

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
"ION CREANGĂ" DIN CHIȘINĂU**

*Analele științifice ale
doctoranzilor*

**PROBLEME ACTUALE ALE
ȘTIINȚELOR UMANISTICE**

Volumul XX

Chișinău, 2022

Coordonator științific:

Ciorbă Constantin, *dr. hab., prof. univ.*, Președinte
al Consiliului Științific al UPSC "Ion Creangă"

Colegiul de redacție:

Barbăneagră Alexandra, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Armașu Ludmila, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Solcan Angela, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Racu Igor, *prof. univ., dr. hab.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Musteță Sergiu, *conf. univ., dr. hab.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Cojocar Vasile, *prof. univ., dr. hab.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Gonța Victoria, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Sadovei Larisa, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Simac Ana, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Topor Gabriela, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Vîrlan Maria, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău
Radu Toma, *prof. univ., dr.*, Universitatea din București
Cristea Sorin, *prof. univ., dr.*, Universitatea din București
Lavrinenko Volodimir, *dr. hab., prof. univ.* Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina
Rădulescu St. Mihaela, *dr., prof. univ.* Universitatea de Construcții din București
Vitu Dumitru, *prof. univ., dr.*, Universitatea "Ștefan cel Mare" din Suceava
Pașchevici Calina, *dr., prof. univ.*, Universitatea Națională de Tehnologii și Design din Kiev, Ucraina
Ghetmanenko Natalia, *dr., prof. univ.*, Universitatea Karlov din Praga, Cehia
Năstas Dorin, *conf. univ., dr.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași
Holman Andrei, *prof. univ., dr.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași
Sallaz Josef, *dr. profesor asociat* din Germania
Bejenaru Liudmila, *dr. hab., prof. univ.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași
Belini Serge dr., *conf. univ.*, Universitatea din Cipru
Necula Gina, *dr., conf., univ.*, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Dziuba Elena, *dr. hab., prof. univ.*, Universitatea Pedagogică din Nijni Novgorod, Federația Rusă
Gherman Oxana, *redactor literar, lector superior*
Topal Olesia, *design și redactare computerizată*

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Probleme actuale ale științelor umanistice : Analele științifice ale doctoranzilor / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău ; coordonator științific: Ciorbă Constantin (președinte) ; colegiul de redacție: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : CEP UPS, 2022 – . – ISSN 1857-0267. – ISBN 978-9975-46-420-8.

Vol. 20. – 2022. – 281 p. : fig., tab. – Text parțial în lb. engl. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-636-3.

082:378.637

P 93

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"

Volum recenzat, aprobat și recomandat de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cuvânt-înainte

Materialele din culegerea dată reprezintă rodul cercetărilor științifice întreprinse de doctoranzii din Republica Moldova, România și alte țări europene în cadrul celor trei Școli Doctorale din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău:

1. Școala Doctorală Istorie. Patrimoniul cultural. Modernitate

- 611.01 Istoria Moldovei (pe perioade);
- 611.02 Istoria românilor (pe perioade);
- 611.03 Istoria universală (pe perioade);
- 611.04 Teoria și metodologia științelor istorice;
- 611.05 Muzeologie; protejarea patrimoniului cultural național;
- 611.06 Documentologie și arhivistică;
- 611.07 Istoria științei și tehnicii (pe domenii);
- 612.01 Etnologie;
- 613.01 Arheologie.

2. Școala Doctorală Psihologie

- 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională;
- 511.06 Psihologia specială.

3. Școala Doctorală Științe ale Educației

- 531.01 Teoria generală a educației;
- 531.02 Management educațional;
- 531.03 Pedagogie istorică;
- 531.04 Pedagogie specială;
- 532.01 Didactica preșcolară;
- 532.02 Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ;
- 533.01 Pedagogie universitară;
- 533.02 Pedagogie vocațională;
- 533.03 Pedagogia adulților;
- 534.01 Pedagogie specială.

Reieșind din cerințele actuale în domeniul cercetării, tot mai mult se pune accentul pe extinderea relațiilor internaționale, schimbul de experiență didactică și științifică cu cercetătorii științifici din țară și în mod special, din țările europene.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău reprezintă o unitate educațională foarte complexă, fiind cunoscută în majoritatea țărilor europene și nu numai. Calitatea pregătirii doctoranzilor se datorează, în primul rând, calificării înalte a profesorilor universitari care activează în cadrul Școlilor Doctorale ale universității. Destul de relevante sunt cercetările efectuate de către doctoranzi și postdoctoranzi în perioada pregătirii tezelor de cercetare.

Actuala ediție are drept scop publicarea rezultatelor cercetărilor și studiilor efectuate de către doctoranzii Școlilor Doctorale pe perioada ultimilor 2-3 ani.

Ne bucură faptul că pe parcursul ultimilor ani a crescut considerabil numărul persoanelor implicate în cercetare, atât din Republica Moldova, România, Israel, precum și din alte țări europene și nu numai.

Actualmente în cele trei Școli Doctorale își fac studiile 297 de doctoranzi din Republica Moldova și din alte țări, la cele două forme de instruire – la zi și cu frecvență redusă. Cele mai multe persoane își fac studiile în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” cu un număr de 209 studenți-doctoranzi, 81- în cadrul Școlii Doctorale de „Psihologie” și 7 persoane în cadrul Școlii Doctorale de „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”.

În anul de studii 2021-2022 au fost susținute peste 25 de teze de doctor și 3 teze de doctor habilitat la specialitățile din cadrul Școlilor Doctorale ale universității.

Într-un ceas bun!

Președinte CȘ, dr. hab., prof. univ. Constantin Ciorbă

PROIECTUL-METODĂ DE COMUNICARE TRANSDISCIPLINARĂ DESPRE VALORILE NAȚIONALE TRADIȚIONALE

APREOTESEI DIANA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The integrated approach to the curriculum calls for the creation of connections between disparate acquired competencies / units of competences, across different disciplines. Such an approach no longer focuses on discipline, but transcends them, subordinating them to the child - the subject of training. Learning based on the method of projects of interdisciplinary and transdisciplinary possibilities of local, national and universal traditional values. Students apply and integrate the content of several disciplines at different times of the project. The realization of the project gives meaning and significance to the knowledge, due to the high degree of immediate applicability. The skills that project-based learning develops are real-world work skills, skills required by employers in the workplace that students will occupy in the future, such as the ability to work in a team, to make good decisions, to take the initiative and to solve complex problems.

Keywords: *integrated approach, communication, transdisciplinarity, project method, interdisciplinary character, local traditional values.*

Adnotare

Abordarea integrată a curriculumului solicită crearea de conexiuni între competențe/unități de competențe dobândite separat, în cadrul diferitelor discipline. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline, ci le transcende, subordonându-le copilului – subiectului formării. Învățarea bazată pe metoda proiectului asigură posibilitatea abordării interdisciplinare și transdisciplinare a valorilor tradiționale locale, naționale și universale. Elevii aplică și integrează conținutul mai multor discipline în diferite momente ale realizării proiectului. Realizarea proiectului dă sens și semnificație cunoștințelor, datorită gradului înalt aplicabilitate imediată. Abilitățile pe care le dezvoltă învățarea bazată pe proiect sunt abilități de lucru necesare în lumea reală, abilități cerute de angajatori la locul de muncă pe care elevii îl vor ocupa în viitor, cum ar fi abilitatea de a lucra în echipă, de a lua decizii bine fondate, de a avea inițiativă și de a rezolva probleme complexe.

Cuvinte-cheie: *abordare integrată, comunicare, transdisciplinaritate, metoda proiectului, caracter interdisciplinar, valori tradiționale locale.*

Fiecare popor cultivă un sistem de valori naționale asupra cărora sistemul educațional este chemat să-și îndrepte astăzi mai mult atenția, demersul transdisciplinar de valorificare a pedagogiei populare în curriculumul învățământului primar devenind modalitatea de realizare a unităților de competențe proiectate, iar comunicarea acestor valori constituie traseul prin care este transmis mesajul și recepționat feed-backul la nivel național și internațional.

Educația urmărește familiarizarea cu valorile naționale materiale și moral-spirituale; renașterea, valorizarea și perpetuarea tradițiilor; utilizarea potențialului educativ al datinilor și obiceiurilor calendaristice populare; formarea conștiinței naționale; educarea civismului, umanismului. Patrimoniul valoric național trebuie îmbogățit și transmis din generație în generație prin procesul educațional.

În acțiunea de cercetare a tradiției populare românești, sub cele două aspecte, informativ și formativ, este nevoie de clarificări teoretice, de acțiuni practice prin confruntarea cu lumea satului, de colaborare continuă între procesul de învățământ și valorile culturii și civilizației populare (tradiționale) românești. Știm că educația pentru valori se poate realiza în contextul conținuturilor generale ale educației cognitive, ale educației moral-religioase, ale educației estetice, fizice, tehnologice, dar și prin conținutul unor *cursuri opționale* la nivelul mai multor arii curriculare, precum și prin *proiecte transdisciplinare*.

Demersul de explorare a valorilor naționale tradiționale joacă un rol deosebit în constituirea identității personale, naționale și europene, iar paradigma centrării procesului de predare-învățare pe elev a reprezentat o schimbare fundamentală, care a atras necesitatea găsirii unor soluții care să stimuleze permanent interesul și curiozitatea elevului, pe de o parte, și să-i îmbunătățească performanțele, pe de altă parte.

Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră. Palmaresul metodelor/tehnicilor interactive este atât de mare și în permanentă dezvoltare și extindere, încât, devine o necesitate, o trăsătură definitorie a stilului de predare, iar fiecărui profesor care „a gustat” din plăcerea colaborării „pe picior de egalitate” cu elevul, a avut curajul să iasă din zona de confort tradițional și să părăsească, măcar pentru anumite momente, „turnul său de fildeș” – catedra autoritară, îi este, ulterior, aproape imposibil să nu se lanseze în noi aventuri de încercare/practicare a unor proceduri profesionale provocatoare și incitante [4]. Printre elementele inovatoare se regăsește și învățarea bazată pe proiect.

În *teoria generală a instruirii* (didactica generală), proiectul este analizat la nivel de: a) *metodă didactică* bazată pe acțiune (de investigație, ecologică, manuală, de tip constructiv, de tip probleme, de tip învățare, prin contract etc.) [5, pp. 253-258]; b) model de abordare a instruirii la nivel de „învățare integrată” fundamentată *interdisciplinar* și *transdisciplinar* [7, pp. 2015-2019]. În *teoria evaluării*, acesta este analizat la nivel de *metodă de evaluare alternativă* angajată în aprecierea rezultatelor învățării în termeni de

produs și de *proces*, realizat de elev, început în clasă, continuat în context nonformal pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni [11, pp. 191-195].

Apărut la începutul sec. XX, *proiectul* este o metodă de instruire activ-participativă, un produs al imaginației elevilor, care presupune un transfer de cunoștințe, deprinderi, capacități, favorizând abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevului. Individul care învață activ este „propriul inițiator și organizator” al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii. Prin acest tip de învățare, cadrele didactice stimulează elevii să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare. [2]

Având în vedere *învățarea aplicativă*, *proiectul* devine, astfel, „o activitate pornită din inima copilului”, care are la bază interesele spontane ale acestuia, valorificabile în libertate absolută, în spiritul ideologiei pedagogice a lui Rousseau. Obiectul activității angajate în cadrul proiectului (confeccionarea unor produse materiale/cusături, țesături etc.; rezolvarea unei probleme practice; reflecția asupra unui fenomen natural sau unei opere artistice etc.) trebuie să permită participarea tuturor elevilor clasei. *Structura proiectului* include patru faze: stabilirea scopului, planificarea sarcinilor, realizarea lor, evaluarea. *Elevii* „inițiază și finalizează fiecare dintre aceste faze”. *Profesorul* este implicat doar în pregătirea unor materiale didactice, formulând întrebări, orientând „discuțiile și activitățile” care permit elevului să devină personajul principal al proiectului [14, pp. 112-113].

Metoda proiectului se folosește pentru soluționarea / îmbunătățirea unei situații reale, incluzând etapele: identificarea problemei și a rezultatului final dorit; stabilirea modalităților de realizare. Utilizând metoda în cauză, cadrul didactic urmărește următoarele aspecte: modalitățile de structurare a conținuturilor (tema și subtemele proiectului); clasificarea sarcinilor în realizabile în grup și individual; strategiile de remediere; timpul alocat pentru fiecare activitate; posibilele produse; locurile unde pot fi realizate anumite sarcini; resursele necesare (materiale, umane, de timp, informaționale); modalitățile de monitorizare a activității fiecărui elev pe parcursul desfășurării proiectului. Prin scrierea și implementarea proiectelor, elevii se implică în activități și practici de cercetare a unor situații reale din comunitatea lor, dar doar ca obiect de studiu. Ei își dezvoltă competențe specifice muncii în echipă, își formează deprinderi de planificare și monitorizare a activităților planificate, își dezvoltă creativitatea, învață să identifice probleme în societate, să caute soluții, să participe nemijlocit la ridicarea calității vieții în comunitatea în care trăiesc, realizându-se astfel o legătură directă între latura cognitivă a procesului educațional și cea comportamentală.

Metoda proiectului este foarte eficientă în abordarea temelor inter și transdisciplinare, deci prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică competențele transversale: de planificare, de organizare, de comunicare, de negociere etc. Printre subcompetențele ce

urmează a fi dezvoltate, enumerăm: formularea unor răspunsuri prompte și expeditiv în anumite situații; susținerea cu argumente a unei poziții sau opinii; formularea unui set de întrebări pentru interviurile programate; respectarea unui cod deontologic (ținând cont de faptul că anumite amintiri pot provoca emoții tulburătoare în timpul unui interviu); investigarea unui subiect; utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în realizarea proiectului.

În urma experienței pedagogice personale, prezentăm mai jos punctele tari și slabe, în relație cu oportunitățile și amenințările identificate în urma utilizării acestei metode.

Tabelul 1. Analiza SWOT a metodei proiectului

S (Puncte tari)	W (Puncte slabe)
<ul style="list-style-type: none"> • Creează oportunități de: explorare, investigare, elaborare, dezbateri, producere a unor materiale etc. • Permite dialogul și confruntarea de idei, precum și lucrul în grup și luarea de decizii în comun. • Dezvoltă capacitățile de analiză, sinteză, interpretare, evaluare a unor informații, situații. • Oferă elevilor posibilitatea de a prelua experiența colegilor, de a lua decizii, de a comunica și negocia atât în clasă, cât și în afara ei. • Responsabilizează elevul față de propriul proces de învățare și față de echipă. • Permite o abordare transdisciplinară (geografie, informatică, limbi străine). 	<ul style="list-style-type: none"> • Neînțelegeri între membrii grupului privind realizarea unor sarcini. • Îndeplinirea unor sarcini necesită resurse de timp și materiale mai mari. • Posibile erori de învățare. • În cazul în care unii membri ai grupului nu-și onorează obligațiile, acestea sunt preluate de ceilalți membri, pentru a finaliza proiectul. • Cadrul didactic nu evaluează contribuția fiecărui membru în parte. • Multe sarcini îi revin liderului de grup.
O (Oportunități)	T (Amenințări)
<ul style="list-style-type: none"> • Implică desfășurarea de activități pe o perioadă mai îndelungată (de la câteva zile la câteva săptămâni). • Vizează o temă largă, care reclamă documentare, explorare și prelucrarea datelor și care stabilește o punte de legătură între realitatea din clasă și experiențe reale. • Presupune realizarea unui produs concret (individual/de grup), precum și un portofoliu al proiectului. • Încurajează utilizarea mijloacelor tehnice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Scăderea puterii de concentrare. • Componenta grupurilor este neomogenă, ceea ce presupune un grad diferit de implicare a elevilor. • Nemulțumiri privind distribuirea rolurilor. • Lipsa coordonării activităților între membrii grupului. • Proiectele ar putea fi realizate parțial. • Accentul poate fi pus mai mult pe partea estetică și mai puțin pe cea științifică.

• Facilitează propria formare a elevilor.

• Unele sarcini ar putea părea distractive.
• Martori care ar putea refuza participarea la realizarea interviurilor.

Prezentăm în continuare două exemple de proiecte.

Primul este un proiect de **Service-Learning** ce se află la intersecția a două nevoi: cea de învățare a elevului și cea de sprijin a comunității. „Aceste proiecte sunt conduse de elevi și permit construcția unei punți de sprijin între instituțiile educaționale și comunitate prin participarea activă a elevilor în rezolvarea unor probleme concrete”. [3, p 11] Proiectul nostru a luat naștere din dorința elevilor mei, de a reînvia și transmite mai departe meșteșuguri rurale arhaice, cum sunt cusutul, țesutul; ritualuri, tradiții, obiceiuri; rețete culinare locale și totodată din necesitatea de a contribui la dezvoltarea economică a localității. Din *nevoia de învățare*, elevii își formează și dezvoltă o serie întregă de competențe și cunoștințe specifice subiectului predat, *obiceiuri și tradiții locale*, dar învață în același timp să fie responsabili și perseverenți, trăiesc experiența compasiunii și învață cum trebuie să acționeze pentru ca binele pe care îl doresc celorlalți să fie corect pus în practică. *Nevoia reală a comunității* este identificată în slaba promovare a simbolurilor rurale locale și în dispariția vechilor meșteșuguri, ceea ce ar putea duce la pierderea identității locale și naționale. Elevii (Etnospecialiștii), îndrumați de profesor, și având ca parteneri Școala Gimnazială „Regina Maria” Mănăstirea Cașin, Clubul Meseriilor Rurale, Fundația „Noi Orizonturi”, Clubul „Prietenii cărților”, Primăria și Consiliul Local Mănăstirea Cașin, agenți economici și producători locali, meșteri populari și Ansamblul de dansuri populare „Mugurașii Mănăstireni”, au propus ca soluție sustenabilă, proiectul intitulat „*Glasul străbunilor*”. El a fost implementat printr-o succesiune de acțiuni, realizate în mai multe etape și unități de timp, care au condus către un rezultat prin care elevii au demonstrat că pot pune în valoare elemente de patrimoniu cultural, contribuind la păstrarea identității locale/naționale și la dezvoltarea economică a localității.

Am inițiat proiectul adresând elevilor mei întrebarea care a generat problema: *Ce s-ar întâmpla dacă valorile satului nostru (tradițiile, obiceiurile, portul, poveștile, meșteșugurile vechi,) nu sunt reînviat și promovate?* Răspunsul a fost simplu, dar dureros: *Ele vor fi uitate și în timp vor dispărea.* Așadar, pentru a înțelege mai bine și a rezolva această problemă ne-am gândit la implementarea unui proiect transdisciplinar, bazat pe formarea unor competențe pentru viitor: gândirea de tip designer, mentalitatea de antreprenor, disciplina/autodisciplina, autonomia personală, capacitatea de a deveni cetățean activ.

Etapale proiectului au fost următoarele:

1. **Analiza comunității**-colectarea și prelucrarea informațiilor despre comunitate.

În aceasta etapă, elevii: a) au vizitat comunitatea, observând problemele din jurul lor, au citit presa locală, au discutat cu vecinii, colegii, persoanele dezavantajate, autoritățile, pentru a identifica problemele și nevoile comunității (realizarea unor interviuri empatic,

pentru stabilirea profilului clientului țintă) b) au alcătuit o hartă a comunității și au inventariat problemele, nevoile și resursele ei; c) au decis cu privire la problema pe care vor s-o abordeze.

2. **Pegătirea și planificarea proiectului:** reprezintă momentul în care ideea generală a

proiectului a dobândit un contur bine definit, urmând a fi stabilite detalii cu privire la: ce/când/cum trebuie făcut; ce resurse sunt necesare; care este bugetul; cine și ce responsabilități va avea; cum se va face promovarea; cine sunt partenerii care ne vor sprijini (planul proiectului Canvas). Tot în această etapă EtnoSpecialiștii au realizat un material de promovare al proiectului, numit Pitch, adică un filmuleț de 4 minute, care poate fi vizionat prin link-ul: <https://fb.watch/b-aH6XiJ61/>.

