psihică avem de-a face neapărat cu prezența unei boli psihice. O persoană nevrotică înseamnă, vorbind mai simplu desigur, că ea se confruntă cu probleme precum ar fi: se enervează ușor, se culpabilizează sau se învinovățește foarte ușor, trăiește frecvent momente de nefericire, fără să existe neapărat un motiv serios, uneori se simte plin de energie iar, alteori, abătut, uneori apar sentimente de inferioritate, preocupări privind sănătatea, probleme cu somnul, frecvent coșmaruri etc. Vă rog mult să nu încercați să vă puneți repede un diagnostic de genul: „*Și eu am probleme cu somnul...deci, sunt nevrotic !!!*” sau „*Nici pe mine nu mă lasă indiferent starea mea de sănătate, deci...*” Desigur,

este bine, dacă sunt prezente mai multe caracteristici prezentate de noi, să consultați un psiholog. Trebuie toată lumea să înțeleagă că mergi la psiholog NU numai atunci când ai o boală psihică !!!

g) *anxietatea*; cel mai simplu ea este definită ca fiind teama fără un obiect precizat. Acolo unde este prezentă anxietatea regăsim un fel de „psihologie de iepuraș”. Mi-e frică, mi-e frică, dar nu știu de ce. Mi-e frică de ce o să mi se întâmple astăzi sau mâine. Se știe deja că, în modelul nostru socio-cultural, anxietatea o regăsim mai ales în profilul feminității, la bărbați ea fiind inhibată încă de la vârstele mici. Și pentru că în această carte ne ocupăm de studenți, nu este deloc onorant pentru un student să declare public că îi este teamă. În consecință, este de așteptat ca studentele să fie mult mai anxioase decât studenții. Asta nu înseamnă că nu pot exista și excepții. Oricare dintre noi își poate aminti de o anumită situație când ne-a fost teamă: de un examen greu, de un atac din partea unor animale sălbatice, de producerea unui accident, de a pierde pe cineva drag etc. Acestea sunt forme normale de manifestare a anxietății. Cum să nu-ți fie teamă când, în lift, o persoană necunoscută te amenință cu cuțitul ca să-i dai ceasul de la mână ?

Noi, psihologii, diferențiem anxietatea ca *stare*, deci legată de o anumită situație și anxietatea ca *trăsătură*, în sensul că ea se manifestă, chiar dacă cu intensități diferite, mai tot timpul. Cauzele, de data aceasta, sunt mai mult de natură endogenă, manifestările anxioase nefiind legate de anumite situații particulare.

Și acum mă adresez celor care știu că sunt anxioși și-i întreb: „*Ați constatat că atunci când comunicați cu alții (prietenii, colegii etc.) în legătură cu problemele voastre, constatați că, după aceea, nu vă mai este chiar așa de frică ?* Ia mai încercați...”

După ce am văzut ce caracteristici psihice am avut în vedere, considerăm normal să prezentăm instrumentele psihodiagnostice pe care le-am propus și le-am folosit deja în acțiunile noastre cu caracter experimental:

a) *Chestionar pentru măsurarea nivelului de maturizare afectivă*, care cuprinde 76 de itemi raportați la 10 indicatori psiho-afectivi, ce relevă capacitatea de adaptare afectivă și de maturizare emoțională:

- echilibrul emoțional – labilitate emoțională
- capacitate de adaptare socio-afectivă
- stilul moderat de reactivitate emoțională
- stăpânirea de sine
- rezistența la situații emoționale
- capacitatea de participare afectivă
- capacitatea de relaționare socio-afectivă adecvată
- capacitatea de interiorizare afectivă
- tonus hedonic (stenic)
- confort psiho-afectiv

În structura probei, fiecare item este însoțit de 5 trepte de estimare (a – foarte des; b – deseori; c – uneori; d – rareori; e – niciodată).