3. **Acțiunea** - etapă în care elevii, lucrând individual sau în echipă, împreună cu partenerii sau cu beneficiarii proiectului sunt implicați în realizarea *activităților* planificate:

- *Lansarea proiectului:* vizită la Muzeul Bisericii „Sfinții Voievozi Mihail și Gavril”,

unde sunt expuse obiecte tradiționale vechi, specifice localității. Odată cu această incursiune în trecut, elevii s-au întrebat dacă mai există în sat astfel de obiecte și cine le mai confecționează.

- *Expoziția etnografică „Comori strămoșești”,* ce cuprinde fotografiile vechi, costume populare, cusături, țesături, alte obiecte lucrate de meșteșugari, descoperite și adunate de copii de la rude, vecini, prieteni.
- *Încondeiem ouă și ascultăm povești:* în timp ce ascultă poveștile vechi ale satului, elevii învață meșteșugul tradițional al „chicatului” ouălor roșii.
- *„Mâini miciute, dar dibace”*- ateliere de lucru pentru realizarea de suveniruri: picturi/cusături de ii populare, țesături, jocuri populare.
- *„Glasul străbunilor”* - târgul de produse locale realizate de EtnoSpecialiști va prezenta localnicilor și turiștilor: a) expoziție cu vânzare a suvenirurilor; b) preparare/prezentare/degustare/vânzare de produse culinare locale; c) spectacol folcloric susținut de Ansamblul de dansuri populare al comunei, „Mugurașii Mănăstireni”.

4. **Reflecția** este atât un standard de calitate, cât și o etapă a realizării proiectului fiind un

proces care sprijină învățarea și transferul în alte contexte. În timpul reflecției elevii și-au evaluat abilitățile, au dezvoltat empatie și au înțeles impactul acțiunilor lor asupra lor și a celorlalți.

5. **Demonstrația** reprezintă etapa în care elevii fac public ceea ce au învățat și ceea ce au

realizat în timpul proiectului de Service Learning: afișe, flayere, expoziții de fotografii, articole de presă, podcast-uri etc. suveniruri, produsele fiind folosite pentru ca elevii să

arate ce și cum au făcut în etapele de analiza comunității, de pregătire și planificare, de acțiune și de reflecție. Prezentarea procesului și a rezultatelor îi ajută să învețe unii de la ceilalți în timp ce conștientizează propriile lecții, sintetizând și integrând fiecare experiență trăită. În acest scop au fost folosite canale de marketing precum pagina și grupul școlii, alte publicații locale și zonale: https://www.facebook.com/Clubul-Meseriilor-Rurale-M%C4%83n%C4%83stirea-Ca%C8%99in-104029348808400/?ref=pages_you_manage
https://www.facebook.com/scoalanr1mcasin/?ref=pages_you_manage

Menționez că această metodă a stârnit entuziasmul tuturor elevilor, deoarece învățarea a depășit zidurile școlii iar ei au ajuns să își folosească talentele sau să își dezvolte interesele care sunt mai puțin vizibile la clasă. Pentru că au luat singuri decizii, motivația lor intrinsecă a crescut, implicându-se emoțional și intelectual, rezultatul concretizându-se în performanțe impresionante din punct de vedere al învățării dar și al formării competențelor sociale și comportamentale, formate prin conectarea directă la viața comunității.

Un rol important în asigurarea succesului proiectului nostru l-a avut monitorizarea sistematică a realizării indicatorilor propuși la început. Permanent grupul de lucru a dus o evidență strictă a acțiunilor realizate, a menținut legătura cu partenerii interni și externi, cu beneficiarii direcți și indirecti, cu referire la importanța și impactul soluționării problemei. Scrierea și implementarea acestui proiect constituie un factor motivant pentru învățare – „elevii joacă un rol central, aplicând ce au învățat la clasă, identifică și rezolvă nevoia efectivă a comunității, fiind totodată învățați cum să organizeze inițiative sociale și civice” [3, p 14]. Elevii devin stăpâni ai propriei învățări, singuri analizează problemele, le ordonează după priorități, determină scopuri și obiective, repartizează sarcini, elaborează plan de acțiuni, într-un final, înțeleg că ideile lor sunt valoroase. În concluzie, menționez că, cu efort și cheltuieli minime, dar cu dorință mare de schimbare fiecare, de la mic la mare poate contribui la creșterea calității vieții în comunitate, acumulând astfel competențe sociale necesare în cotidian.

Concluzii

Pentru a-i încuraja pe elevi să cerceteze, să studieze, să intervieveze, să reflecteze, promovând diversitatea, implicarea activă în procesul de învățare, toleranța față de opiniile colegilor, ascultarea activă, se impune ca profesorul să-și asume rolul de ghid în lumea cunoașterii. Aplicând această metodă, ca model de învățare transdisciplinară, pentru lucru individual și în grup, elevii sunt provocați de a căuta/analiza/sintetiza/asocia/compara, de a crea un produs ce urmează a fi prezentat unui public; își formează capacități și își animă dorința de a prezenta ce au descoperit, de a demonstra ce știu și, mai ales, ce știu să facă.

Astfel, ei își valorifică potențialul creativ și își dezvoltă capacitatea de analiză critică a problemelor prin activități ce-i provoacă să emită judecăți și raționamente, să ia atitudine, determinând în acest mod, formarea de competențe și atitudini care ar susține

abilitățile sociale de comunicare și relaționare ale elevilor, în calitate de cetățeni demni ai propriei țări, dar și o înțelegere mai profundă a identității naționale. Această modalitate de instruire trezește elevilor plăcerea de a învăța, încrederea în propriile forte și de a se simți valoroși...

Bibliografie

1. Bernat S. E. *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 2003. 270p. ISbN 973-610-181-9. Pe: <http://ro.scribd.com/doc/14977461/SimonaElena-bernat-Tehnica-Invatarii-Eficiente>
2. Bocoș, M.D. Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 2002. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
3. Carla, R., Candelaria, F. *Manual de Service-Learning în Europa Centrală și de Est pentru profesori și elevi implicați*. Buenos Aires: CLAYSS, 2017. 88 p. ISBN 978-987-46321-97. Pe: file:///D:/Cărți%20în%20pdf/Psiho-pedagogie/SL-EE_romanian.pdf
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică v. *Formare de competențe prin strategii interactive*. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
5. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, , București: Aramis, 2003. 400 p.
6. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 319 p. ISBN: 978-973-46-2248-1.
7. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN : 978-973-461-034-1.
8. Cucoș C. (coord.) et al. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: Polirom, 1998. 320 p. ISBN 973-683-213-9.
9. Dulamă M. E. *Didactica axată pe competențe*. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 2010. 458 p. ISBN 978-973-610-991-1.
10. Ionescu M. *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*. București: Humanitas, 2003. ISBN: 9738289467.
11. Manolescu M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitaria, 2010. 330 p.
12. Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă (ediția a IV-a, revăzută și adăugită)*, Iași: Polirom, 2015, 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6.
13. Temple C., Steele J., Meredith k. *Învățarea prin colaborare*. (Crețu N. (coord.)) *supliment al Rev. Didactica Pro... nr. 7*. Chișinău, 2002. Pe: <http://prodidactica.md/files/3.pdf>
14. Ulrich C. *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iași: Polirom, 2016. 280 p. ISBN: 978-973-46-6240-1.
15. <https://info.k-12leadership.org/5-dimensions-of-teaching-and-learning> - accesat la data de 29.09.2021

CONFLICTUL ȘI ROLUL SĂU ÎN DINAMICA ORGANIZAȚIONALĂ

ASOFIEI IONELA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The article reflects a theoretical-conceptual perspective of the conflict and its role in organizational dynamics. People's desire for personal development and a change in attitude toward others have led to an understanding of the conflict and an attempt to find new ways to resolve it. The efficiency of the educational process can be influenced positively or negatively depending on the manager's ability to manage and solve the conflict.

Keywords: *conflict, dynamics, organizational climate, conflict management, efficiency, mediation.*

Adnotare

Articolul reflectă o perspectivă teoretico-conceptuală a conflictului și rolul acestuia în dinamica organizațională. Dorința oamenilor de dezvoltare personală și schimbare a atitudinii față de ceilalți a dus la înțelegerea conflictului și la încercarea de a găsi modalități noi de rezolvare. Eficiența procesului de învățământ poate fi influențată pozitiv sau negativ în funcție de capacitatea managerului de a gestiona și soluționa conflictul.

Cuvinte-cheie: *conflict, dinamică, climat organizațional, managementul conflictului, eficiență, mediere.*

Conflictul este un termen des dezbătut, care are numeroase definiții și care este prezent în fiecare aspect al vieții noastre. Cu o dimensiune mai mică sau mai vastă, cu o dinamică covârșitoare sau doar în interiorul persoanei, conflictul vine la pachet cu o oarecare satisfacție, dar și cu frământări multiple.

Mihaela Vlasceanu citează, în lucrarea sa, definiția dată de Louis Stern conflictului ca fiind „o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente.” [7, p. 172] Conflictul cuprinde anumite stări afective ale persoanelor, printre care și rezistența, agresiunea deschisă, neliniștea, ostilitatea, opoziția și interacțiunea antagonistă, competiția.

George Kohlrieser definește conflictul drept „o divergență între două sau mai multe persoane sau grupuri, caracterizată de tensiune, emotivitate, contradicții și polarizare, atunci când legăturile sunt rupte sau lipsesc cu desăvârșire.” [3, p 172] Ion Ovidiu Pânișoară ne spune că T.K. Gamble și M. Gamble definesc conflictul ca fiind „o variabilă pozitivă”, cu semnificația că „dincolo de toate perspectivele, conflictul este o

consecință naturală a diversității”. Dictionarele de psihologie subliniază semnificația psihologică a noțiunii *conflict*, sub forma sa de conflict intern, ca „situația unui subiect în care acesta se găsește supus unor tendințe cognitive și motivaționale de sens contrar”.

Fiecare organizație reunește indivizi cu personalități, mentalități, educație, sisteme de valori și comportamente diferite, iar menținerea unei armonii este greu de realizat, conflictele fiind inevitabile. Managementul conflictelor este un domeniu destul de dezbătut, iar una dintre cauzele apariției lor este tocmai un management defectuos desfășurat în cadrul unei organizații, cât și luarea unor decizii mai puțin favorabile climatului organizațional.

Ioan Jinga ne spune că, potrivit lui Johan Lindelow și Jo Ann Mazzarella, „în sens larg, climatul organizațional este produsul fiecărui aspect al organizării – natura muncii care se desfășoară acolo, oamenii, arhitectura, istoria organizației, politica administrativă și, în special, modelele de interacțiune și de comunicare dintre membrii organizației”. [2] Corneliu Maior punctează, în lucrarea sa, că „studierea managementului conflictelor este tot mai abordată în managementul instituțional și al resurselor umane, deoarece contribuie la o mai bună cunoaștere a comportamentelor individuale și de grup în cadrul unei organizații și este cauza principală a stresului”. [4, p. 91]

În ceea ce privește rolul pe care îl au conflictele în viața organizațională, există mai multe puncte de vedere. Pe de o parte, conflictele sunt stări anormale în activitate, având un profund caracter disfuncțional. Pe de altă parte, conflictele sunt aspecte firești de existență și de evoluție, funcțional având un rezultat pozitiv.

Potrivit lui Corneliu Maior, „caracteristicile mediului organizațional, principalul modelator al comportamentului uman, sunt considerate „vinovate” de apariția conflictelor.” [4, p. 93] Teoretic, conflictele pot fi evitate printr-o cooperare armonioasă dintre management și personal, acestea fiind instituțiile paternaliste care promovează armonia și spiritul de familie.

Nu ne putem imagina că există persoane care nu au intrat niciodată într-o situație conflictuală, însă există indivizi care rămân ancorați în conflict permanent, care atrag și alți colegi, punând astfel în pericol performanțele și relațiile interpersonale ale organizației.

Concepția comportamentală asupra conflictului este o nouă direcție, opusă celei tradiționale, care prezintă conflictul ca inevitabil poate chiar dezirabil, apariția lui fiind cauzată nu de mediul organizațional, ci de obiectivele, interesele și scopurile personale. Managerul organizației trebuie să identifice modul în care conflictul afectează climatul și cum îl poate transforma astfel încât să fie benefic pentru obținerea performanțelor.

Un lider nu trebuie să elimine cu orice preț conflictele, ci numai pe acelea care se dovedesc a fi obstacole reale în îndeplinirea obiectivelor organizației, concentrându-se atât pe recunoașterea conflictelor, cât și pe medierea și soluționarea acestora. Dezacordurile apărute în interiorul organizației sunt perfect normale, deoarece un grup total omogen, lipsit de controverse, înregistrează de regulă, performanțe scăzute.

O bună gestionare a conflictelor interpersonale și între grupuri are întotdeauna un impact pozitiv asupra randamentelor individuale și face din organizație un mediu plăcut și performant.

Bibliografie

1. CRISTEA, Sorin, *Managementul organizației școlare – note de curs*, 2011.
2. JINGA, Ioan, *Managementul învățământului*, Editura ASE, București, 2003.
3. KOHLRIESER, George, *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței*, Editura Polirom, 2000, ISBN 973-46-0628-3.
4. MAIOR, Corneliu, *Management educațional*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2011, ISBN978-973-664-498-6.
5. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, 2008.
6. TICU, Constantin, *Analiza climatului organizațional*, Editura Polirom, Iași, 2010.
7. VLASCEANU, Mihaela, *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii*, București, Editura Paideia, 1993, ISBN 973-9131-00-X.

VALENȚELE PERSPECTIVEI SISTEMICO-PSIHOSOCIALE ÎN ABORDAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

BALAN MARIETA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The individual is unique, has his own personality shaped throughout life depending on a system of factors that act directly or indirectly on him. To begin with, this paper will provide clarifications on the term "personality", as well as its appearance over time. This paper aims to review the literature on this topic, touching on some of the relevant theories and approaches in the study. It will take into account an evolution of personality in relation to the mental development of primary school students in developmental stages.

Keywords: *personality, psychoanalytic approach, structural-systemic approach, psychosocial approach, intelligence, operations, moral judgments.*

Adnotare

Individul este unic, are propria personalitate, modelată pe tot parcursul vieții în funcție de un sistem de factori care acționează direct sau indirect asupra sa. Pentru început, această lucrare va oferi clarificări cu privire la termenul „personalitate”, cât și apariția acestuia în timp. Lucrarea își propune să realizeze o trecere în revistă a literaturii care tratează acest subiect, atingând unele dintre teoriile și abordările

relevante în studiu. Se va avea în vedere o evoluție a personalității în relație cu dezvoltarea psihică a elevilor din clasele primare pe stadii de dezvoltare.

Cuvinte-cheie: personalitate, abordare psihanalitică, abordare structural-sistemică, abordare psihosocială, inteligență, operații, judecăți morale.

Personalitatea

În literatura de specialitate nu există o definiție unanim acceptată a personalității, cele existente fiind oferite de cercetători, de pe poziția orientării științifice avute la bază. Acestea, unele, sunt asemănătoare, diferă doar caracteristica modelului implementat de cercetător, altele sunt atât de diferite, încât ne gândim dacă ele definesc același concept.

Filozofi ca Platon, Aristotel ș.a., au vorbit despre personalitate din cele mai vechi timpuri, însă o abordare științifică a acesteia întâlnim abia în psihologia modernă. În sens larg, termenul „personalitate” este atribuit ființei umane considerată în existența ei socială și înzestrarea ei culturală. În lucrările sale, Ion Albulescu afirmă că „termenul de personalitate este frecvent folosit la nivelul limbajului comun, cu referire la un ansamblu de caracteristici, fie ele evidente în comportament sau neexprimate comportamental, care definesc modul în care o persoană percepe lumea și reacționează în diverse împrejurări ale vieții.” [3, p. 143].

După o **abordare psihanalitică** a lui S. Freud, personalitatea rezultă din acțiunea a trei forțe aflate la trei niveluri supraetajate: Eul, Supraeul și Sinele. *Sinele* reprezintă *nivelul inconștientului, prezent încă de la naștere*, nivelul cel mai profund al psihismului uman, sediul dorințelor nesatisfăcute (refulate), nevoilor primare, impulsurilor instinctive dominate de principiul plăcerii. *Eul* (Ego) este forța conștientă, organizatoare care se dezvoltă după nașterea individului. El se bazează pe *principiul realității* și implică gândirea, rațiunea, controlul asupra pornirilor tensionate din inconștient. *Supraeul* (superego) reprezintă *sistemul normelor social-morale interiorizate* de individ și ocupă atât o zonă din inconștient, cât și una din conștient. Se dezvoltă începând din copilăria timpurie și este depozitarul valorilor sociomorale, pe care cei din jur le transmit copilului drept cerințe cărora trebuie să se conformeze [3, p. 143, 144].

Abordarea structural-sistemică apreciază personalitatea pornind de la global, de la întreg, de la organizarea și ierarhizarea elementelor componente. Ea are ca punct de referință sistemul, în cadrul căruia elementul devine important numai în măsura în care este prins într-un *ansamblu de relații, de interacțiuni și interdependențe*. Personalitatea este o unitate integrativă, un sistem supraordonat, care nu se poate reduce la procese și funcții psihice. Ea are un sistem dinamic, complex, cu organizare ierarhică pe mai multe niveluri, care dispune de intrări, stări, ieșiri, asemenea oricărui sistem [3, p. 145].

Abordarea psihosocială are în vedere *cunoașterea personalității concrete*, așa cum reacționează *în sistemul interrelațiilor*, pe baza statuturilor și rolurilor îndeplinite. Ca ființă socială, omul nu poate exista decât în cadrul relațiilor sociale, iar în ansamblul acestor relații, așa cum a fost preluat, interiorizat și sedimentat de către fiecare individ în

parte, constituie esența personalității. Perspectiva psihosocială presupune o triplă interpretare a personalității:

1. Situațională – personalitatea ca produs al situațiilor, împrejurărilor, contextului social.
2. Relațională – personalitatea în relație cu o alta, pentru a vedea cum se acomodează, adaptează, cooperează.
3. Grupală – raportarea la grup, considerat nu doar ca un simplu context, ci și ca mijloc de formare a personalității.

Dacă individul are personalitate, grupul are similaritate, care cu cât este mai puternică, mai coerentă, cu atât va influența personalitatea fiecăruia [3, p. 148].

Personalitatea înglobează în sine un tot individual, structurile psihice umane, relațiile sociale ale individului, ca și mijloacele culturale de care dispune.

Analiza clasică a personalității, din perspectivă psihologică, se axează pe trei compartimente care se întrepătrund:

1. Temperamentele – constituie latura dinamico-energetică a personalității și se exprimă cel mai pregnant în conduită.
2. Aptitudinile – reprezintă latura instrumental-operațională a personalității, mijlocind reușita în activitate.
3. Caracterul – reprezintă latura relațional-valorică a personalității și se prezintă ca un mod de a fi, o fizionomie spirituală, un ansamblu de particularități psihoindividuale, care apar ca trăsături ale unui portret psihic global irepetabil. Caracterul nu se poate defini fără referire la valorile morale; el reprezintă profilul psihomoral al individului și se dezvăluie cu precădere în fapte de conduită, în relațiile cu ceilalți, cu grupul din care face parte persoana [3, p. 149, 150].

Personalitatea umană este rezultatul unor acțiuni conjugate ale factorilor ereditari, de mediu și de educație. Educația are rolul conducător și determinant în crearea condițiilor favorabile dezvoltării personalității elevilor. Rolul preponderent al educației se manifestă prin dirijarea aportului factorului ereditar și totodată prin modificarea influențelor mediului printr-o acțiune sistematică.

Evoluția personalității – dezvoltarea psihică a elevilor din clasele primare

În opinia lui J. Piaget, dezvoltarea inteligenței constituie o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare. Concepția acestuia despre învățare se integrează coerent în ansamblul cercetărilor privind dezvoltarea inteligenței. [1, p. 14] În ceea ce privește **apariția și dezvoltarea operațiilor**, J. Piaget a stabilit patru stadii prin care copilul trece succesiv și cu viteze diferite:

1. Stadiul intelectului senzorio-motor/ inteligența senzorio-motorie (0-2 ani);
2. Stadiul preoperațional (2-7/ 8 ani): substadiul gândirii simbolice și preconceptuale (2-4 ani) și substadiul gândirii intuitive (4-7/ 8 ani);
3. Stadiul operațiilor concrete (începe de la vârsta de 7/ 8 ani);
4. Stadiul operațiilor formale (începe de la vârsta de 11-12 ani);

Vom vorbi mai pe larg despre stadiul operațiilor concrete, stadiu în care se află copiii din clasele primare. Pe la 7/8 ani, apare posibilitatea interiorizărilor și coordonărilor, se formează operațiile: reuniri și disocieri, înlănțuirea relațiilor, corespondențe, sintetizări etc. Operațiile au un caracter concret (copilul reflectează numai în legătură cu acțiunea în curs), iar progresul interiorizării se realizează în pași foarte mici. În stadiul operațiilor concrete se manifestă reversibilitatea gândirii. Copilul poate concepe că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă, care permite revenirea la starea anterioară. Operațiile se caracterizează prin faptul că sunt întotdeauna organizate în structuri. Structurile de ansamblu, în care se coordonează operațiile concrete, au fost numite de J. Piaget „grupări”, prin analogie cu structurile matematice de grup.

Începând cu vârsta de 7-8 ani, se constituie grupările operatorii, care sunt ilustrate de operațiile logico-matematice de seriere a relațiilor asimetrice, de clasificare, de construire a sistemului numerelor întregi, cât și de cele infralogice (achiziția noțiunilor de spațiu, timp, cauzalitate). Operațiile acestea sunt numite „operații concrete”, deoarece ele nu se pot realiza decât pe un material concret. [3, p. 159]

Din punct de vedere al dezvoltării **judecății morale** la copii, J. Piaget stabilește două stadii de dezvoltare morală (Piaget, 1980):

1. Stadiul realismului moral 0-8 ani, care se împarte în stadiul premoral 0-4 ani (nu există nicio înțelegere a obligației față de reguli) și în stadiul eteronom 4-8 ani (există supunere și ascultare față de reguli, respect pentru autoritate).
2. Stadiul cooperării (autonom) 8-12 ani – copilul apreciază scopul și consecvența în urmărirea regulilor, iar obligația este bazată pe reciprocitate și pe schimb.

J. Piaget consideră că orice morală constă dintr-un sistem de reguli, iar esența moralității trebuie căutată în respectul pe care individul îl arată față de acestea. Regulile morale pe care copilul învață să le respecte, le primește de la adulți, ceea ce înseamnă că acestea sunt complet elaborate și, de cele mai multe ori, nu pe măsura trebuințelor copilului.

Ion Albușcu scrie că studiile lui J. Piaget privind dezvoltarea stadială a inteligenței au avut un puternic impact asupra procesului educațional. Teoria piagetiană a arătat că nivelul dezvoltării inteligenței determină nivelul și calitatea învățării. Structura intelectuală trasează limite pentru posibilele interacțiuni dintre individ și mediu, limite care afectează ritmul învățării și, implicit, pe cel al dezvoltării copilului.

Teoria stadială a inteligenței are implicații asupra organizării planului de învățământ și a programelor disciplinelor de studiu, în sensul că ea impune armonizarea materiilor de învățământ, respectiv a conținuturilor prevăzute de programele analitice cu structurile de gândire ale elevilor [3, p. 168].

Pentru a ști în ce mod să prezinte conținutul pentru a fi înțeles și asimilat de către elevi, profesorul trebuie să cunoască caracteristicile fiecărui stadiu și astfel, să poată alege cele mai eficiente metode didactice, care să țină seama de stadiul dezvoltării

capacității cognitive a copilului. Așadar, datoria profesorului constă în a organiza situații educative, astfel încât copilul să poată construi operațiile pe care trebuie să și le formeze.

Bibliografie

1. *PIAGET, J., Nașterea inteligenței la copil, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.*
2. *PIAGET, J., Judecata morală la copil, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.*
3. *ALBULESCU, I., Educația și dezvoltarea personalității. În: Sinteze de pedagogie generală, București: Didactica Publishing House, 2020, p. 143-169, ISBN 978-606-048-145-4.*
4. *ISTRATE, E., JINGA, I., Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității. În: Manual de pedagogie, București: BIC ALL, 2006, p. 96-127, ISBN 973-571-632-1.*

METODE ȘI PROCEDEE DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

BĂRBULESCU PETRIA-STELUȚA
Școala Gimnazială „Nicolae Coculescu”,
Scornicești, Olt, România

Abstract

Assessment methods and procedures are ways in which the teacher manages to achieve the proposed objectives. The method deepens the field of science, through it controlling the development of a programmed action of the educational discipline. The process is a component of the method that is subordinate to the actual action. There is a close connection between the method and the procedure, but also a mobility. The use of methods and procedures determines the achievement of an active, participatory learning. The evaluation method is the common form of action teacher-student and results in the implementation of the evaluation approach in order to gather information about the learning process and product. The teacher must have a variety of assessment methods and tools.

Keywords: *method, evaluation, procedures, strategy, observation, worksheet, activity.*

Adnotare

Metodele și procedeele de evaluare sunt modalități prin care profesorul reușește să atingă obiectivele propuse. Metoda aprofundează domeniul științei, prin intermediul ei controlându-se desfășurarea unei acțiuni programate a disciplinei de învățământ. Procedeele sunt o componentă a metodei care se subordonează acțiunii propriu-zise. Între metodă și procedee există o strânsă legătură, dar și o mobilitate. Folosirea metodelor și

procedeele determină realizarea unei învățări active, participative. Metoda de evaluare este forma de acțiune comună profesor-elev și are ca rezultat punerea în aplicare a demersului evaluativ în scopul strângerii informațiilor procesului și produsului învățării. Cadrul didactic trebuie să stăpânească o varietate de metode și instrumente de evaluare.

Cuvinte-cheie: *metodă, evaluare, procedee, strategie, observația, fișă, activitate.*

În procesul de învățământ, strategia de instruire are un rol important, reprezentând modul în care profesorul reușește să aleagă cele mai potrivite metode, procedee și mijloace pe care să le combine și să le organizeze pentru atingerea obiectivelor propuse.

Termenul „metodă” provine din cuvântul grecesc „methodos” (*metha - spre, către și odos - cale, drum*) și reprezintă drumul sau calea de urmat în activitatea comună a profesorului și a elevilor în vederea realizării obiectivelor instruirii. „Metoda intervine ca o modalitate de aprofundare a unui domeniu al științei, al artei; prin intermediul ei se dirijează și se controlează desfășurarea unei acțiuni programate și sistematice de însușire în condiții cât mai active a materiei de învățământ. A prezenta, a predă, a comunica, a transmite etc. și respectiv, a asimila, a însuși, a-și apropria etc. sau a conduce spre... cucerirea științei, spre redescoperirea adevărurilor sunt termeni sau expresii care desemnează unele dintre notele esențiale ale acestui concept fundamental în pedagogie – cel de *metodă*.” [1]

În cadrul metodelor se întâlnește *procedeul*, care reprezintă „o operație subordonată acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire. El include tehnici limitate de acțiune, în situații și condiții concrete. Relația procedeu-metodă didactică este destul de mobilă, încât o metodă poate deveni procedeu și invers, după relevanța lor în situațiile concrete și efectele realizate, valoarea operațională. Exemplu: problematizarea – procedeu în cadrul conversației și invers.” [2] Folosirea metodelor și procedeele în activitatea la clasă trebuie să fie determinată de realizarea unei învățări active, participative, elevul fiind în centrul tuturor acțiunilor.

Metoda de evaluare reprezintă „calea de acțiune comună profesor – elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informațiilor privind procesul și produsul învățării, prelucrării și valorificării lor în diverse scopuri.” [3] Cadrul didactic trebuie să stăpânească o varietate de metode și instrumente de evaluare, pe care le utilizează și aplica, ținând cont de particularitățile clasei de elevi, de scopul și obiectivele evaluării, de specificul conținuturilor.

1. Metode tradiționale de evaluare

Printre *metodele tradiționale de evaluare* folosite la disciplina limba și literatura română, în învățământul gimnazial, se înscriu *probele orale și probele scrise*. Elaborarea unei *probe* presupune stabilirea obiectivelor evaluării, a conținutului verificat, construirea itemilor/ cerințelor, stabilirea unei grile de corectare, construirea unui barem de notare. Ulterior, va fi ales un moment propice în care se va realiza evaluarea, prin

anunțarea elevilor și aplicarea probei.

Probele orale sunt folosite des în cadrul orelor de limba și literatura română, prin intermediul lor constatându-se nivelul la care se află cunoștințele acumulate de elevi la un moment dat, dar și capacitatea de comunicare orală a elevilor, modul lor de exprimare, logica expunerii (de exemplu, atunci când elevii au de povestit oral un text, se va urmări succesiunea în ordine cronologică a întâmplărilor).

Verificările orale trebuie pregătite printr-o discuție introductivă, prin care să se stabilească un climat de echilibru, de stimulare a elevilor pentru activitatea care va urma. Prin intermediul conversației, cadrul didactic va urmări cantitatea și calitatea informațiilor pe care le dețin elevii. Conversația poate fi individuală, frontală, întrebările fiind adresate la 2-3 elevi, sau combinată. Avantajele acesteia constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între clasă și cadrul didactic, feedbackul realizându-se imediat.

Probele scrise sunt deosebit de avantajoase, întrucât oferă profesorului posibilitatea de a verifica și a aprecia toți elevii din clasă într-un timp scurt. Verificarea tuturor elevilor în legătură cu același conținut, pe baza unui punctaj, permite o apreciere mai obiectivă în comparație cu examinarea orală. Elevilor le oferă posibilitatea de a lucra în ritmul lor propriu, în mod liber, dovedind capacitatea de sinteză a cunoștințelor acumulate. Dacă *lucrările de control curente* au o durată de 10-15 minute și verifică conținuturi din lecția de zi, fie prin reproducerea celor învățate, fie prin exerciții de muncă independentă, *lucrările semestriale* sunt planificate din timp, au durată de 50-60 de minute, cuprind conținuturi din materia parcursă și sunt pregătite prin lecții de recapitulare și sistematizare.

Probele scrise reprezintă metoda fundamentală de evaluare deoarece:

- oferă posibilitatea verificării modului în care a fost însușit un anumit conținut de către toți elevii, într-un timp scurt;
- verifică capacitatea de exprimare în scris a elevilor;
- oferă mai multă obiectivitate decât probele orale;
- permit verificarea unor capacități de analiză, sinteză.

Dezavantajul major al probelor scrise ar fi că elevii nu pot fi dirijați în învățare și că reglarea nu se produce imediat.

Probele de evaluare scrise sunt preferate de majoritatea cadrelor didactice, constituind instrumente valide, apte să măsoare cu precizie și obiectivitate performanțele elevilor. Pe baza analizei rezultatelor, profesorul își dă seama ce elemente au fost reținute și care sunt minusurile/ punctele slabe. Existența baremului de corectare oferă posibilitatea unei evaluări obiective.

2. Metode alternative/ complementare de evaluare

Metodele alternative sau complementare nu le înlocuiesc pe cele tradiționale, ci au rolul de a se împleti cu acestea, astfel încât evaluarea rezultatelor să fie optimă. Dintre metodele complementare de evaluare fac parte:

- *observarea sistemică a activității și a comportamentului elevilor;*
- *portofoliul;*
- *proiectul;*
- *referatul;*
- *investigația;*
- *autoevaluarea.* [4]

Profesorul Ion T. Radu menționează că metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: „pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/ învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.” [5] În activitatea didactică, profesorul are posibilitatea de a alterna metodele de evaluare (tradiționale și alternative), de a opta pentru utilizarea unor metode și tehnici de lucru conforme cu specificul disciplinei predate, cu nivelul clasei, cu volumul de cunoștințe, „de a promova o evaluare continuă și completă prin care să se cunoască sistematic și operativ progresele elevilor, de a permite/ favoriza coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate.” [6]

Bibliografie

1. CERGHIT, I., *Metode de învățământ, ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2006.*
2. CRISTEA, S., *Dicționar de pedagogie, Editura Litera, București, Chișinău, 2000.*
3. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M., *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general, Editura ERC PRESS, București, 2011.*
4. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R., PÂNIȘOARĂ, I.O. (coord.), *Pregătire psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II, Polirom, Iași, 2008.*
5. CUCOȘ, C., *Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006.*
6. RADU, I.T., *Evaluarea în procesul didactic, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.*
7. RADU, I.T., *Evaluarea în procesul didactic, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.*

OBIECTIVE ȘI ROLUL RESURSELOR DIGITALE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

GEORGIANA-ROXANA BULAI

Abstract

This article presents theoretical and practical aspects about the objectives and role of educational resources at the primary school level as well as their importance in the teaching process. It also analyzes the importance of educational resources in achieving different goals in the educational process. The implementation of new educational technologies can bring radical changes in the school, both at the cultural, organizational, professional level such as: coordination, guidance, motivation.

Keywords: *educational resources, competence, education.*

Adnotare

Articolul de față prezintă aspecte teoretice și practice despre obiective și rolul resurselor educaționale la nivelul ciclului primar precum și importanța acestora în procesul didactic. De asemenea, se analizează importanța resurselor educaționale privind îndeplinirea diferitelor scopuri în procesul educativ. Implementarea noilor tehnologii educaționale pot să aducă transformări radicale în cadrul școlii, atât la nivel cultural, organizațional, profesional cum ar fi: coordonare, ghidare, motivare.

Cuvinte-cheie: *resurse educaționale, competente, educație.*

Competența digitală este una dintre cele opt competențe-cheie, bazându-se în utilizarea cu încredere și în mod critic a întregii arii de tehnologii ale informației și comunicațiilor pentru informare, comunicare și soluționare a problemelor în toate domeniile vieții. Deși multora dintre noi ni se pare ceva simplu, conform tabloului de bord privind Agenda digitală din 2015, competența digitală a 40% din populația UE se situează la un nivel insuficient, 22% din cetățeni nefolosind Internetul.

Obiectivul educației digitale este promovarea utilizării noilor tehnologii la ciclul primar sau dobândirea de abilități de programare, care contribuie la diversificarea și creșterea accesului la resurse și instrumente TIC. În cadrul ariei curriculare „Tehnologii”, dezvoltarea competențelor digitale se concentrează pe programare ca fiind o competență digitală cheie.

Cercetările din ultimele decenii relevă o structură bine organizată a fundamentelor teoretice privind competența de comunicare, iar provocările aferente domeniului dat continuă să producă rezultate remarcabile. În cercetările recente, definirea comunicării rămâne a fi în continuare un câmp vast de cercetare și dezbateri controversate pentru

specialiștii din diverse domenii, menționează J. Abric [1, p. 11], astfel îndreptățind, în opinia lui D. Bougnoux, fundamentarea științifică a sintagmei științele comunicării [2, p. 9]. Comunicarea constituie obiectul unei științe integrative, care-și particularizează diferența specifică prin „studierea circuitelor profesionale și instituționale ale informației, fie că această informație este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat”, subliniază J. Dafinoiu [3, p. 177].

În concepția lui L. Șoițu, comunicarea umană în general înseamnă știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feedback-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia, cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeles [4, p. 50]. Competența este potențial de acțiune al unei persoane, acțiunea de atingere a finalităților propuse (realizarea scopurilor situativ-problematică, luarea deciziei, elaborarea proiectului), mobilizând resursele însușite în diferite situații. Ea este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activități cu un grad sporit de complexitate. Datorită competențelor pe care le posedă, individul poate acționa eficient, gândi critic, alege rapid, selecta, analiza, sintetiza informații, lua decizii etc.

X. Roegers definește competența ca „ansamblu integrat de capacități care permit cunoașterea unei situații și găsirea unei soluții mai mult sau mai puțin pertinente. Competența este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activități cu un grad sporit de complexitate.

Competența se formează și se evaluează la interacțiunea integralizată a activităților: „a ști, a ști să faci, a ști să devii” [2, p. 31]. Generalizând definițiile cercetătorilor în domeniul științelor educației [6, 7, 8, 9], constatăm că noțiunea *competență* presupune o serie de componente: cognitivă, operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală. Astfel, ea vizează cunoștințe, abilități, norme, comportamente, atitudini. Posedarea competențelor este garantul desfășurării unor acțiuni eficiente, analizei și sintezei informațiilor, realizării unor activități complexe etc. Pornind de la premisa că „omul nu poate trăi fără comunicare, că existența lui depinde de satisfacerea trebuințelor de comunicare și informare”, se justifică necesitatea dezvoltării competenței de comunicare. Din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare la educația digitală, la elevii claselor primare, am propus formarea, dezvoltarea și implementarea strategiilor didactice și produselor educaționale digitale care vor asigura un eminent grad de flexibilitate în corespundere cu imperativele procesului educațional al zilei de azi.

Integrarea strategiilor și tehnologiilor interactive la lecțiile de educație digitală acționează asupra vorbirii, văzului și auzului, și au un efect favorabil în funcție de acțiunile utilizatorului, controlează o pluralitate de medii de comunicare, o varietate de mijloace de transmitere a informației, în care mesajele sunt recepționate într-un mod mult mai eficient, decât pe cele preluate pe cale tradițională non digitală. Utilizarea constantă

și eficiență a tehnologiilor în procesul de educație, oferă elevilor posibilitatea de a dobândi abilități importante în domeniu. Cadrul didactic este cel ce trebuie să îi ajute pe elevi să-și dezvolte aceste abilități. El este responsabil pentru crearea unui mediu adecvat și pentru pregătirea unor activități de învățare care să faciliteze pe elevi cu scopul de a învăța și de a comunica. Formarea strategiilor de comunicare la elevi în cadrul lecțiilor de educație digitală vor servi drept catalizator pentru atingerea rezultatelor și finalităților. Aș menționa că aplicarea strategiilor de formare a competenței de comunicare digitală este o componentă esențială și actuală a procesului de predare-învățare a educației digitale, pornind de la termenii de comunicare și competență, și a rolului lor în formarea personalității elevului claselor primare.

În concluzie, aplicarea strategiilor de formare a competenței de comunicare digitală este o componentă esențială și actuală a procesului de predare-învățare a educației digitale, pornind de la termenii de comunicare și competență, și a rolului lor în formarea personalității elevului claselor primare. Formarea strategiilor de comunicare la elevi, în cadrul lecțiilor de educație digitală, va servi drept catalizator pentru atingerea rezultatelor și finalităților.

Bibliografie

1. *ABRIC, J. C., Psihologia comunicării, Iași, Ed. Polirom, 2002, 208 p.*
2. *ROEGERS, X., Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ, Didactica Pro, 2001, nr. 2(6), p. 31.*
3. *DAFINOIU, I., Personalitatea. Metode calitative de abordare, Iași, Ed. Polirom, 2002, 244 p.*
4. *CRISTEA, S., Dicționar de pedagogie, Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, 2000, 398 p.*
5. *VOICULESCU, E., Factorii subiectivi ai evaluării școlare, București: Aramis, 2001.*
6. https://www.academia.edu/29306791/TIC_si_formarea_competen%C8%9Belor_de_%C3%AEnvatare.pdf

CREATIVITATEA – FORMA SUPERIOARĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

CENUȘE ELENA RAMONA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

A notable theme in much recent educational system has been that of creativity. Nowadays it is observed the fact that creativity is directly responsible for the progress of society. Creativity and creative potential are still seen as two abstracts concepts because literature in the field is updating day by day. The link between creativity and creative potential is very thin because it positively influence at the same time the educational process. In the article the novelty is highlighted through the connections between creativity and creative potential in education and also, there are presented few theoretical interpretations of each concept.