b) *Inventarul pentru măsurarea agresivității* (autor: Brian A. Gladue), ce cuprinde 30 de itemi cu ajutorul cărora se măsoară: – agresivitatea fizică; – agresivitatea verbală; – impulsivitatea. Datorită diferențelor posibile pe linia apartenenței la sex, scorurile trebuie să fie considerate separat la femei și la bărbați. Și aici se utilizează o scală de evaluare cu 5 trepte (1. nu se aplică deloc pe mine; 2. se aplică într-o câțva pe mine; 3. se aplică destul de bine pe mine; 4. se aplică bine pe mine; 5. se aplică în totalitate pe mine);

c) *Scala de auto-exprimare pentru adulți* (autori: Melvin L. Gay, James Hoollandsworth, Jr., John P. Galassi), cu care se măsoară, de fapt, asertivitatea la adulți. Cuprinde un

număr de 48 de itemi extrași din Scala de auto-exprimare pentru facultăți. Conținutul itemilor acestui instrument psihodiagnostic reflectă specificul verbal al comportamentului asertiv în situații interpersonale particulare în care asertivitatea poate fi problematică. Ca modalitate de răspuns se folosește o scală cu 5 trepte: 1. aproape întotdeauna sau întotdeauna; 2. deseori; 3. uneori; 4. rareori; 5. niciodată sau extrem de rar.

d) *Indexul Z privind satisfacția de viață* (autori: Bernice Neugarten, Robert J. Havighurst, Sheldon S. Tobin), ce cuprinde un număr de 18 itemi. Pentru răspuns se utilizează o scală cu 3 trepte și anume: 1. Acord; 2. Dezacord; 3. Nesigur.

Aceste ultime 3 instrumente au fost preluate din lucrarea „Measures for Clinical Practice. A sourcebook, third edition, New York, The Free Press, 2004 (autori: Kevin Corcoran și Joel Fischer), cu acordul editorului.

e) *Scala Rosenberg pentru măsurarea imaginii de sine*, care este extrem de mult folosită în prezent de practicieni, deși există și multe alte variante de scale de auto-evaluare. Cuprinde un număr redus de itemi (10 itemi) și, cu toate acestea, el a fost supus unei multitudini de analize privitoare la charactersitcile sale psihometrice. Pentru evaluarea răspunsului subiectului se folosește o scală cu 4 trepte (1. în foarte mică măsură; 2. în mică măsură; 3. în mare măsură; 4. în foarte mare măsură.

f) *Înventarul de personalitate Eysenck*, ce cuprinde un număr de 57 de itemi, respectiv, de întrebări, care aparțin, la rândul lor, la 3 scale: extroversiunea-introversiunea; nevrotismul; scala minciunii. Pentru scala ce măsoară nevrotismul există un număr de 24 de întrebări (itemi), la care se poate răspunde prin „Da” sau „Nu”.

g) *Chestionarul de anxietate Cattell*, alcătuit din 40 de întrebări, la fiecare dintre ele răspunsul putând fi: „Da” – „Nu” și „Oarecum” sau „Nesigur” sau „Uneori”. În instructajul făcut înainte ca subiectul să răspundă la întrebări se precizează că

răspunsurile din zona de mijloc să fie alese numai în cazurile în care subiectul este forțat să ajungă la ele.

• Ce rezultate s-au obținut în urma aplicării testelor psihologice ?

Deci mai repetăm odată. Înainte de a începe activitatea la grupurile de dezvoltare personală, fiecare subiect a răspuns la toate testele oferite. Li s-a explicat cum trebuie să procedeze, s-au făcut asigurări privind faptul că respondenții au înțeles ce au de făcut și, un lucru extrem de important, subiecților li s-a cerut acordul pentru a fi testați. În total au fost organizate 7 grupuri, fiecare cuprinzând studenți de la diferite facultăți ale Universității, cum ar fi: Facultatea de Litere, Facultatea de Limbi Străine, Facultatea de Jurnalism și Științele Comunicării, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Facultatea de Științe Politice etc. În privința apartenenței la o anumită facultate grupurile prezentau o compoziție eterogenă. S-a început activitatea cu mai mult de 100 de studenți dar, ca urmare a unei anumite fluctuații (unii au abandonat, alții s-au înscris mai târziu decât momentul de începere), a rămas un număr de 92 studenți în raport cu care s-a putut face evaluarea finală.