Keywords: *creativity, concepts, innovation, originality, efficiency.*

Adnotare

O temă notabilă în sistemul educațional recent a fost cea a creativității. În zilele noastre, se observă că ideea de creativitate este direct responsabilă de progresul societății. Creativitatea și potențialul creativ sunt încă văzute ca două concepte abstracte, deoarece literatura în domeniu se actualizează zi de zi. Legătura dintre creativitate și potențial creativ este foarte slabă, deoarece influențează pozitiv în același timp procesul educațional. În articol se evidențiază noutatea prin conexiunile dintre creativitate și potențial creativ în educație și, de asemenea, sunt prezentate câteva interpretări teoretice ale fiecărui concept.

Cuvinte-cheie: *creativitate, concepte, inovație, originalitate, eficiență.*

În procesul de învățământ actual, caracterizat prin schimbări continue și prin adaptarea constantă la noi situații educaționale, creativitatea a contribuit la formarea unei epoci în care fiecare individ trebuie să rezolve diverse probleme inopinate și să găsească numeroase soluții originale, inventive, variate, ingenioase și creative. Schimbările pe care le trăim sunt în concordanță cu procesul de învățământ, care se desfășoară într-un ritm din ce în ce mai accelerat. În același timp, în contextul social actual este importantă creativitatea și înțelegerea potențialului creativ al elevilor încă din învățământul gimnazial, întrucât reprezintă un subiect mai puțin abordat, dar care ar putea deveni, în schimb, unul din prioritățile centrale ale educației globale. De asemenea, deducem faptul că studiul creativității are un rol important în educație și reprezintă un factor-cheie al dezvoltării personalității elevilor din învățământul gimnazial. În plus, prin intermediul cunoașterii potențialului creativ al elevilor, putem pregăti viitoarea generație să facă față următoarelor transformări ale educației și, concomitent, ale vieții.

Procesul de învățământ actual, care este centrat pe nevoile elevului, deține un rol extraordinar în progresul socio-uman, dacă este bine pus în valoare. În literatura de

specialitate, este menționat faptul că abia după al II-lea Război Mondial, în majoritatea cercetărilor vizând studierea creativității, psihologii au realizat importanța socială și educațională a potențialului creativ. Atât studiile de specialitate, cât și rezultatele la testele de inteligență s-au dovedit a fi insuficiente în identificarea capacității de a inventa sau de a găsi soluții în situații noi, originale. Însă studiile psihologice privind cercetarea creativității erau prea puține la acea vreme. Din perspectivă istorică, orientarea psihometrică privind abordarea trăsăturilor creativității poate fi explicată prin intermediul stimulării creativității care susține primii pași în cercetarea acestuia. Studiul creativității în acea perioadă a vizat mai degrabă identificarea și selecția indivizilor cu potențial creativ ridicat, decât descrierea detaliată a activităților creative [3, p. 3-4]. A. Cropley a subliniat faptul că nici învățarea despre creativitate și, nici pur și simplu să fii creativ nu este suficient. Mai mult decât atât, pentru a scoate în evidență potențialul creativ al elevilor este necesar un mediu educațional propice, care îmbină o învățare convențională cu activități creative. La fel de adevărat este și faptul că în literatura de specialitate, mai mulți cercetători au evidențiat că factorii precum dezvoltarea personală, împlinirea sinelui, activarea potențialului individual, alături de însușiri similare sunt caracteristice indivizilor creativi și originali [2, p. 13-15]. Principalul obiectiv al acestui articol este de a prezenta unele conexiuni în literatura de specialitate despre creativitate și potențialul creativ.

Mai întâi, voi prezenta câteva clarificări conceptuale despre creativitate și potențialul creativ în educație, după care vom dezbate legătura dintre cele două concepte în cadrul procesului de învățământ. Studiile consacrate de creativității evidențiază faptul că în literatură nu există o definiție exactă și explicită a conceptului dat. Întrucât nu avem o definiție exactă, este dificil să realizăm ce implicații are analiza creativității pentru educație. J.A. Plucker, R.A. Beghetto și G.T. Dow propun următoarea definiție, și anume: *creativitatea este interacțiunea dintre aptitudine, proces și mediu prin care un individ sau un grup realizează un produs perceptibil care este atât nou, cât și util, într-un context social*. Această definiție conduce spre o mai eficientă înțelegere atât a cercetătorilor, cât și a beneficiarilor cercetării, cum ar fi educatorii, profesorii și cei care nu sunt specialiști în domeniu [5, p. 90]. Al. Roșca definește creativitatea ca o formă superioară a activității umane, care a devenit o problemă importantă a cercetării științifice în numeroase țări. De asemenea, dezvoltarea capacităților creatoare ale individului se poate realiza doar alături de un progres tehnico-științific [7, p. 11]. Mai mult decât atât, conceptul de creativitate nu este definit clar, în ciuda faptului că numeroși esteticieni, literați, critici de artă, economiști, psihologi, pedagogi și filosofi au propria variantă [11, p. 5]. Pe de o parte, creativitatea poate să reprezinte o capacitate a omului și nu un proces, și anume, aceea de a produce lucruri sau idei originale, inovative, utile societății [1, p. 45]. Pe de altă parte, conceptul mai poate reprezenta mișcarea sau procesul care conduce către un produs original, fiind reperat ca un criteriu obiectiv al creativității. Mai mult decât atât, Al. Roșca evidențiază ideea că prin intermediul creativității putem înțelege factorii psihologici ai performanțelor creatoare [8, p. 9]. Potențialul creativ în

educație reprezintă o temă comună, predominantă în mai multe cercetări științifice incluse în această problematică.

Deși în psihologie potențialul creativ este un concept incert definit, acesta reprezintă cu siguranță un rol important în literatura de specialitate [4]. J.P. Guilford explică faptul că factorii psihologici potențiali sunt reprezentați prin potențialul creativ, care reprezintă orice abilitate intelectuală ce poate contribui la succesul producției creatoare [11, p. 7]. Potențialul creativ reprezintă rezultatul a trei grupe de factori psiho-comportamentali, după modelele psihologice propuse de J.S. Renzulli și T.M. Amabile. Acești factori psiho-comportamentali sunt următorii: aptitudinile pentru disciplină (cunoștințe și priceperi de gândire științifică); aptitudinile de gândire creativă; interese și motivația intrinsecă (perseverență, angajare în sarcină). Cei trei factori contribuie la formarea și dezvoltarea personalității unui elev și semnifică o disponibilitate primară, inițială, înăscută pentru fiecare elev, dar, concomitent, aflat într-o dezvoltare continuă prin intermediul unei învățări creative într-un mediu educațional avantajos, propice, favorabil [9, p. 62]. Pe de o parte, M.I. Stein consideră că poate exista un anumit nivel de potențial creativ sau poate fi absent în totalitate. În mare parte, cei care sunt implicați direct în procesul de învățământ, mai exact, beneficiarii primari ai educației, elevii, trebuie să aștepte până când aceștia își manifestă ori nu creativitatea. Situația în care apare sau nu apare manifestarea creativității reprezintă momentul în care cercetătorul deduce dacă elevul a beneficiat sau nu de potențial creativ inițial. Pe de altă parte, implicit sau explicit, teoreticienii personalității fac presupuneri despre natura individului. Acei care adoptă teoria propriei realizări și care se concentrează pe ideea că individul, respectiv elevii din învățământul gimnazial, este orientat către o dezvoltare personală, ar ajunge la ideea că fiecare dintre noi are un potențial creativ [10, p. 8-9]. Potențialul creativ al elevilor devine posibil prin transferul capacităților creative și poate fi stimulat prin intermediul desfășurării unor activități creative. Mai mult, creativitatea este educabilă, așa cum susține A.M. Popescu, iar stimularea ei la vârsta școlară reprezintă un factor-cheie în educație, deoarece școlaritatea este perioada care cuprinde cele mai importante achiziții din procesul de învățământ. În perioada școlarității se dezvoltă personalitatea elevului și îmbină totodată cele mai valoroase achiziții care sunt extrem de esențiale în dezvoltarea unei personalități autonome și creatoare [6, p. 18].

Prin prisma analizei interpretărilor științifice, rezultă că cele două concepte – creativitatea și potențialul creativ – au o conexiune cu educația și contribuie la formarea personalității elevului din învățământul gimnazial. Așadar, potențialul creativ al elevilor devine posibil numai în momentul în care capacitățile creative pot fi stimulate. Legătura celor două concepte cu educația este mult mai profundă, deoarece studiul creativității presupune o abordare și mai impunătoare a caracteristicilor individuale ce presupun o înțelegere empirică. Drept urmare, mulți cercetători ai creativității au abordat subiectul potențialului creativ, însă puțini au dus acest studiu până în profunzime. Cu alte cuvinte, teoriile elaborate despre creativitate și studiile empirice ale potențialului creativ sunt prezentate în procesul de învățământ ca fiind factori-cheie în dezvoltarea societății

actuale. Bineînțeles, educația din ultimii ani a fost marcată de multe schimbări, dar nu toate au fost întâmpinate cu entuziasm egal. Un bun exemplu este cel al creativității. Teoreticienii, psihologii, filosofii și cei care contribuie la dezvoltarea curriculumului au îndemnat profesorii să promoveze creativitatea, deoarece se consideră benefică pentru elev, pentru societate și pentru procesul de învățământ actual. Cu toate acestea, creativitatea a avut tendința de a deveni un strigăt, iar o gamă variată de comportamente a fost justificată din motiv că acestea pot favoriza creativitatea și potențialul creativ [2, p. 14].

Bibliografie

1. COJOCARU, C., *Creativitate și inovație*, București: Editura Enciclopedică Română, 1972.
2. CROPLEY, A., *More ways than one: Fostering creativity*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
3. GRUBER, H., BÖDEKER K., *Creativity, Psychology and The History of Science*, Olanda: Springer, 2005.
4. KARWOWSKI, M., *Notes on Creative Potential and Its Measurement*. In: *Journal of Creativity. Theories – Research – Applications (CTRA)*, 2015, vol. 2, issue 1, p. 4-16. Disponibil [citată 13.09.2019]:
https://content.sciendo.com/view/journals/ctra/2/1/article-p4.xml?tab_body=pdf
5. PLUCKER, J.A., BEGHETTO, R.A., DOW, G.T., *Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research*. In: *Educational Psychologist*, 2004, nr. 39 (2), p. 90. Disponibil [citată 13.09.2019]:
https://www.researchgate.net/publication/233298152_Why_Isn't_Creativity_More_Important_to_Educational_Psychologists_Potentials_Pitfalls_and_Future_Directions_in_Creativity_Research
6. POPESCU, A.M., *Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional – particularitățile dezvoltării creativității în procesul educațional*. În: *Analele Universității „Constantin Brâncuși”*, Seria Științe ale Educației, 2016, nr. 1, p. 18-25. Disponibil [citată 14.09.2019]:
http://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2016-01/2_Ana-Maria%20Popescu.pdf
7. ROȘCA, Al., *Creativitatea generală și specifică*, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1981, p.
8. ROȘCA, Al., *Creativitatea*, București: Editura Enciclopedică Română, 1972, p. 9.
9. SEVINCI, O., *Studiu privind influența școlii în educarea creativității elevilor*. În: *Orizont Didactic*, 2015, nr. 50, p. 62-63. Disponibil [citată 14.09.2019]:
<https://orizontdidactic.files.wordpress.com/2016/03/studiu-influenta-scolii.pdf>
10. STEIN, M.-I., *Stimulating creativity*, New York: Academic Press., 1974.
11. STOICA, A., *Creativitatea elevilor*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

ROLUL ȘI IMPORTANȚA LIMBAJULUI ARTISTIC ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

CHIRCUȘI COSMINA

Școala Gimnazială „Eugen Ionescu”

Slatina, județul Olt, România

Abstract

The present paper focuses on the role and the importance of artistic language in shaping the personality of students, starting from the hypothesis that if we form an artistic language for students, then it becomes possible for them to decipher (decode) the meaning of artistic expression used by the artist to convey the message, to understand and to interpret the artistic message, which would lead to a deep understanding of art through the perception and assimilation of beauty in all its aspects and to the development of the capacity to express one's own thoughts about art.

Keywords: *artistic-aesthetic education, artistic communication, artistic message, artistic language, artistic image, artistic reception*

Adnotare

Acest articol prezintă rolul și importanța limbajului artistic în formarea personalității elevului, plecând de la ipoteza că dacă le formăm elevilor un limbaj artistic, atunci este posibil ca aceștia să descifreze (decodaze) semnificația expresiei artistice folosite de creator pentru transmiterea mesajului, să înțeleagă și să interpreteze mesajul artistic, ceea ce ar conduce la receptarea adecvată a operei de artă prin perceperea și asimilarea frumosului sub toate aspectele lui și la dezvoltarea capacității de exprimare a propriilor atitudini față de opera receptată.

Cuvinte-cheie: *educația artistic-estetică, comunicare artistică, mesaj artistic, limbaj artistic, imagine artistică, receptare artistică.*

Funcția sistemului modern de învățământ este de formare și de dezvoltare a elevului în vederea integrării într-o nouă treaptă de învățământ și în societate. Dezvoltarea acesteia din urmă se bazează pe oameni cu personalități autonome și deschise, oameni creativi. Formarea pozitivă a unor astfel de personalități presupune centrarea pe gândire, nu pe memorie, și pe o motivație internă. Un popor care are un nivel scăzut al creativității și o cultură artistică limitată nu va putea fi capabil să rezolve problemele cu care se confruntă, atâta timp cât nu va realiza idei noi și originale, potrivite adaptării.

Stimularea spiritului artistic-estetic al copiilor prin intermediul artelor constituie o obligație permanentă a familiei, școlii și societății. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispozițiile și creativitatea elevilor, notează C. Cucos [1, p. 19].

Prin artă, copiii învață să observe, să interpreteze, să vadă diferite perspective, să analizeze și să sintetizeze. Artă are puterea de a ne aduce bucurie, de a ne instala starea de bine. Interacțiunea cu frumosul, interacțiunea cu realizările artei, presupune, într-un mod continuu, deschiderea spre o analiză de tip estetic. Frumosul este una dintre cele două laturi – formală și materială – ale artei, ale oricărei opere de artă, ceva ce nu poate fi separat de artă. I. Kant avansează ideea că frumosul este ceea ce place în mod universal fără concept, o finalitate fără scop, iar Hegel susține că obiectul estetic îl constituie artă, excluzând frumosul natural [Apud VI. Pâslaru, 5].

Procesul receptării artei este și unul al aprecierii ei, sau, mai exact, „conține în sine și numeroase elemente de apreciere”, distribuite în două trepte: intuițiile și judecățile de apreciere. Primele se confundă cu gustul, în analiza căruia T. Vianu subliniază „raționalitatea implicită” (impresia pe care o dă numește gustul „nu este întâmplătoare și arbitrară”, ci „pătrunsă de valori raționale și raționabile, corespunzătoare structurii raționale a operei”: receptarea este reflectare), care face, de altfel, posibilă transformarea impresiilor în judecăți [10, p. 15, 16].

Educația, ca avansare a omului din natură în cultură (Herder), cultura fiind definită drept totalitatea valorilor create de om (DEX), presupune și cunoașterea artistic-estetică a omului, în general, respectiv, educația lui artistic-estetică. Creând cultură, inclusiv cultură artistic-estetică, omul construiește o nouă lume și un nou eu în raport cu lumea dată și cu lumea de el creată și în raport cu sinele [4; 5, p.10]. În acest context, estetica, afirmă S. Sabados, a fost, este și va rămâne, mult timp de acum încolo, una dintre cele mai echilibrate și optime ustensile ale (auto)cunoașterii, de căutare și înțelegere în adâncime a frumuseții lumii, a artei și, nu în ultimul rând, a omului, în ipostaza artistului creator și/sau a spectatorului contemplator [9, p. 5].

Urmărind cronologic evoluția conceptelor estetice, se poate observa cu ușurință că frumosul și artele prin care se manifestă sunt într-o strânsă dependență de contextul social, istoric și cultural, schimbând aproape fără încetare sensul și ordinea traseelor de valorizare a creației artistice [ibidem, p. 11]. Receptarea artistică antrenează intuiția, reprezentarea, imaginația artistică, vorbirea, între care se stabilesc relații de reciprocitate; este condiționată/ conduce la formarea gustului estetic; modifică obiectul cunoașterii; este întroversă-extraversă, deci este în deplină conformitate cu natura ființei umane – cu universul său intim și cel exterior [8, p. 35].

Artele sunt omniprezente în cotidian, iar omul se raportează în mod estetic la existența sa. În școală sunt multiple posibilități de a pregăti copilul să recepteze și să vibreze în fața frumosului, să creeze frumosul și să-l introducă în viața sa personală. Prin activități de ordin artistic putem realiza un echilibru între lumea interioară a copilului și solicitările lumii exterioare, ceea ce naște dorința de a purcede la educația artistică, factor esențial al educației estetice, care se realizează prin cunoașterea frumosului din artă.

Având în vedere relația dintre receptor și opera de artă, sunt implicate, în cadrul educației artistice, două aspecte care se completează reciproc: educația pentru artă, care

privește pregătirea celui care receptează pentru înțelegerea și asimilarea mesajului artistic, și educația prin artă, care insistă asupra valorificării potențialului creativ cuprins în opera de artă, în vederea formării multilaterale a personalității umane.

Educația artistică operează numai cu valorile artei, deci ea presupune un registru metodologic adecvat fiecărui gen de artă, iar forța de pătrundere asupra personalității umane este mai profundă. Numai valorificând lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște pe sine ca ființă superioară pe scara educației. Școala trebuie să intervină în formarea elevului, ajutându-l să devină receptor elevat de literatură și artă. Receptarea artistică este un proces care se desfășoară în timp și se îmbogățește treptat, imediat ce prima impresie s-a consumat. O impresie care nu e deloc întâmplătoare și arbitrară este gustul estetic.

Se constată, însă, că în modernitate numărul persoanelor care nu sunt în stare să descifreze simboluri și imagini artistice elementare crește progresiv, precum progresiv crește și activitatea de producere și utilizare a kitsch-ului în toate sferile vieții umane: non-cogniția sau sub-cogniția produce fals, urâciune, dizarmonie [7, p. 5, 6].

Valoarea general-umană a educației artistice decurge din valoarea particulară a acesteia – din receptarea pedagogic orientată a receptării unor opere de literatură și artă concrete. Cele cinci simțuri condiționează receptarea operei de artă, realizând dimensiunea experiențial-pragmatică a receptării. Aceasta însă trebuie să fie complementată, în interacțiune cu dimensiunea estetică a receptării – cu experiențele literare și estetice [H.-R. Jauss, Apud Vl. Pâslaru, 5]. În momentul contemplării unei opere de artă, sunt angrenate în activitate toate zonele sistemului nervos, receptorul făcând tot felul de conexiuni între ceea ce vede, aude și simte la contact cu produsul și ceea ce a trăit el până în momentul respectiv. Intrând în rezonanță cu tot ce îi e transmis, un receptor reușește să-i găsească astfel sensul operei. Mesajul este sugerat-transmis într-un limbaj specific și dacă publicul căruia îi este destinat mesajul nu cunoaște limbajul artistic, opera de artă nu va putea fi înțeleasă pe deplin sau, dimpotrivă, ar putea fi percepută într-un mod denaturat sau chiar eronat. Pentru a primi și a înțelege mesajul corect, este nevoie de cunoașterea limbajului artistic.

Profesorul Vl. Pâslaru, în premieră la scară mondială, propune *conceptul de didactică a artei* [8], care punctează reperele epistemologice pentru educația artistic-estetică și literar-artistică – principii, scop, obiective generale, conținuturi, metodologii – reprezentând o soluție de materializare a dezideratului lui Dostoievski – *Frumosul va salva omenirea!* Căci omul, constată același autor, a pornit pe calea cunoașterii și prin descoperirea frumosului: „Femeia a văzut că pomul era bun de mâncat și *plăcut de privit* și că pomul era de dorit ca să deschidă cuiva mintea” (Geneza, 3:6) [4, p. 36-37]. Or, Frumosul a creat/ creează continuu omul, purtându-l spre cultură și civilizație. Din perspectivă educațională, e important să facem deosebire între frumosul exterior, cel al lucrurilor, și frumosul interior, cel al spiritului. Unul din genurile de educație, care

atribuie acesteia statut de salvatoare a umanului în om, este, în mod special, educația artistic-estetică și educația literar-artistică [4, 7, 8].

Limbajul artistic se referă la codurile comunicative pe care un artist le folosește pentru a crea și a-și transmite mesajul. Acest limbaj al simțirii diferă de limbajul comun, care este o creație colectivă spontană, prin simplul fapt că reprezintă orientarea către expresie. Limbajul artistic nu se caracterizează numai prin dimensiunea psiho-afectivă, ci și prin senzații, imagini sau reprezentări și expresii. Dacă limbajul științific pune accent pe cunoașterea senzorială și rațională, limbajul artistic tinde să transmită ceva și dincolo de informații, depășind barierele lingvistice, comunicând totodată și atitudini, simțirea acestora fiind diferită de la un receptor la altul. Stăpânirea limbajului artistic permite receptorului sau consumatorului de artă să descifreze semnificația expresiei artistice folosite de către creator pentru transmiterea mesajului. Limbajul artistic abundă în expresivitate implicând expunerea propriilor sentimente, idei, impresii, atitudini etc.

Familiarizarea cu limbajul artistic oferă elevilor deschideri adecvate către orice operă de artă și literară, le apropiază cultura artistică națională și universală, îi sensibilizează față de mesajul operei de artă/ literatură, oferindu-le trăiri estetice profunde; contribuie la dezvoltarea corectă și eficientă a competențelor artistic-estetice de receptare, comprehensiune, interpretare și exprimare a mesajului artistic. Pentru a atinge acest nivel de formare-dezvoltare artistic-estetică, elevii trebuie să fie pregătiți gradual pentru formarea *conștiinței estetice*, care să le dea capacitatea de a discrimina kitsch-ul de opera de artă, a discerne între valori și nonvalori, a face față tentațiilor și prejudecăților, dar, mai ales, de a-și ghida propria formare-dezvoltare artistic-estetică – principii, obiective, factori etc., care acreditează și actualitatea discursului nostru.

Limbajul artistic este caracterizat de flexibilitate, el este oarecum libertin în raport cu norma lingvistică, dar n-o neagă, ci o consolidează și o confirmă prin abaterile de la ea; el poate crea chiar și structuri surprinzătoare. Limbajul artistic este un limbaj deschis către orice schimbare și manifestare a limbii, un limbaj care sporește numărul de conotații, asigură crearea unor imagini și simboluri cu o însemnătate marcantă în realizarea valorii artistice care îi revine receptorului. Semnele, codurile sau simbolurile sunt componente ale limbajului artistic, dar nu unicele structuri ale acestuia. Expresivitatea unei opere de artă se datorează atât priceperii artistului de a antrena resursele limbii în imagini cât și talentului acestuia de a alege și a transforma structurile și abaterile deja existente în limbă.

Imaginaea artistică, menționează A. Nanu, are o putere comunicativă latentă impresionantă. Spre deosebire de cuvântul scris, care, indiferent de forma, mărimea sau grosimea literelor, își păstrează mereu același înțeles, cea mai simplă linie trasă pe hârtie poate sugera, prin aspectul ei, asociații cu calități, de pildă subțirimea cu delicatețea și slăbiciunea, grosimea cu forța etc. În vorbire, un echivalent ar fi intonația (blândă, răstită, insidioasă etc.), capabilă să schimbe și să nuanțeze înțelesul comunicării [3, p.13].

În concluzie, educația sensibilității artistice – a simțurilor, a gustului estetic, a trăirilor și sentimentelor estetice, conduce la formarea atitudinilor, iar prezența atitudinilor determină constituirea idealului de viață și al celui estetic al educabililor. Ca elemente ale culturii, entitățile enumerate fac parte din cultura artistic-estetică.

Ca valori ale culturii, inițial sensibilitatea, gustul estetic, trăirile estetice, iar mai târziu judecata de valoare, dorințele, aspirațiile și idealurile estetice pot deveni trăsături de personalitate printr-un exercițiu pedagogic continuu și coerent de educație artistic-estetică.

În educația artistic-estetică, spre deosebire de educația intelectuală, unde instrumentele de cunoaștere sunt noțiunile, categoriile, termenii, ideile, conceptele, principiile, teoriile, paradigmele, instrumentul principal de cunoaștere este limbajul artistic. Opera de artă și cea literară vorbește receptorului într-un limbaj specific. Deci, și formarea elementelor culturii artist-estetice este prin definiție legată de cunoașterea și apropierea elementelor limbajului artistic.

Bibliografie

1. *Cucoș, C., Educația estetică, Iași: Polirom, Collegium, 2014.*
2. *Muthu, M., Studii de estetică românească, Florești: Limes, 2014.*
3. *Nanu, A., Vezi? Comunicarea prin imagine, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.*
4. *Pâslaru, Vl., Educație și identitate: termeni de referință, Chișinău: Știința, 2021.*
5. *Pâslaru, Vl., Introducere în teoria educației literar-artistice, București: Sigma, 2013.*
6. *Pâslaru, Vl., Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. În: rev. Didactica Pro, nr.1 (83), februarie 2014.*
7. *Pâslaru, Vl., Gândind gândirea, Gândescu-mi firea: Educația pe scurt – idei, principii, sentințe, Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2018.*
8. *Pâslaru, Vl., The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics Arts. În: Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education, vol.I., E. Railean, G. Walker, A.Elçi, J. Jackson (eds.), Information Science Reference, Pensilvania (USA): IGI Global, 2016, p. 65-92; în română și engleză: Prolegomene pentru o didactică a artei, Chișinău: Ed. Prolibra, 2017.*
9. *Sabados, S., Estetica și misterul frumosului, București: Eikon, 2019.*
10. *Vianu, T., Estetica, București: Orizonturi, 2010.*

MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

CORFU DIANA-GABRIELA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The article aims to provide a clear view of the motivational phenomenon by addressing the issue of performance in school organization. In the contemporary world, where strong socio-economic changes are taking place, which is affected by the crisis of moral and general human values, there is a growing awareness of the need for effective and efficient leadership and management, maintaining and increasing competitiveness.

Keywords: school organization, motivation, competence, performance, performance management, performance motivation.

Adnotare

Articolul își propune să ofere o viziune clară asupra fenomenului motivațional, abordând problematica performanțelor din organizația școlară. În lumea contemporană, în care se produc puternice schimbări socio-economice, care este afectată de criza valorilor morale și general-umane, se conștientizează tot mai mult necesitatea unui leadership și management eficient, performant, în vederea menținerii și creșterii competitivității.

Cuvinte-cheie: organizație școlară, motivație, competență, performanță, managementul performanței, motivația performanței.

Emil Păun consideră *organizația* ca fiind „un sistem de activități structurate în jurul unor finalități (scopuri, obiective) explicit formulate, care antrenează un număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine delimitate în cadrul unei structuri diferențiate, cu funcții de conducere și coordonare a activităților” (Păun, 1999, p. 8). Astfel, organizația presupune o strânsă interdependență între scopuri, structură și interacțiuni.

Rolul principal al școlii este acela de a transforma „intrările” în „ieșirile” preconizate, fiind organizația care învață și produce învățare. În viziunea lui V. Cojocaru, „școala actuală trebuie concepută nu doar ca o instituție socială, dar și drept o organizație, care poate și trebuie să se dezvolte însăși ca un tot întreg. Școala nu mai poate fi considerată doar instituție, care realizează numai o activitate socială, structurată într-un set de norme și modele de comportamente socialmente recunoscute. Școala trebuie concepută, preponderent, ca organizație cu toate elementele și componentele specifice (scopuri, obiective, structură, diviziunea muncii, resurse umane și non-umane)”. Școala poate fi caracterizată ca organizație, întrunind mai multe caracteristici: are o misiune și obiective clar stabilite; are resurse umane; dispune de tehnologii; dispune o

cultură organizațională; presupune activitate umană; tinde spre obținerea performanțelor educaționale.

Într-o societate informațională, bazată pe cunoaștere, în dezvoltarea organizației școlare un rol primordial îl ocupă capacitatea acesteia de adaptare la mediul extern, dezvoltarea manifestându-se la nivel normativ și cultural.

Performanța se referă la un rezultat superior al unei activități, la realizarea excepțională a unei sarcini sau la reușita unei acțiuni. Dicționarul Explicativ al Limbii Române definește performanța ca un „rezultat (deosebit de bun) obținut de cineva”. În aceeași direcție, Kane (1996) susține că performanța este „un lucru pe care persoana îl lasă în urmă”, iar Bernadin și alții (1995) subliniază că „performanța ar trebui definită ca sumă a efectelor muncii, deoarece ele asigură cea mai puternică legătură cu obiectivele strategice ale organizației, satisfacția clientului și contribuțiile economice”.

Performanța poate fi privită și ca un comportament: „performanța este un comportament și ar trebui deosebită de rezultate sau efecte” (Campbell, 1990). Brumbach (1988) oferă o definiție a performanței atât prin prisma rezultatelor, cât și a comportamentelor: „Performanța înseamnă atât comportamente, cât și rezultate. Comportamentele emană de la performer și transformă performanța din noțiune abstractă în acțiune concretă. Ne fiind doar instrumente de obținere a unor rezultate, comportamentele sunt prin ele însele și rezultate – produsul efortului fizic și cerebral depus pentru executarea sarcinilor și pot fi judecate aparte de rezultate”.

Conceptul de *management performant* presupune definirea și alinierea în organizație a celor mai bune practici de management. Acesta trebuie înțeles ca un proces continuu, în care intervențiile strategice duc la creșterea rezultatelor individuale și organizaționale, fiind axat pe dezvoltare. Cadrul său conceptual include termeni cum sunt: „managementul performanței”, „performanță” și „organizație performantă”. Astfel, managementul performanței constă într-o abordare strategică și integrată în vederea asigurării succesului de durată în activitatea organizațiilor, prin îmbunătățirea performanței organizației, echipelor și ale indivizilor, având în vedere trei direcții: performanță, competență și carieră profesională.

D. Salade descrie *competența* ca o concordanță optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru și rezultatele activității sale, devenind rezultat, criteriu de apreciere a potențialului acestuia, raportat la performanța sa, în activitatea de formare și autoformare.

Managementul performanței reprezintă un proces dinamic care pornește de la identificarea nevoilor de schimbare, urmat de *stabilirea obiectivelor*. Performanța cuprinde în sfera sa (Cojocaru V., p. 142):

- capacități operatorii generale în vederea asigurării coerenței unor procese sau acțiuni specifice unei activități;
- capacitatea de a învăța pentru adaptarea la schimbările variate din cadrul activității;

- capacitatea psihosocială care facilitează stabilirea relațiilor sociale specifice (cooperare, inițiativă, etc);
- cunoașterea și evaluarea activității în scopul valorificării capacităților individuale;
- capacitatea de efort susținut;
- capacitatea de autodepășire, de formare continuă;
- capacitatea de anticipare.

De asemenea, în acest proces continuu este important *a selecta modelele de cultivare a comportamentului performant.*

Managementul performanței presupune adoptarea unei abordări sistematice pentru îmbunătățirea performanței individuale și a echipei, avându-se în vedere următoarele două supoziții:

1. Este de așteptat ca oamenii să lucreze bine atunci când știu ce se așteaptă de la ei și când au participat la stabilirea acestor așteptări.
2. Capacitatea de a îndeplini aceste așteptări depinde de nivelul de competență și motivație individuală, precum și de conducerea și sprijinul pe care îl primesc de la manageri.

Managementul performanței derivă din capacitatea managerilor de a stabili direcția strategică, de a stabili obiective clare și relevante, depinzând și de eficacitatea personalului în îndeplinirea acestora. Astfel, motivându-i în sensul atingerii obiectivelor organizației, se vor obține cele mai bune performanțe din partea personalului și a managerilor.

Sistemele de management al performanței cuprind modalități de integrare a angajaților precum și tehnici de evaluare și de măsurare a performanței și de control al performanței slabe. Managementul performanței derivă din abordarea managementului resurselor umane ca fiind o abordare strategică și integrată în managementul și dezvoltarea oamenilor. Acestea accentuează rolul important al managerilor de linie de a-și asuma răspunderea pentru conducerea și performanțele personalului subordonat. De asemenea, ele funcționează bine dacă există o direcție clară de la conducerea superioară și dacă managerii de linie sunt instruiți, competenți și pot lua decizii de încredere. Beneficiile constau în faptul că personalul se simte legat de organizație și este conștient că performanța ține de răspunderea tuturor celor din organizație, crescând eficiența și eficacitatea.

„Orice aspect din activitatea unei organizații este determinat de competențe, motivație și eficiență în organizarea personalului. Dintre toate sarcinile managementului, conducerea componentei umane este cea mai importantă deoarece de ea depinde cât de bine este realizat totul într-o organizație.” (Harrington, p. 14).

Motivația este un factor psiho-social ce duce la realizarea de performanțe, menținând o legătură strânsă între interesele individului și interesele organizației, astfel obiectivele acesteia ar putea fi atinse descoperind necesitățile personale ale individului. Motivația este un mecanism psihic uman reglator al tuturor celorlalte procese psihice,

prin urmare există o strânsă legătură între motivație și performanță, idee susținută de teoria lui K. Lewin. Motivația este ceea ce determină un individ să acționeze într-un fel sau altul în funcție de factorii externi.

Conceptul de motivație reprezintă totalitatea mobilurilor/ motivelor, conștiente sau nu, care determină individul să efectueze o acțiune sau să tindă spre anumite scopuri. Campbell precizează că „performanța este ceea ce organizația angajează pe un individ să facă și acesta face bine”.

Prin *optimumul motivațional* sau *intensitate motivațională* înțelegem realizarea unor performanțe deosebite, acesta fiind influențat de două variabile: indivizii înțeleg corect dificultatea sarcinii, astfel încât optimumul motivațional să fie egal cu mărimea intensității plus gradul de dificultate perceput și manipularea intensității motivaționale cu scopul creșterii/ descreșterii motivației. Astfel, se poate conchide că **OPTIMUMUL MOTIVAȚIONAL = MOTIVAȚII EXTRINSECI + MOTIVAȚII INTRINSECI = Performanță crescută.**

Bellenger propune o viziune referitoare la optimumul motivațional în „triunghiul de aur al motivației”, format din trei factori: încrederea în sine, legitimitatea și identificarea. Performanța în management este influențată de doi factori: menținerea motivației pentru performanță și confortul psihic și concentrarea asupra muncii. *Motivația performanței* reprezintă cea mai importantă sursă a performanței profesionale (Atkinson, 1978). Menținerea motivației cadrelor didactice reprezintă o provocare a liderilor instituției de învățământ. Motivația performanței este orientată spre competiție, performanțele obținute prin valorificarea propriilor norme și valori ducând la creșterea stimei de sine.

Bibliografie

1. ABRUDAN, D.B., SERRATORE, M., *Motivația și motivarea resurselor umane pentru performanță*, Timișoara: Editura Solness, 2002.
2. ARMSTRONG, M., *Managementul performanței, Strategii-cheie și aplicații*, ediția a 3-a, Kogan, Londra și Philadelphia, 2006.
3. ATKINSON, J.W., RAYNOR, J.O., *Personality, motivation and achievement*, Washignton: Hemisphere, 1978.
4. BRUDAN, A., *Rediscovering performance management: systems, learning and integrative*, *Measuring Business Excellence*, vol 14, nr. 1, pag. 103-123.
5. BELLENGER, Lionel, 1981, apud M. Zlate, 2008, p. 460.
6. CAMPBELL, J.P., McCLOY, R.A., OPPLER, S.H., & SAGER, C.E.. *A theory of performance*, în Schmitt, N., Bormann, W.C. et al. (Eds.), *Personnel selection in organizations*, 35-70, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
7. COJOCARU, Vasile Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău: Lumina, 2004, 336 p., ISBN 9975-65-205-0.
8. COJOCARU, Vasile Gh., *Competență. Performanță. Calitate*, Chișinău: Tipografia Centrală, 2019, 288 p., ISBN 978-9975-3377-2-4.

9. COJOCARU, Vasile, COJOCARU, Valentina, POSTICA, Angela, *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, Chișinău: Tipografia Centrală, 2011, 192 p., ISBN 978-9975-78-972-1.
10. COJOCARU, V., *Management educațional: Ghid pentru directorii unităților de învățământ*, Chișinău: Știința, 2002, 132 p., ISBN 9975-67-317-1.
11. COJOCARU, V., *Managementul educațional*, Chișinău: Cartea Moldovei, 2013, 271 p., ISBN 978-9975-60-061-3.
12. HARRINGTON, H. J., *Management total în firma secolului 21*, București: Editura Teora, 2000.
13. PĂUN, Emil, *Școala. O abordare sociopedagogică*, Iași: Editura Polirom, 1999.
14. PĂUN, Emil, *Pedagogie: provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Iași: Editura Polirom, 2017.
15. SALADE, D., *Competență, performanță, competiție*, în *Revista de pedagogie*, 1990.
16. VERBONCU, I., *Management și performanțe*, București: Editura Universitaria, 2005.
17. ZLATE, M., *Leadership și management*, Iași: Editura Polirom, 2004.
18. ZLATE, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Iași: Editura Polirom, 2007.

PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC, CHEIA SUCCESULUI ÎN UNIVERSUL RELAȚIONAL AL CLASEI DE ELEVI

CORNEA LUMINIȚA ELENA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In this article I have proposed a topic as current as it is interesting, a topic conveyed in the daily teaching activity. No matter from which perspective we look at the topic, the quality of the teacher-student-parent relationship is the key success in education. In this paper, a brief foray into the qualities that must be met by the main actor of the educational act, the teacher versus students, respectively the parent. For how he has to manage these variable interactions within the class of students, a standard has not been invented, but each educator has his own recipe for the key to professional success.

Keywords: *interpersonal relationships, education, students, communication, professor.*

Adnotare

În cadrul acestui articol mi-am propus o temă pe cât de actuală, pe atât de interesantă, o temă vehiculată în activitatea didactică de zi cu zi. Indiferent din ce

perspectivă am privi tematica, calitatea relațiilor din trinomul profesor-elev-părinte reprezintă cheia succesului în educație. Profesorul care-și iubește și respectă elevul va primi, cu siguranță, aceleași valori, atât din partea elevului, dar și din partea părintelui elevului. Mi-am propus în cadrul acestui referat o scurtă incursiune asupra calităților pe care trebuie să le întrunească actorul principal al actului educațional, profesorul, versus elevi, respectiv, părinte. Nu s-a inventat un standard pentru modul în care trebuie să managerieze el aceste interacțiuni variabile din cadrul clasei de elevi, ci fiecare educator are o rețetă proprie pentru cheia succesului profesional.

Cuvinte-cheie: relații interpersonale, educație, elevi, comunicare, profesor.