Fără să vă chinui cu prea multe amănunte privind prelucrările de ordin statistic, am să vă spun doar că am comparat, pentru fiecare test, diferența dintre mediile obținute în cele două momente de evaluare. În limbajul nostru psihologic noi spunem așa: pre-test (evaluarea de la începutul activității grupului) și post-test (evaluarea de la sfârșitul grupului). De exemplu, la subiectul X, am făcut diferența dintre cele două scoruri (noi le spunem medii) la testul privind imaginea de sine. Dacă în situația pre-test acest scor era de 25 și, în situația post-test, era de 35, rezulta o diferență de 10

puncte. Apoi, noi am dorit să vedem dacă acest diferențe dintre scoruri, la toate testele aplicate, sunt semnificative sau nu. Altfel spus, dacă avem garanția că rezultatele obținute se datorează activităților desfășurate în grupurile de dezvoltare. Pe ansamblu, diferențele sunt semnificative, existând, totuși, anumite diferențe între grupuri. Și era normal să fie așa. Subiecții au fost diferiți de la un grup la altul și trainerii, respectiv, coordonatorii grupurilor de dezvoltare personală au folosit tehnici diferite, în funcție de nevoile și dinamica grupurilor. De exemplu, la unele grupuri, deși aprecierea generală este pozitivă, s-au obținut rezultate mai slabe la teste, precum cele ce măsurau: exprimarea de sine, agresivitatea fizică și verbală, nevrotismul.

Pe ansamblu, rezultatele indică factori de progres, care, corelați cu autoevaluările pozitive ale subiecților, validează într-o primă etapă experimentul.

Aceasta susține programul D.P.U. ca o modalitate complementară a planului de învățământ universitar. Este ca și cum ai pune o piatră la temelia unei reforme de conținut a acestuia.

Desigur, atunci când, într-o cercetare, numărul subiecților este relativ mic și când activitatea grupului este perturbată de diferiți factori, trebuie să manifestăm rezervă când încercăm să generalizăm rezultatele obținute.

În a doua etapă a activității noastre, vom organiza mult mai multe grupuri și vom lua toate măsurile ca, la niciun grup, activitatea să nu fie perturbată.

Și acum, în final, ce zici ? Te înscrii sau nu în grupurile noastre de dezvoltare personală ? NOI TE AȘTEPTĂM CU DRAG !!!

- ANATRELLA, TONY, *Interminables adolescences, Les 12-30 ans*, Cerf, Paris, 1988.
- BADEA, V., 1997 *Grupul experiențial centrat pe psihodramă- un model de optimizare a disponibilităților pentru contact uman*, în Mitrofan, Iolanda (coord.), *Psihoterapia experiențială*, București, Editura Infomedica,
- BOWEN, M., 1978 *Family therapy in clinical practice*, New York, Jason Aronson,
- BAUMAN, ZYGMUNT, *Globalization. The Human Consequences*. Polity Press and Blackwell Publishers, London, 1998; *Modernitatea lichidă*, Antet, București, 2000.
- BECK, ULRICH, *Risk Society, Towards a New Modernity*, Sage, London, 1992.
- BERNE, E., 1964, "Games people play", Penguin Books,
- BOGLIARI FRANCESCO, SERGIO DI GIORGI, MARCO LOMBARDI, PIERO TRUPIA, *Il grande libro del cinema per il manager. 50 film letti in chiave d'impresa*, Etas, 2007.
- BURTON, C. EMORY, "Sociology and the Feature Film", *Teaching Sociology*, Vol. 16, No. 3. (Jul., 1988), pp. 263-271.
- CAMPBELL, J. (1990) - Self-esteem and clarity of the self-concept, N.-Y., J. Pers. Soc. Psychology, vol 59, p. 23-31
- CAYOL, CHRISTINE, *L'Intelligence sensible. Picasso, Shakespeare, Hitchcock au secours de l'économie*, Village Mondial, Paris, 2003.
- CHESTNER, A., 1994, "Dramatherapy and psychodrama: similarities and differences", în "The handbook of dramatherapy", Routledge, London and New York,
- COSMOVICI, ION, « Welcome to Fight Club, Atunci când mergi până la capăt », *Revista de Psihoterapie Experiențială*, 30/2005.
- COSMOVICI, ION, *Cinci minute la o cafea. Eseu despre intimitatea postmodernă*, SPER, 2005.
- DOWD, JAMES J., "Waiting for Louis Prima: On the Possibility of a Sociology of Film", *Teaching Sociology*, Vol. 27, No. 4 (Oct., 1999), pp. 324-342
- DOWD, JAMES J., NICOLE R. PALLOTTA, "The End of Romance: The Demystification of Love in the Postmodern Age", *Sociological Perspectives*, Vol. 43, No. 4 (Winter, 2000), pp. 549-580.