John Dewey (1859-1952), filozof, psiholog și pedagog american, afirma: „educația nu este pregătirea pentru viață, educația este viața însăși”. Educația își pune amprenta asupra evoluției umane pe tot parcursul vieții. La nivel individual, educația contribuie la punerea în valoare a aptitudinilor personale și profesionale, la „șlefuirea” tinerelor generații pentru a se integra în societatea contemporană dinamică, aflată într-o permanentă căutare de soluții pentru dezvoltare. Pornind de aici, este datoria permanentă a tuturor „actorilor” implicați în acest proces de educație (autorități publice, manageri de instituții specializate, învățători, profesori, elevi, părinți și familii), de a contribui la perfecționarea sa permanentă prin deciziile adoptate, prin metodele și tehnicile de punere în aplicare a procesului instructiv-educativ, prin participarea activă la actul de predare și învățare.

Putem afirma că personalitatea elevului este educată de cea a cadrului didactic, care trebuie să aibă în vedere stimularea acestuia pentru a descoperi și învăța cât mai multe, atât în planul cunoștințelor generale, cât mai ales în cel al unei anumite specializări. Practic, învățătorul sau profesorul este din ce în ce mai mult orientat către a cunoaște cât mai bine psihologia elevului, a se transpune în aceasta, urmărind stimularea activității și angajării tânărului în procesul propriei formări. Este interesant să urmărim prezentarea particularităților relațiilor școlare prin luarea în considerare a personalității cadrului didactic (profesorul și atribuțiile sale în cadrul clasei de elevi), a tipurilor de comunicare și a relațiilor interpersonale la nivelul clasei, precum și a aspectelor definitorii ale relației profesor-elev-părinte. Așadar, personalitatea educatorului este suportul actului educativ.

Puține profesii cer atâta competență, dăruire și umanism precum cea de educator, pentru că doar în câteva se lucrează cu un material atât de prețios, de complicat și de sensibil precum omul în devenire. Ancorată în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine.

Profesorii sunt „Cei ce aduc o rază de lumină în viața altora, nu pot ține soarele departe de ei înșiși...”. Cadrele didactice au un rol esențial în viața elevilor. Cu toate acestea, în domeniul educațional, nu oricine poate îndeplini cerințele complexului act

educativ în mod neobosit și inventiv. În persoana sa, profesorul trebuie să aibă subtile calități de psiholog și pedagog, de didactician și metodist. Abilitățile sale profesionale, dar și însușirile de personalitate au influențe majore în inima copiilor, provocând repercusiuni încă mulți ani după terminarea studiilor. Prin felul său de a fi, prin comportamente și atitudini, profesorul apropie ori îndepărtează copiii: motivează, povățuiește, încurajează, pedepsește, blamează etc. Noțiunea de „profesor” este definit în DEX ca fiind „o persoană cu o pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate și care predă o materie de învățământ; persoană care îndrumă, educă pe cineva”.

Numeroasele studii de specialitate susțin că elevului „îi place” sau „nu-i place” o disciplină în funcție de personalitatea profesorului, de modul acestuia de a se comporta; în ceea ce privește randamentul școlar, responsabilitatea cadrului didactic este enormă: pe de o parte, contează competența/ pregătirea sa profesională, iar pe de altă parte, la fel de importantă este personalitatea lui. A fi conștient de această misiune și a te dăruia total și dezinteresat pentru înfăptuirea ei, înseamnă a fi un adevărat pedagog și mai ales un adevărat om, cel care a descoperit în munca lui un adevăr simplu, dar esențial.

Fiecare profesor s-a simțit măcar o dată admirat de elevii săi. Pentru discipolii noștri suntem modele sub orice aspect: intelectual, fizic, moral, comportamental. Modul cum ne îmbrăcăm, cum vorbim și zâmbim, atitudinea față de ei, de colegi, de autorități, disciplina în muncă, seriozitatea, se constituie într-un tot, ca exemplu pentru elevi. Profesorul este omniprezent și are rolul central pentru acei cu deficiențe, „izolați” într-o lume restrânsă. Dintre însușirile afective necesare cadrului didactic, dragostea față de copii este esențială. Profesorul care își iubește elevii are o atitudine caldă, atentă, delicată față de fiecare dintre ei, este sensibil la toate succesele și insuccesele lor. Față de acest profesor elevii devin deschiși și sinceri, iar față de cel distant și indiferent, ei devin închiși și neîncrezători. Doar cine iubește copiii și știe să și-i apropie găsește mai ușor drumul spre inima lor și-i poate influența profund.

Optimismul pedagogic este o altă trăsătură caracteristică a profesorului. Încrederea în elev, în posibilitățile lui de dezvoltare, încrederea în reușita acțiunilor educative și recuperative stau la baza întregii activități didactice. Tactul și măiestria pedagogică sunt calități pe care trebuie să le posede profesorul pentru a proiecta și organiza actul educațional, pe lângă buna pregătire de specialitate. Măiestria pedagogică se constituie ca știință și artă. Ea este rezultatul atât al pregătirii cât și al experienței didactice îndelungate, bazate pe pregătire și interacțiunea tuturor calităților personalității profesorului. Arta pedagogică înseamnă, înainte de toate, arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă și este un dar pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu. O bună formare profesională poate ajuta acest dar să se dezvolte. Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Aptitudinea pedagogică conferă o mare flexibilitate cadrului didactic, favorizând o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative.

În concepția mea, profesorul este responsabil pentru procesul educativ. Profesorul este responsabil de modelarea personalității umane. Performanțele elevilor sunt legate de dăruirea și calitatea corpului profesoral, de dotarea materială a școlii. Funcția didactică a profesorului se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitoare. Ea se îndeplinește prin crearea unei atmosfere generale de securitate și încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între profesor și elevi. Indiferent de specialitatea sa, un profesor care utilizează etichetarea și ironizarea elevilor ca metode didactice nu poate obține decât antipatie și refuzul participării la efortul comun.

Mulți cred că a fi dascăl înseamnă doar a prezenta informații în fața învățăcelilor, a evalua nivelul acestora și a realiza un clasament pe baza notelor. Această meserie este mult mai profundă, solicită calități speciale. Cei care doresc să urmeze o carieră didactică trebuie să gândească foarte bine înainte de a face acest pas. Trebuie să fie conștienți de importanța profesiei, pentru că a fi profesor înseamnă să te dedici celor pe care îi educi, să le oferi dragostea și respectul tău, să ai sentimente pozitive față de ei.

Bibliografie

1. CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002, 466 p., ISBN 973-681-063-1.
2. IVANESCU, Otilia, *Clasa de elevi – aspecte socio relaționale*, Universitatea din București, Master Consiliere, 1998.
3. NICOLA, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1996, 486 p., ISBN973-30-4683-3.

ABORDAREA LITERATURII PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR TIC

COZMA MONA ELENA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article presents the importance of literature in school subjects, describes some Web 2.0 tools that have a positive effect on the approach to literature in primary school and indicates their role in streamlining the teaching process, a desideratum of learning motivation.

Keywords: *literature, Romanian language and literature, Information and communication technologies, ICT tools, Web 2.0 resources*

Adnotare

În articolul de față este prezentată importanța literaturii în cadrul disciplinelor școlare. Se descriu câteva instrumente Web 2.0 care au un efect pozitiv în abordarea

literaturii în clasele primare și se indică rolul acestora în eficientizarea procesului didactic, un deziderat al motivației învățării.

Cuvinte-cheie: *literatură, limba și literatura română, tehnologii informaționale și de comunicație, instrumente TIC, resurse Web 2.0.*

Literatura ocupă un loc important în cadrul disciplinelor școlare. Importanța acestuia este determinată, în primul rând, de specificul conținutului, precum și de contribuția deosebită pe care o are în formarea și dezvoltarea competențelor-cheie. Spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura, ca ramură a artei ce valorifică funcția expresivă a limbii, se adresează predominant sensibilității, declanșează efecte emoționale, estetice.

Constantin Șchiopu menționa că textul literar își „exercită și alte funcții ale sale: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), cognitivă/informativă (opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific), educativ-formativă (opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea cunoștințelor, convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic).” [5, p. 7] Preocupările cadrelor didactice privind cultivarea funcției formativ-artistice în predarea literaturii sunt orientate nu numai în direcția ce trebuie să știe sau să învețe elevul, ci mai ales cum receptează și exprimă semnificația și valoarea literară a textului. Deschiderea spre un învățământ formativ-inovativ necesită formarea și dezvoltarea motivațiilor și atitudinilor, a gândirii critice prin interiorizarea valorilor culturale, estetice, literare, a gustului estetic pentru literatura de valoare. [5, p. 8]

Dezvoltarea interesului pentru lectură al elevilor, cu cele trei etape: curiozitate, plăcere, necesitate de cunoaștere, reprezintă un obiectiv important în procesul receptării literaturii în școală. Cu toate acestea, în ultimii ani se observă o scădere evidentă a motivației pentru lectură, ceea ce ne îndeamnă să căutăm tehnici și metode adecvate dezvoltării competenței de lectură și de formare a cititorului activ pe parcursul întregii vieți. Folosirea tehnologiilor informaționale și de comunicație în școală face parte din evoluția naturală a învățării și sugerează o soluție elegantă la provocările moderne adresate învățării și a nevoilor elevilor. Integrarea TIC în procesul instructiv-educativ, alături de alte metode tradiționale sau moderne de învățare, va conduce la schimbarea perspectivei elevilor cu privire la utilizarea calculatorului, acesta devenind un instrument de învățare, nu doar un mijloc de petrecere a timpului liber.

Disciplina limba și literatura română este esențială pentru studiul celorlalte discipline școlare, fapt ce confirmă necesitatea eficientizării acesteia prin aplicarea tehnologiilor informaționale moderne. Scopul integrării TIC în cadrul acestei discipline vizează îmbunătățirea și restructurarea modului de predare-învățare-evaluare, prin adaptarea curriculumului la cerințele societății informatizate, prin abordări noi și creative, prin dezvoltarea deprinderilor cognitive, practice și sociale și prin valorificarea

acestora într-un nou context educațional, care să sprijine elevul în asumarea propriului parcurs al învățării, creându-se premisele pentru „Life Long Learning”.

Folosirea resurselor digitale în cadrul procesului instructiv-educativ reprezintă un factor important al motivării elevilor. Aceasta presupune selectarea și armonizarea metodelor și mijloacelor de învățare tradiționale cu cele moderne, prin care se numără și tehnologiile informaționale. Ioan Cerghit încadrează această metodă în categoria metodelor de raționalizare a învățării și predării, întrucât ea fundamentează colaborarea reală, eficiență între profesor și elev, contribuind la asigurarea caracterului formativ al învățării, cadrul didactic devenind moderator sau îndrumător al activității de învățare. [1, p. 46] Utilizarea instrumentelor TIC la orele de limba și literatura română influențează semnificativ procesul de predare-învățare-evaluare, potențialul ridicat al tehnologiei pune la dispoziție oportunități didactice inedite, lecții captivante, interesante și originale, apropiindu-ne în acest mod de standardele europene.

Resursele Web 2.0 sunt considerate drept mecanism de sprijin pentru pregătirea și realizarea materialelor didactice, evaluarea, analiza evoluției elevilor, realizarea prezentărilor formative și informative, realizarea orarului și a calendarului de activități, dezvoltarea de proiecte în colaborare, cea mai mare parte dintre acestea fiind centrate pe elev. Pentru a putea obține beneficii maxime în cadrul procesului de instruire, profesorul trebuie să cunoască și să fie capabil să exploateze la potențial maxim aplicațiile, serviciile și tehnologiile Web 2.0.

Toate aceste resurse pot deveni instrumente importante în activitatea educațională, deoarece posibilitățile metodologice pe care le oferă sunt nelimitate, sprijinind efortul cadrelor didactice în activitatea lor la catedră, eficientizând munca acestora prin posibilitatea de administrare, organizare a informației, prin asigurarea accesului la diferite materiale și postarea lor pe diferite platforme, rețele sociale, postere virtuale și, nu în ultimul rând, contribuie la creșterea motivației pentru învățare. Utilizarea instrumentelor TIC în procesul instructiv-educativ facilitează munca cadrului didactic, promovează învățarea interactivă, diversifică și îmbogățește experiența de învățare a elevilor. De asemenea, aceste resurse digitale motivează și stimulează elevii să se adapteze la cerințele societății moderne și reprezintă o modalitate eficientă de creștere a randamentului școlar.

În acest sens, în continuare voi propune câteva instrumente Web 2.0 care pot deveni resurse educaționale importante în abordarea literaturii într-un mod care să promoveze învățarea bazată pe sarcini, concentrarea pe soluționarea de probleme, predarea-învățarea interactivă, centrată pe elev.

Bubbl.us este un instrument ideal pentru crearea graficelor conceptuale. În cadrul orelor de literatură, este potrivit pentru crearea Hărții personajelor, Hărții textului, elaborării diferitor grafice privind receptarea unor texte, cuvinte noi, expresii, caracterizarea personajelor.

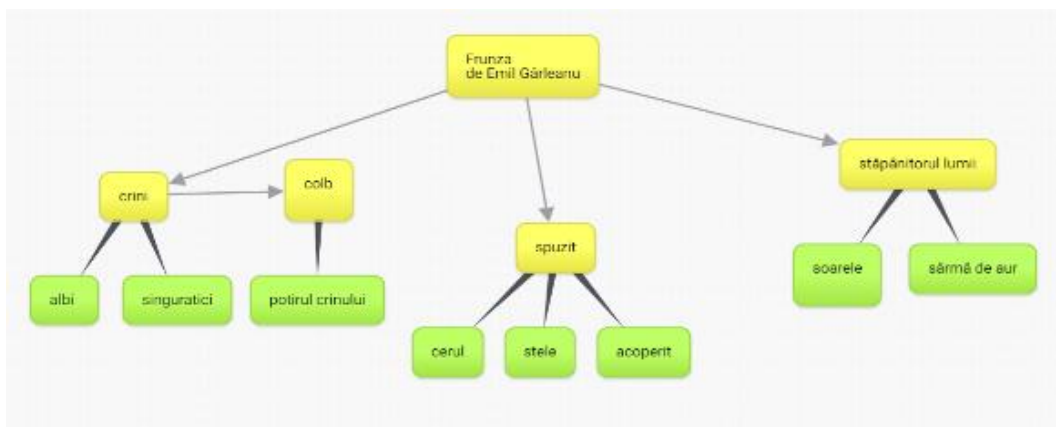


Fig. 1. „Frunza” de Emil Gârleanu - Bubbll.us

Un alt instrument care are un impact deosebit asupra motivației elevilor este **Storyjumper**. Acesta permite elevilor realizarea propriilor cărți electronice. Ei pot crea cu ușurință pagini, pot adăuga text, pot încărca desene sau fotografii pentru a-și ilustra povestea sau pot folosi galeria de clipuri Storyjumper. Storyjumper este o resursă digitală distractivă, dar eficientă, care oferă posibilitatea elevilor să creeze lucrări inedite, în funcție de imaginația și creativitatea fiecăruia.

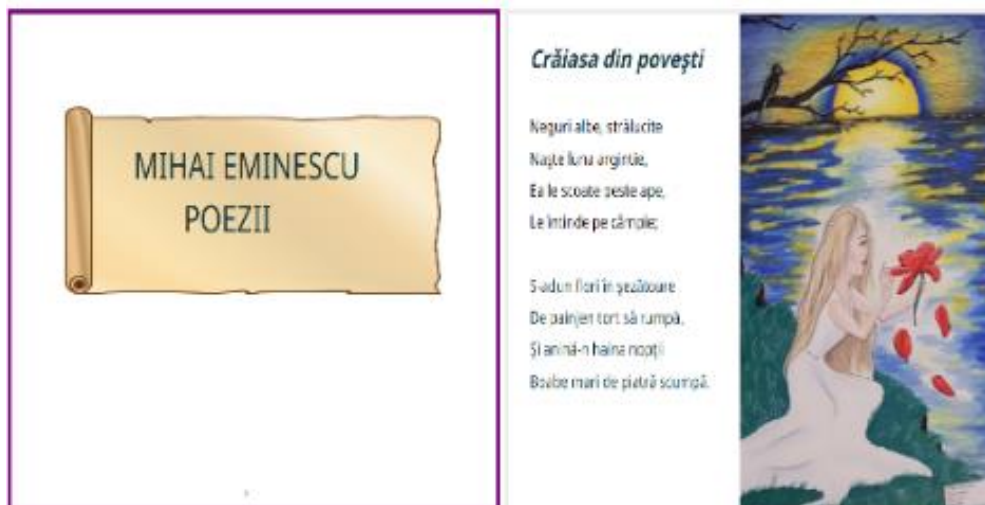


Fig. 2. M. Eminescu - Poezii- Storyjumper

WordArt este o aplicație care realizează ușor un „nor de cuvinte” - un mod de reprezentare vizuală a unui text sau a unui șir de cuvinte, în care, de obicei, semnificația unui element-cuvânt este relevată de mărimea acestuia relativă la celelalte elemente. Folosirea acestei resurse digitale, în cadrul orelor, captează cu ușurință atenția elevului, îl antrenează și îi dezvoltă gândirea, observația, imaginația.



Fig. 3. „Buburuza” de Eugen Jianu - Wordart

Glogster este un instrument care ne permite să combinăm text, imagini, videoclipuri și audio pentru a crea un poster interactiv, bazat pe web, numit *glogs*, pe o pânză virtuală. Acest instrument facilitează transmiterea informațiilor în diferite domenii, permite educație interactivă, colaborativă și alfabetizarea digitală.



Fig. 4 Povestea lui Harap-Alb- Glogster 1

IdeaBoardz este un instrument bazat pe comunitate, care permite utilizatorilor să adauge note lipicioase, cunoscute sub numele de *ideaz*, la un IdeaBoard. În cadrul unui IdeaBoard, utilizatorii pot adăuga diferite coloane pentru a crea subteme. Se poate folosi și pentru a aplica metoda *Pălăriile gânditoare*. Acest instrument poate sprijini comunicarea, colaborarea, construirea cunoștințelor sociale și brainstormingul atât în interiorul clasei, cât și online.



Fig. 5. „Cățelușul șchiop” de E. Farago - IdeaBoardz

Așadar, utilizarea instrumentelor Web 2.0 menționate anterior atât individual, cât și împreună cu alte resurse educaționale, reprezintă o expresie a motivației implicării în procesul didactic. Îmbinarea acestora poate varia în funcție de tematică și competențe, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor. Totodată, este necesar să precizăm că utilizarea instrumentelor TIC presupune atât avantaje, cât și dezavantaje, după cum urmează:

Avantaje:

- adaptarea conținuturilor educației la realitatea elevilor;
- posibilitatea de a învăța autonom;
- acces la informație structurată și sistematizată;
- abordarea diferențiată a învățării;
- motivarea elevilor;
- atractivitatea materialelor;
- interactivitatea și evaluarea reciprocă.

Dezavantaje:

- imposibilitatea de a acoperi toate aspectele predării-învățării;
- volumul mare de muncă necesar adaptării conținuturilor la specificul clasei de elevi;
- lipsa infrastructurii TIC;
- nivel scăzut al competențelor digitale atât în rândul elevilor, cât și al cadrelor didactice.

Utilizarea instrumentelor TIC în abordarea literaturii reprezintă un real factor de progres, contribuind la optimizarea procesului instructiv-educativ, atât prin ameliorarea calitativă a procesului predării-învățării-evaluării, cât și prin creșterea gradului de motivație al factorilor implicați în acest proces.

O generalizare a abordării literaturii pe baza introducerii tehnologiei informației și comunicațiilor ca parte a unui cadru metodologic eficient contribuie la îmbunătățirea nivelului formării competențelor de comunicare și de lectură al elevilor.

Bibliografie

1. CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Iași: Polirom, 2006, 320 p., ISBN 973-46-0175-X.
2. CHEN, Wenli, *Reading for Emotion with ICT Tools*, în: *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education, ICCE December 4-8, 2017, Christchurch, New Zealand*, p. 874-883, ISBN 9789869401265.
3. CUCOȘ, Constantin, *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Iași: Polirom, 2006, 216 p., ISBN 973-46-0295-0.
4. ILIE, Emanuela, *Didactica Literaturii române*, Iași: Polirom, 2008, 288 p., ISBN 978-973-46-1212-3.
5. ȘCHIOPU, Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Pitești: Carminis Educațional, 2009, 336 p., ISBN 978-973-123-095-5.

REPERE DE POLITICĂ EDUCAȚIONALĂ PENTRU EDUCAREA UNUI STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS LA VÂRSTE TIMPURII

ANA DARIE
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The idea which defines the contemporary society is the continuous change. The transition to the new millennium has brought with it many social, economic and political problems for which we are currently looking for solutions. At the moment, the education is approached in close connection with the issues of the contemporary world. We are today facing an existential challenge – the obesity, which is a complex disease. The prevalence of obesity in children and adolescents worldwide is increasing. Over the last 20 years, the obesity rate has tripled.

We started this process with the assumption that only through education the public can be aware of all the aspects related to the correct approach of their own lifestyle. The investigative process was the basis for establishing an intervention policy for educating a healthy lifestyle at an early age. During the research we set out to outline the prospects for developing an educational policy that ensures coherence and long term vision, both locally and nationally, pursuing education for a healthy lifestyle as a purpose.

Keywords: *childhood obesity, early education, healthy lifestyle, educational policy.*

Abstract

Creșterea complexității civilizației moderne și contemporane, nevoia implicării active și responsabile a tuturor membrilor speciei umane la „lumea modernă” au determinat preocupări din ce în ce mai vaste. Pe bună dreptate, ideea ce definește societatea contemporană este schimbarea. Trecerea la noul mileniu a adus cu sine și

multe probleme sociale, economice și politice, care în momentul de față își caută soluțiile. Implicațiile acestor categorii de probleme antrenează noi exigențe și provocări și pentru sistemele educaționale, luând în considerare legăturile organice dintre educație și societate. În prezent, problema educației este abordată în strânsă legătură cu problematica lumii contemporane. Globalizarea, libera circulație, democratizarea vieții sociale, libertatea de expresie, se constituie într-un ansamblu de probleme pentru educație, căreia îi revine sarcina să răspundă la aceste provocări inedite și dificile.

Suntem astăzi în fața unei provocări existențiale. Obezitatea – o afecțiune complexă, multifactorială, caracterizată prin creșterea greutateii corporale pe seama țesutului adipos. În secolul XXI se vorbește tot mai des despre obezitate ca despre o epidemie a civilizației moderne. Acest fapt este confirmat și de statisticile internaționale, care indică pentru prima dată că obezitatea face mai multe victime decât alte boli cronice.

Cuvinte-cheie: *obezitate infantilă, educație timpurie, stil de viață sănătos, politică educațională*

În 2016, OMS a estimat că la nivel global peste 340 de milioane de copii și adolescenți cu vârste cuprinse între 5-19 ani erau supraponderali sau obezi și aproximativ 42 de milioane de copii sub vârsta de 5 ani erau supraponderali sau obezi. Prevalența excesului de greutate și a obezității în rândul copiilor și adolescenților cu vârsta cuprinsă între 5 și 19 ani a crescut dramatic, de la doar 4% în 1975 la puțin peste 18% în 2016. Creșterea a apărut similar în rândul băieților și fetelor: în 2016, 18% dintre băieți au fost supraponderali. În timp ce în 1975, mai puțin de 1% dintre copiii și adolescenții cu vârsta cuprinsă între 5 și 19 ani erau obezi, în anul 2016 au fost obezi 124 milioane de copii și adolescenți (6% dintre fete și 8% dintre băieți), se arată în Raport. (COSI, 2017)

Premisa de la care am pornit acest demers constă în faptul că doar prin educație pot fi conștientizate de către populație toate aspectele ce țin de adoptarea corectă a propriului stil de viață, menținerea sănătății și cunoașterea acțiunilor preventive. Instituțiile școlare sunt locul ideal unde se pot iniția și realiza programe de *educație pentru un stil de viață sănătos* de la vârste cât mai tinere. Transmiterea unor informații corecte din punct de vedere științific, dezvoltarea unor comportamente individuale sănătoase, a unor atitudini ce corespund idealului educațional, ar trebui vizate în cadrul diverselor activități desfășurate cu preșcolarii, ca mai apoi să se producă învățarea comportamentelor sanogene și integrarea acestora în rutinele comportamentale. Știm că „filosofia educației timpurii transmite ideea de bază că primii ani de viață ai persoanei trebuie să fie puși în relație cu activitatea de învățare într-o măsură mult mai mare și mai insistent decât se realiza acest fapt până la jumătatea secolului al XX-lea” (Stan, 2014, p. 14), de aceea conceptul holistic de dezvoltare timpurie trebuie să combine elemente din zonele de stimulare a copilului: sănătate, nutriție, educație timpurie, precum și comunitate.

Educația trebuie să răspundă provocărilor cerințelor societății în continuă schimbare și restructurare, pentru a fi capabilă să „șlefuiască” personalitatea umană. În acest sens, este imperios să fie regândite, redimensionate și transformate paradigmele educaționale. Necesitatea de corelare mai organică a politicilor economice, de sănătate, sociale, școlare și culturale la nivelul întregii societăți ar permite un demers pe termen lung, concentrând eforturile în direcția dezvoltării semnificative a capacității educogene a fiecăruia în parte.

În acest sens, ne-am propus realizarea demersului investigativ în vederea stabilirii unei *Politici de intervenție pentru educarea unui stil de viață sănătos la vârste timpurii*. Am căutat să identificăm, pe de o parte, percepția familiilor copiilor preșcolari despre comportamentul și obiceiurile alimentare pe care le au, despre practicarea unor activități sportive în mod sistematic, în vederea educării și orientării stilului de viață sănătos al preșcolarului. Ne-a interesat totodată să cunoaștem opiniile cadrelor didactice din învățământul preșcolar cu privire la responsabilitățile întregului personal din grădiniță față de alimentația copilului, activitatea sa fizică și educația pentru un stil de viață sănătos al acestuia.

De asemenea, înainte de a emite judecăți de valoare și declarații de politică educațională, ne-am propus să identificăm percepția părinților despre problematica supraponderalității/ obezității și modalitățile de prevenire a acestora, precum și opiniile profesorilor pentru învățământ preșcolar în privința nevoii de formare inițială și continuă din perspectiva educației pentru un stil de viață sănătos.

Cercetarea noastră cuprinde două studii aplicative dezvoltate pe baza a două anchete. Metodele utilizate au fost: anchetă pe bază de chestionar în rândul beneficiarilor indirecti ai educației (părinții) și interviul de grup focalizat sau *focus-grupul* cu profesorii pentru învățământ preșcolar, care dețin funcție de decizie, care a determinat o analiza calitativă a opiniilor acestora.

Scopul primului „Studiu privind percepția părinților asupra modului de alimentare și asupra stilului de viață al copiilor” a constat în identificarea opiniilor părinților referitor la obiceiurile alimentare, activitatea fizică, sedentarismul familiei și problematica supraponderalității/ obezității la copiii de vârstă preșcolară în vederea analizei, pentru stabilirea unor relații între factorii comportamentali ai familiei și sănătatea copiilor. De asemenea, am urmărit pe parcursul chestionarului reliefaarea necesității acțiunilor de prevenție, pentru formarea de comportamente alimentare sănătoase și a unui stil de viață activ la copiii din mediul preșcolar.

Concluzii ale cercetării. În urma centralizării datelor din cadrul chestionarului, *Studiul privind percepția părinților asupra modului de alimentare și asupra stilului de viață al copiilor* a evidențiat următoarele aspecte:

- Valoarea intervenției părinților în educarea și orientarea stilului de viață al preșcolarului este redusă din cauza propunerii unor obiceiuri alimentare nesănătoase în familie și nu din cauza venitului realizat de către părinți.

- Nepracticarea sistematică a sportului, neacordarea timpului necesar pentru desfășurarea activităților sportive de către părinții copiilor, determină sedentarismul acestora și implicit, pe termen lung, devin factori determinanți ai supraponderalității/ obezitității în rândul acestora.
- Familiile copiilor nu cunosc în totalitate factorii de risc care contribuie la apariția supraponderalității și obezitității în rândul copiilor și tolerează comportamentele nesanogene, orientând stilul de viață al preșcolarului într-un mod greșit.
- Comportamentele alimentare nesănătoase ale familiei (neglijarea obiceiului de a consuma micul dejun, cereale integrale și o cantitate suficientă de fructe și legume) și sedentarismul au influențe importante asupra sănătății copilului, conducând în timp la apariția supraponderalității/ obezitității.

În cel de al doilea studiu investigativ, „Percepțiile cadrelor didactice cu funcție de decizie privind aplicarea *Educației pentru un stil de viață sănătos* în învățământul preșcolar”, scopul cercetării a urmărit *investigarea nevoilor și intereselor practicienilor pentru desfășurarea educației pentru un stil de viață sănătos în rândul preșcolarilor*.

Centralizarea datelor în cadrul interviului de grup focalizat *Percepțiile cadrelor didactice/ ale cadrelor didactice cu funcție de decizie privind problemele întâmpinate în aplicarea educației pentru un stil de viață sănătos în învățământul preșcolar* a evidențiat următoarele:

- În opinia celor prezenți, eficiența intervenției timpurii în problematica epidemiei secolului XXI, obezitatea în rândul copiilor, constă în prevenția obezitității, respectând o alimentație sănătoasă, în funcție de vârstă, începând cu sugarul, și introducerea de activități fizice, începând cu vârstele foarte fragede.
- Cadrele didactice intervievate resimt necesitatea unei instruirii în ce privește domeniul educației nutriționale. Ele declară că modul de a se informa cu privire la educația nutrițională este studiul individual. De asemenea, ele socotesc că, apelând la ajutorul mass-mediei sau internetului, este posibil să nu aibă acces la informații corecte.
- Managerii unităților preșcolare recunosc importanța colaborării cu părinții și doresc optimizarea parteneriatului cu familia în sensul promovării unui stil de viață sănătos prin activități ce pun accent pe promovarea unei alimentații sănătoase și pe combaterea sedentarismului în rândul copiilor preșcolari, prin supravegherea copiilor pentru a le determina obiceiurile alimentare, precum și informarea părinților asupra acestor obiceiuri.
- Meniul din grădinițele cu program prelungit este realizat de asistenta medicală și administrator, dar nu este implicat și un medic nutriționist. În momentul de față este necesară o informare corectă în ceea ce privește alimentația copiilor, dar se impune și prezența unui nutriționist în grădinițe.
- Introducerea unei programe de promovare a unui stil de viață sănătos ar reduce obezitatea în rândul copiilor, ar da rezultate mult mai mari. De asemenea,

elaborarea unei *Politici interne cu privire la alimentația sănătoasă și la stilul de viață activ al copiilor* ar fi un deziderat pe care l-ar urma toți angajații unității școlare și beneficiarii direcți sau indirecti ai acestei intervenții.

În urma cercetării, am realizat o analiză de nevoi care a condus la elaborarea unor propuneri și recomandări ce vizează: identificarea celor mai eficiente strategii prin care copiii de vârstă școlară mică să dobândească un plus de cunoștințe, deprinderi și abilități, care să constituie o temelie trainică pe care să-și construiască un comportament sanogen durabil; sprijinirea profesorilor din învățământul preșcolar în vederea eficientizării și îmbunătățirii activităților instructiv-educative proiectate și realizate de către aceștia și consilierea părinților în vederea adoptării și menținerii unui stil de viață sănătos al familiei și prevenirii obezității infantile.

Nivelurile de decidență

Internațional	Național	Județean	Școlar	Individual
1	2	3	4	5

Agenda Politicii de intervenție pentru educarea unui stil de viață sănătos la vârste timpurii

Nr. crt.	Propuneri	Termene			Actori
		Scurt	Mediu	Lung	
1.	Identificarea dificultăților cu care se confruntă cadrele didactice în învățământul preșcolar, din cadrul instituțiilor de învățământ din România, în ceea ce privește proiectarea curriculară de educație pentru sănătate, precum și a nevoilor de consiliere în acest sens, prin realizarea unei cercetări/studiu, la nivel național, atât prin metode cantitative (anchetă prin chestionar), cât și prin metode calitative (focus-grup, interviu semistructurat); realizarea raportului de cercetare, publicarea acestuia la nivel național.	X			2, 3
2.	Dezvoltarea și implementarea unei programe de <i>Educație pentru un stil de viață sănătos</i> la nivel preșcolar pentru a furniza conținuturi științifice privind diverse aspecte ale sănătății și pentru formarea de atitudini și deprinderi indispensabile unui comportament responsabil și sănătos, bazat pe prevenții.		X		2, 3

3.	Realizarea/ elaborarea unui ghid, pe baza programei și a cercetării realizate, ca exemplu de bune practici, destinat tuturor cadrelor didactice din învățământul preșcolar care își asumă rolul de a contribui la educația pentru sănătate a copiilor, dar și altor profesioniști, asistenților medicali și medicilor școlari, pentru a oferi modele și instrumente în vederea realizării activităților de dezvoltare a comportamentelor sanogene, precum și a acțiunilor de prevenție a sedentarismului infantil.		X		2, 3
4.	Îmbunătățirea competențelor profesorilor, formatorilor, managerilor, personalului școlii care își desfășoară activitatea în sistemul de educație timpurie, prin dezvoltarea de programe de formare inițială și continuă, în domeniul <i>Educației pentru un stil de viață sănătos</i>			X	2, 3, 5
5.	Identificarea potențialelor surse de finanțare pentru derularea/ organizarea de cursuri de formare pentru implementarea programei de <i>Educație pentru un stil de viață sănătos</i> și oferirea de consiliere curriculară – fonduri europene pentru formarea continuă a cadrelor didactice (ex. Programul 150 € pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice).		X		1, 2, 3,4
6.	Elaborarea și punerea în practică a unei <i>Politici interne legată de alimentația sănătoasă și de activitatea fizică a copiilor din unitățile preșcolare</i> , cu scopul de a suprima obiceiurile indezirabile pentru o viață sănătoasă, de a preveni factorii comportamentali de risc și de a reduce povara maladiilor.	X			4, 5
7.	Consilierea părinților prin crearea unor <i>Cluburi de sănătate</i> la nivel de clase/ instituții preșcolare cu scopul derulării campaniilor de conștientizare a problematicii supraponderalității și obezității, diminuării sedentarismului în rândul copiilor și al familiilor acestora, adoptării unui comportament alimentar sanogen, prevenirii comportamentelor indezirabile unei stări bune de sănătate, precum și promovării unui stil de viață sănătos.	X	X		3, 4, 5

În această intervenție ne-am propus să conturăm perspectivele de elaborare a unei politici educaționale care asigure coerență și viziune pe termen lung, atât în plan local cât și național, urmărind *educația pentru un stil de viață sănătos* ca valoare, scop.

Prezentul demers de orientare a unor schimbări la nivel de curriculum, care să fie relevant și cu valoare constructivă în abordarea sistemică a educației școlare, se bazează pe analiza situației naționale și internaționale actuale a obezității și a implicațiilor sale psihopedagogice.

Concluzionând, putem reliefa că în situația în care politicile din domeniul sanitar și educațional nu vor demara acțiuni clare și țintite de prevenire a acestei boli cu care se confruntă astăzi omenirea, dacă noi, cei care suntem chemați să educăm generația de mâine, vom neglija voit sau din ignoranță această problemă, atunci, inevitabil, vom ajunge să fim un popor gras și frumos, dar găunos, iar copiii copiilor noștri vor perpetua și amplifica această stare de fapt.

Bibliografie

1. FARTUȘNIC, C., TODERAȘ, N., STAVARU, A.-M., *Managementul și guvernarea politicilor publice. Introducere în politicile pentru învățământul superior*, București: Ed. Tritonic, 2015. Disponibil [citată 04.10.2020]: <https://uefiscdi.gov.ro/resource-824568-2-ghid-dezvoltarea-politicilor-publice-in-domeniul-is-ro.pdf>
2. FOSTER, Gary D., SHERMAN, Sandy, BORRADAILE, Kelley E., GRUNDY Karen M., VANDER VEUR, Stephanie S., NACHMANI, Joan, KARPYN, Allison, KUMANYIKA, Shiriki, SHULTS, Justine, *A policy-based school intervention to prevent overweight and obesity*, 2008. Disponibil [citată 12.8.2020]: [10.1542/peds.2007-1365](https://doi.org/10.1542/peds.2007-1365)
3. HUIDUMAC, C., BRÎNDUȘE, L., *Evaluarea stării de nutriție a copiilor din ciclul primar conform metodologiei OMS prin participarea la proiectul „European childhood obesity surveillance initiative (COSI)”*, Raport Național, România, 2017. ISSN 2601-7466. Disponibil [citată 04.10.2020]: <http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2018/06/RAPORT-NATIONAL-COSI-2017.pdf>
4. Sandra BRIGGS, S., Baiba PETERSONE, B., Karlis SMITS, K., *Manual de metode folosite în planificarea politicilor publice și evaluarea impactului*, Secretariatul General al Guvernului României, București, 2006. Disponibil [citată 04.10.2020]: <http://sgg.gov.ro/docs/File/UPP/doc/manual-metode-impact.pdf>
5. STAN, L., *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*, Iași: Editura Polirom, 2014, ISBN 978-973-46-4434-6.

STUDIU PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE DIN GRĂDINIȚĂ FAȚĂ DE SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ

DOBRIN MIHAELA

Inspectoratul Școlar Județean, Galați, România,

Abstract

Research on the innovation process highlights the objective and subjective aspects of the problems created by change. The society we live in forces us to adapt to the changes that have taken place and that is why innovative teachers will have to convince those who are resistant to change that innovation is success, and this success can only be achieved if we train and work in the team, through collaboration, cooperation, shoulder to shoulder to adopt new techniques and methods of teaching-learning-assessment.

The approach of educational change as an innovative process is a relatively new one, determined by the evolution of society that imposes the concept in modern education systems, but also a new qualitative perspective on the mentality of teachers. In other words, the change in education generates quality, and where there is no quality, things stagnate or even go backwards.

Key terms: *change, educational approach, commitment, beliefs.*

Adnotare

Cercetările realizate privind procesul inovației scot în evidență aspectele obiective și subiective ale problemelor create de schimbare. Societatea în care trăim ne obligă să ne adaptăm schimbărilor survenite și de aceea cadrele didactice inovatoare vor fi nevoite să-i convingă pe cei rezistenți la schimbare că inovația reprezintă succesul, iar acest succes îl vom putea obține numai dacă ne vom forma și vom lucra în echipă, prin colaborare, cooperare, umăr la umăr, ca să adoptăm tehnici și metode noi de predare-învățare-evaluare.

Abordarea schimbării educaționale ca proces inovator este una relativ nouă, determinată de evoluția societății care impune conceptul în sistemele moderne de învățământ, dar și o nouă perspectivă calitativă asupra mentalității cadrelor didactice. Altfel spus, schimbarea educațională generează calitate, iar acolo unde nu există calitate, lucrurile stagnează sau chiar merg în regres.

Cuvinte-cheie: *schimbare, abordare educațională, asumare, convingeri.*

Cercetările realizate privind procesul inovației scot în evidență aspectele obiective și subiective ale problemelor create de schimbare. Există, așadar, cadre didactice deschise spre cunoaștere, dornice de a afla și aplica toate noutățile apărute, ideile inovatoare, care vor îmbrățișa și vor aplica noul cu ușurință și cadre didactice care

refuză noutatea, neimplicate și dezinteresate de cunoaștere, conservatoare, care vor privi cu neîncredere schimbările educaționale intervenite și vor avea tendința de a rămâne fidele vechilor metodologii, ideologii și metode de predare, învățare, evaluare.

Analizând acea categorie de cadre didactice care nu reușesc să se alinieze schimbărilor, trebuie găsită calea prin care să poată fi determinați să se alinieze categoriei de cadre didactice inovatoare, deoarece toate aceste schimbări educaționale sunt datorate ritmului alert de evoluție și schimbare a societății.