- DRESSEL, PAULA, "Films That Put Social Problems in Global Context", *Teaching Sociology*, Vol. 18, No. 2. (Apr., 1990), pp. 226-230.
- Faulkner, Robert R., Andy B. Anderson, "Short-Term Projects and Emergent Careers: Evidence from Hollywood." *American Journal of Sociology* 92/1987, pp. 879-909.
- FESHBACH, S. and WEINER, B., (1986) - *Personality*, Berkeley, D.C. Heath and Company
- FRANKE, SANDRA, « Les études, le travail et la combinaison études-travail chez les jeunes », *Emploi du temps et transitions au cours de la vie*, 1998, no 3, Statistique Canada, Ottawa, 2004.
- GREENBERG, L.; WATSON, J.; LIETAER, G., (1999) - *Handbook of experiential psychotherapy*, N. Y., The Guilford Press
- GRISWOLD, WENDY, *Cultures and Societies in a Changing World*, Pine Forge, Thousand Oaks, 1994.
- GUATTARI FELIX et ABRAHAM SEGA (entretien), « Le cinema, la grand-mère et la girafe », *Chimeres, Enfants Guattari*, Automne 1985.
- HANNON, JAMES T., SAM MARULLO, *Education for Survival: Using Films to Teach War as a Social Problem*, *Teaching Sociology*, Vol. 16, No. 3. (Jul., 1988), pp. 245-255.
- HARTER, S., (1998) - The development of self- representation. In Domon, W. and Eiscurberg, N.(eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol 3, Social, Emotional and Personality Development, Wiley, N.Y.
- HARTER, S., (1999) - *The construction of the self. A developmental perspective*, N.Y., Guilford Press
- HARVEY, DAVID, *Condiția postmodernității*, tr. Cristina Gyurcsik et Irina Matei Amarcord, Timișoara, 2002.
- HOLLAND, JOHN L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1985.
- HOWE, NEIL, WILLIAM STRAUSS, *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?* Vintage Books, New York, 1993
- HOWE, NEIL, WILLIAM STRAUSS, *Generations, The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Co, 1991, New York, 1991.
- HOWE, NEIL, WILLIAM STRAUSS, *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Vintage Books, New York, 2000.
- <http://www.cinematherapy.com/pressclippings/advocate.pdf>
- INKSON, KERR, „Images of Career: Nine Career Metaphors”, *Journal of Vocational Behavior*, 65, 2004, pp. 90-111.

- INKSON, KERR, *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*, Sage, 2007.
- KATZ, JOHN STUART, "Interaction and Film Study", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 5, No. 2, Special Issue: Film II, the Teaching of Film. (Apr., 1971).
- KOLB, D. A. (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Inc.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1998). "Serendipity is not serendipitous." *Journal of Counseling Psychology*, 45, 390-392
- KRUMBOLTZ, JOHN D., WORTHINGTON, R.L. (1999). "The school-to-work transition from a learning theory perspective". *Career Development Quarterly Special Issue: School-to-work transitions*. Vol 47(4), 312-325.
- KRUMBOLTZ, JOHN, D., "The wisdom of indecision", *Journal of Vocational Behavior*, 41, 1992, p. 239-244.
- L'ECUYER, R., (1993) -Le developpment du concept du Soi de l'enfance a la vieillesse, Les Presses de L' Universite de Montreal
- LEVENTON, E., (1992) - A clinician's Guide to Psychodrama, New York, Springer Publishing company
- LIEBMANN, M., (1986) - Art Therapy for Groups, a handbook of Themes, Games and Exercises, London, Croom Helm Ltd and Brookline books
- LOEWEN, W., "Teaching Race Relations from Feature Films", *Teaching Sociology*, Vol. 19, No. 1. (Jan., 1991).
- LUTZ, C.J., ROSS, S., (2003) - Elaboration versus fragmentation: Distinguishing between self-complexity and self-concept differentiation, *Journal of Social and Clinical Psychology*, N.Y., Vol 22, ISS 22, p. 537-559
- MEAD, MARGARET, *Le fosse des générations. Les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*, Denoël / Gonthier, Paris, 1971.
- MECU, C. M. (2003), *Eu, profesor?! Eu?... Profesor!. Introducere în psihologia educației*, Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice de București
- MIGNOT, P. "Metaphor: a paradigm for practice-based research into career", *British Journal of Guidance & Counselling*, 28 (4)/2000.
- MITROFAN, IOLANDA (Coordonator), 1997, ediția a II-a, 1999, "Psihoterapia Experiențială (O paradigmă a autorestructurării și dezvoltării personale)", Editura Infomedica, București,

- 334

- Revista de Psihoterapie Experientiala 1997-2007, Editura S.P.E.R., București, Nr. 1-36,
- ROGERS, C.R., (1951) - Client centred- Therapy, Boston, Houghton Mifflin company
- ROGERS, C.R., 1961, "On becoming a person. A Therapist's view of Psychotherapy", Houghton Mifflin Company, Boston,
- ROSENBERG, DAVID (editor) The Movie That Changed My Life, Penguin Books, New York, 1991.
- ROSENBERG, M., (1965) – Society and the adolescent self-image, N.Y., Princeton
- ROSENBERG, M., (1979) - Conceiving the Self, N.Y. ,Basic Books
- SASSEN, SASKIA, The Global City, London, Princeton, 2001.
- SENNETT, RICHARD, Le travail sans qualites, les consequences humaines de la flexibilite, Albin Michel, Paris, 2000.
- SOLOMON, GARY, Cinema Parenting: Using Movies to Teach Life's Most Important Lessons, Aslan Publishing, Fairfield, 2005.
- SOLOMON, GARY, Reel Therapy: How Movies Inspire You to Overcome Life's Problems, Lebhar-Friedman Books, New-York, 2001.
- SUPER, DONALD, E., The psychology of careers, Harper et Row, New York, 1957.
- THENOT, JEAN-PAUL, Vidéothérapie. L'image qui fait naître, Gréco, Paris, 1989.
- TIPTON, DANA BICKFORD, KATHLEEN A. TIEMANN, "Using the Feature Film to Facilitate Sociological Thinking", Teaching Sociology, Vol. 21, No. 2. (Apr., 1993), pp. 187-191.
- TISSERION, SERGE, "Comment Hitchcock m'a guéri. Que cherchons-nous dans les images?" Albin Michel, Paris, 2003.
- TISSERON, SERGE, Les Bienfaits des images, Odile Jacob, Paris, 2002.
- WOLZ, BIRGIT, E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation, Glenbridge, Centennial, 2005.



**VERIFICAT
2017**

**Tiparul s-a executat sub c-da nr. 1879/2007
la Tipografia Editurii Universității din București**



9 789737 373946


editura universității din bucurești[®]

<https://biblioteca-digitala.ro> / <https://dubuc.ro>

DEZVOLTAREA
PERSONALĂ -
COMPETENȚĂ
UNIVERSITARĂ
TRANSVERSALĂ

o nouă paradigmă educațională

Coordonator:
LAURENȚIU MITROFAN

mariana badea
ion cosmovici
carmen maria mecu
nicolae mitrofan
adrian nuță
denisa cristina stoica
raluca tomșa
elena otília vladislav