Societatea în care trăim ne obligă să ne adaptăm schimbărilor survenite și de aceea cadrele didactice inovatoare vor fi nevoite să-i convingă pe cei rezistenți la schimbare că inovația reprezintă succesul, iar acest succes îl vom putea obține numai dacă ne vom forma și vom lucra în echipa, prin colaborare, cooperare, să adoptăm tehnici și metode noi de predare-învățare-evaluare. De asemenea, în realizarea acestor activități specifice trebuie să existe o comunicare deschisă, de informare și de convingere despre necesitatea schimbării și strategia urmărită pentru atingerea obiectivelor, să le oferim conservatorilor o ascultare „activă” a obiectivelor referitoare la schimbare și oferirea de răspunsuri clare, argumentate și accesibile înțelegerii de către aceștia, în favoarea schimbării și, nu în ultimul rând, crearea unei atmosfere de empatie și comunicare persuasivă pentru implicarea în schimbare, asumarea de responsabilități prin implicare concretă, în cadrul unor echipe din ce în ce mai mature și necesitățile, alocând mijloacele și apreciind rezultatele.

Convingerile conservatorilor trebuie să fie acelea că implicarea lor în realizarea schimbărilor educaționale va oferi societății, generații de copii cu aptitudini, abilități și capacități competitive, copii bine pregătiți științific, ce se vor integra cu succes în viața socială.

Obiectivele și ipoteza cercetării ce va urma să fie aplicată. Abordarea schimbării educaționale ca proces inovator este una relativ nouă, determinată de evoluția societății care impune conceptul în sistemele moderne de învățământ, dar și o nouă perspectivă calitativă asupra mentalității cadrelor didactice. Altfel spus, schimbarea educațională generează calitate, iar acolo unde nu există calitate, lucrurile stagnează sau chiar merg în regres.

Scopul acestei cercetări va fi *diagnosticarea perspectivelor de abordare a procesului de schimbare educațională*. Pornind de aici, **obiectivele** cercetării noastre vor fi:

O1: Stabilirea atitudinilor cadrelor didactice față de schimbările educaționale produse la nivelul învățământului preșcolar;

O2: Evidențierea relației dintre atitudinea cadrelor didactice față de schimbările educaționale din învățământul preșcolar și variabilele: grade didactice, vechime în învățământ, pregătire profesională etc.

În acest sens, ne-am stabilit următoarea **ipoteză generală**: *atitudinea cadrelor didactice față de schimbările educaționale din învățământul preșcolar este determinată de*

variabile precum: grad didactic, vechime în învățământ, studii, precum și de factori organizaționali specifici schimbării – personalism, randament și conservatorism.

Principalele ipoteze specifice vor fi:

Ipooteza specifică 1. *Atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbările educaționale din învățământul preșcolar este determinată de gradul didactic al acestora.*

Ipooteza specifică 2. *Atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbările educaționale din învățământul preșcolar este determinată de vechimea în învățământ.*

Ipooteza specifică 3. *Atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbările educaționale din învățământul preșcolar este determinată de nivelul studiilor acestora.*

Precizăm faptul că în procesul de verificare a ipotezelor specifice vom recurge la o cercetare educațională de tip constatativ, fără manipulare experimentală.

Metodologia ce va fi aplicată. Pe parcursul cercetării noastre vom utiliza următoarele metode de cercetare științifică:

a) **Metoda testelor:**

„Testul presupune măsurarea obiectivă și standardizată a unui eșantion de comportament” [9, p. 145]. Această metodă nu implică manipulare activă, fiind doar o modalitate de a constata rezultatele cercetării noastre, fără a ne preocupa de modul în care s-a ajuns la aceste rezultate. S-a ales această metodă deoarece este obiectivă și se pliază cel mai bine pe măsurarea atitudinii cadrelor didactice față de schimbările educaționale.

b) **Observația**, ca metodă de cercetare, constă în „urmărirea intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului sau (ale grupului) ca și a contextului situațional al comportamentului” [9, p. 118]. Se va apela la o *observație sistematică, intenționată*, în cadrul căreia vor fi încheiate fișe de observație ce vizează indicatorii comportamentali: *implicarea în promovarea schimbărilor și coeziunea colectivului.*

Se va utiliza *observația directă*, observatorul fiind participant activ în sala de grupă la activitatea desfășurată de colegele educatoare, dar și *indirectă*, în cadrul cercurilor pedagogice, unde voi asista la activitatea filmată a cadrelor didactice susținătoare, în calitate de inspector școlar, cercuri care se vor pe tot parcursul anului școlar. Mă voi încadra în categoria *observatorului uitat, ignorat*, deoarece observațiile pe care le voi realiza în cadrul grădinițelor din județ, le va oferi colegele educatoare o atitudine firească în timpul activității pe care o vor desfășura, dar și în cadrul activităților inspecțiilor de specialitate voi urmări atitudinea cadrelor didactice față de schimbările educaționale.

Voi realiza de asemenea, o *observație pasivă*, deoarece nu mă voi implica direct în activitatea de proiectare-aplicare-evaluare a cadrelor didactice, ci doar voi urmări

atitudinea lor față de schimbările educaționale din cadrul procesului instructiv-educativ care s-au produs într-un ritm galopant.

În funcție de durata observării, vom putea afirma că am utilizat *observația continuă*, pe o perioadă de timp îndelungat, începând cu anul 2021 până la finalizare, subiecții implicați vor fi cadrele didactice ale grădinițelor din județ, cât și din regiuni diferite ale României. Activitatea de observare se va realiza într-un mediu ambiental confortabil. Scopul folosirii acestei metode de cercetare este observarea aspectelor comportamentale ale cadrelor didactice față de schimbările educaționale survenite de-a lungul timpului.

Această metodă are și dezavantaje, deoarece este mai puțin obiectivă și determină o schimbare a comportamentului celui observat, în funcție de atitudinea observatorului. Sunt observatori care produc efecte tonice și alții produc efecte deprimante [9, p. 248].

c) **Proceduri de colectare, prelucrare și interpretare a datelor.** Datele obținute au vor fi colectate în tabele de rezultate, reprezentate grafic (histograme) și comentate atât din perspectivă cantitativă, cât și calitativă.

Reamintim faptul că, în cercetarea noastră, am pornit de la *ipoteza generală* conform căreia *atitudinea cadrelor didactice față schimbările educației moderne din învățământul preșcolar este determinată de variabile precum: grad didactic, vechime în învățământ, studii, precum și de factori organizaționali specifici schimbării: personalism, randament și conservatorism*. Vom prezenta, în viitoarea lucrare, principalele schimbări educaționale produse la nivelul grădinițelor din județul nostru precum și rezultatele obținute pentru verificarea fiecărei ipoteze specifice în parte.

Bibliografie

1. ALECU, S., *Metodologia cercetării educației*, Galați, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005, 183 p.
2. ANGHELACHE, Valerica, *Managementul schimbării educaționale*, Iași, Editura Institutul European, 2012, 282 p.
3. ARMENIA, Androniceanu, *Managementul schimbărilor*, București: Editura ALL Educațional S.A, 1998, 432 p.
4. BLANCHARD, K.; O'CONNOR, M., *Managementul și valorile*, București: Editura Curtea Veche, 2003, 408 p.
5. CHIRICA, S., *Psihologie organizațională. Modele de diagnoză și intervenție*, Cluj-Napoca, Casa de Editura și Consultanță, Sediul organizării”, 1996, 167 p.
6. CLARKE, Liz, *Managementul schimbării*, București: Editura Teora, 2002, 662 p.
7. TOMȘA, Gheorghe, *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, București: M.E.C., 2005, 332 p.
8. TOMȘA, Gheorghe, *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*, București: Editura V & I Integral, 2007, 420 p.
9. ZLATE, M., *Fundamentele psihologiei*, București: Editura Polirom, 2009, 336 p.

PARCURSUL ISTORIC ETAPIZAT AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN VEDEREA FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE

ROXANA DOROBANȚU-DINA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In this article we will briefly present the staged historical course of intercultural education in order to form the intercultural competence of high school students. Currently, in Romania, intercultural education is a subject of study in the sixth grade, one hour a week in the common core, according to the Order of the Minister of Education in 2016, but its evolution has been an imperative for all political decision makers worldwide.

Based on the above, we consider that there is no universally valid "recipe" in the formation of intercultural competence of students. This is closely in line with heredity, education and the environment - as determinants of personality, and the teacher, who is in a permanent vocational training, must masterfully combine non-formal, formal activities and elements of the informal environment, seconded by family.

Keywords: *competence, intercultural competence, diversity, intercultural education, discrimination.*

Adnotare

În articolul de față vom prezenta succint parcursul istoric etapizat al educației interculturale în vederea formării competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale. Actualmente, în România Educația interculturală este disciplină de studiu la clasa a VI-a, o oră pe săptămână în trunchiul comun, conform Ordinului ministrului educației din 2016, dar evoluția acesteia a fost un imperativ pentru toți factorii decizionali la nivel politic din toată lumea.

Pornind de la cele menționate mai sus, considerăm că nu există o „rețetă” universal valabilă în formarea competenței interculturale elevilor. Aceasta este în strânsă concordanță cu ereditatea, educația și mediul – ca factori determinanți ai personalității, iar cadrul didactic, aflat într-o permanentă formare profesională, trebuie să îmbine cu măiestrie didactică activitățile non-formale, formale și elementele din mediul informal, secondat de familie.

Cuvinte cheie: *competență, competență interculturală, diversitate, educație interculturală, discriminare.*

Introducere

Prin experimentul pedagogic desfășurat cu elevii din clasele gimnaziale în perioada 2018-2022, ne-am propus să evaluăm care este nivelul de formare interculturală

a acestora, având în vedere faptul că disciplina educație interculturală este inclusă în Programa școlară la clasa a VI-a, o oră pe săptămână trunchi comun. Ne-am propus identificarea activităților de educație formală, non-formală și din mediul informal, care susțin această competență cheie. De asemenea, prin exprimarea opiniei elevilor și a cadrelor didactice am constatat în ce măsură educația interculturală este utilă, îndrăgită și apreciată de partenerii educaționali, ca o expresie firească a formării profilului absolventului de învățământ gimnazial.

Studiul întreprins de noi a vizat trei aspecte:

- 1.conceptele de bază ale cercetării, reliefate în lucrările de referință la nivel național și internațional în domeniul educației intercultural;
- 2.metodologia care a stat la baza cercetării și modalitatea de analiză a datelor obținute;
- 3.rezultatele cercetării și unele recomandări privind activitățile care stau la baza formării competenței intercultural elevilor din clasele gimnaziale.

Mai întâi, educația interculturală a devenit o preocupare pe agenda de lucru a factorilor politici cu rol decizional, ca o necesitate de soluționare a integrării copiilor imigranților în țările din vestul Europei. Valul imigraționist a fost accentuat în perioada 1960-1975 atât în Europa, cât și peste Ocean, ca urmare a interesului pentru migrația forței de muncă în interes economic. [1]

Etape în evoluția educației interculturale:

- 1.În prima etapă s-a dovedit a fi o adevărată provocare existența grupurilor minoritate, cu un fond cultural diferit de al majoritarilor. Diferențele din minoritari și majoritari sunt percepute și tratate ca o deficiență culturală.
- 2.A urmat etapa de recunoaștere a dreptului copiilor imigranților de a beneficia de studiul limbii materne, al culturii și religie, dar nu în cadrul educației formale sau nonformale, ci în afara procesului de școlarizare.
- 3.Etapa actuală, unde se promovează dialogul intercultural între minoritari și majoritari din perspectiva diferențelor legate de etnie, rasă, religie, cultură etc.

Legislația internațională acordă atenție educației interculturale începând cu **anul 1966**, an în care la nivelul Înalțului Comisariat al Națiunilor Unite pentru Drepturile Omului se face precizarea conform Art. 13 din Convenția Drepturilor Economice, Sociale și Culturale: educația va permite tuturor persoanelor să participe efectiv într-o societate liberă, să promoveze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale, etnice sau religioase”. [10]

Anul 1970 prezintă interesul oficialilor la nivel European pentru asigurarea dreptului la educație al copiilor imigranților din țările occidentale, conform Rezoluției 70 (35). [17]

În perioada 1970-1980 Uniunea Europeană a fost preocupată de soluționarea problemelor apărute ca urmare a migrației economice din Vest din perspective intercultural.

Anul 1984 așează într-o lumină favorabilă caracterul migrației, acesta fiind apreciat pentru contribuția adusă la dezvoltarea statelor primitoare. Astfel, este recunoscută

necesitatea unui dialog intercultural la nivelul sistemului de învățământ și formarea continuă a cadrelor didactice din perspectivă interculturală. Astfel, la nivelul fiecărei țări trebuiau luate măsuri privind promovarea dialogului intercultural, precum și conceperea suporturilor pedagogice necesare educației interculturale. [18]

În **1989** sunt reperate pe larg obstacolele cu care se confruntă educația interculturală în situații concrete, fapt care conduce la emiterea unei noi Recomandări a Uniunii Europene (1093 din 1989). În baza acesteia, se accentuează necesitatea aplicării principiilor educației interculturale, care constituie cadrul firesc de conviețuire a oamenilor într-o societate pluriculturală. De asemenea, trebuia intensificat programul de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul educației interculturale și a dezvoltării curriculei școlare.

După căderea blocului comunist din Europa anulului 1989 se intensifică relațiile cu statele din Est din perspectiva educației interculturale, așa cum se stipulează în Recomandarea 1111 din 1989 a Uniunii Europene. [19]

În **anul 1997** este transmisă o nouă Recomandare a Uniunii Europene (1346 din 1997) către toate guvernele Europei, care face referire la respectarea drepturilor omului și la eliminarea discriminării, rasismului, xenofobiei, ca urmare a atitudinii individualiste și a unor politici publice deficitare privind educația interculturală. Se face referire cu precădere la discriminarea romilor și a musulmanilor pe teritoriul Europei. Prevederile Recomandării 1346 din 1997 se referă la promovarea toleranței, a respectului față de cultura, religia sau modul de viață al grupurilor etnice sau minoritare.

În **anul 2000** este emisă Recomandarea 4/2000 a Uniunii Europene, referitoare exclusiv la educația romilor în Europa. [2] În baza acestei Recomandări este reliefată necesitatea dialogului intercultural în sistemul de învățământ, prin crearea politicilor educaționale, așa cum au fost precizate și în recomandările anterioare, fără însă a fi prea vizibile rezultatele acestora.

Prin Recomandarea 12 **din 2002** sunt prezentate obiectivele pedagogice și strategiile didactice ale educației pentru cetățenie democratică, unde toleranța și respectul reciproc sunt conceptualizate pe larg.

În cadrul Rezoluției 7 **din 2003** se accentuează necesitatea dialogului intercultural de către tineri, urmând ca prin Decizia 1983 **din 2006** să se prioritizeze dialogul intercultural, aceasta fiind tema care a condus la recunoașterea **Anului 2008** – anul dialogului intercultural, [15] „*prin eliminarea barierelor dintre persoanele aparținând grupurilor etnice, culturale, lingvistice și religioase și integrarea acestor persoane în societate, în condițiile păstrării identității lor*”.

Prin experimentul pedagogic susținut de noi în perioada 2018-2022, am dorit să analizăm în ce măsură este formată competența interculturală elevilor la nivel gimnazial, luând în considerare Curriculum național aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 3590/ 05.04.2016, unde noile planuri-cadru sunt

aplicate la clasele a V-a și a VI-a, la clasa a VII-a începând cu anul școlar 2019-2020, iar din anul școlar 2020-2021 la clasa a VIII-a. [13]

De menționat, că în educația secolului XXI, conform raportului UNESCO, are la bază patru componente: deprinderea de a ști, a face, a trăi împreună cu ceilalți și a fi. [20]

Acestea roluri complementare ale educației sunt în strânsă concordanță cu celelalte pe care le are educația, toate conducând către emanciparea omului, într-o societate bazată pe deschiderea și interacțiunea cu celălalt.

Obiective și principii ale Educația interculturale

Ca disciplină de studiu, Educația interculturală reprezintă cea de-a treia componentă a educației și anume deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți. La nivelul Comisiei Europene, componenta aceasta este valorizată, întrucât ea stă la baza conviețuirii armonioase între oameni, într-o societate durabilă. [16] În contextul actual, bazat pe globalizare, pluralism religios, etnic și cultural, este absolut necesar ca indivizii să interacționeze, indiferent de etnie, rasă, religie, cultură ori stare materială.

Obiectivul general al educației interculturale constă în formarea deprinderii indivizilor de a interacționa pozitiv cu semenii, indiferent de apartenența etnică, rasială, religioasă ori culturală, cu păstrarea alterității specifice fiecărui grup.

Obiectivele educației interculturale: [3]

1. Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit . Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să ne interogăm încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experiențe noi.
2. Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sunt proprii, de a nu percepe pe altul decât prin modul obișnuit de a simți sau gândi.
3. Acceptarea celui alt ca fiind altul. În întâlnirea cu alteritatea, avem obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.
4. Trăirea situațiilor ambigue, ambivalente. Situațiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului.
5. Aptitudinea favorabilă de a experimenta. În linie generală, noi pretindem rețete, reguli bine fixate. Doar așa ne simțim în siguranță. Este posibil să ne apropiem de altul având încrederea de a explora moduri existențiale diferite.
6. Alungarea fricii față de altul. Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt
7. Capacitatea de a pune în chestiune propriile norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referențial socio-cultural care ne fasonază comportamentul. Cu cât ne

dovedim a fi mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât rămânem orbi sau insensibili față de ceilalți.

8. Neacceptarea utopiei “discursului comunicațional egalitar”. În caz de divergențe de interese, nu trebuie să cedăm principiului după care cel mai tare își pune puterea la încercare, în fața celui mai slab. Dimpotrivă, trebuie continuată discuția până când cele două părți se regăsesc pe un proiect comun.

9. Aptitudinea de a asuma conflicte. Există două tipuri de conduite în cazul divergențelor de interese: una de a refuza să vezi realitatea, punând-o între paranteze, alta de a transforma divergența în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și rezolvate într-o manieră productivă.

10. Capacitatea de a recunoaște și a relativiza propriile repere etno și socio-centriste. Asta nu înseamnă să-ți renegi propriile tradiții, ci să nu le transformi în ceva absolute.

11. Performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou. Nu trebuie renunțat la identitatea noastră (de român, ungur, țigan etc.), dar trebuie să accesăm la alte tipuri de identități mai înglobante, precum cea de european, cetățean al lumii etc.

Forme și metodologii de realizare a educației interculturale

Formele de realizare a educației interculturale rămân cele generale, prin care se face orice tip de educație: activități specifice educației formale, activități nonformale din școală sau influențele informale exercitate în afara școlii. [4]

Cât privește **metodologia didactică**, sunt preluate și adaptate procedeele activizante cunoscute, care se vor combina în modalități cât mai inteligente pentru a favoriza și forma comportamente interculturale. Am promovat o pedagogie activă și participativă, metode active care să solicite interesul și creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacitățile lor și care să le permită să se exprime și să colaboreze. La aceasta s-au adăugat mai multe tipuri de activități (Rey, 1999, p. 188): realizarea de proiecte interșcolare, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, serbări, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, dezbateri, discuții asupra unor probleme cu impact asupra vieții școlii, posibilitatea de a negocia și ajunge la decizii consensuale, exerciții de reflecție critică și constructivă. [11] Utilizarea nu doar a documentelor pedagogice ci și a unor situații concrete: fotografii, prezentări Power-Point, emisiuni T.V., secvențe audio-video ce au permis acumularea unor informații diverse și reale asupra obiectelor, culturilor și limbilor pe care le studiază elevii.

Concluzie

Demersul didactic este adaptat permanent în funcție de particularitățile clasei, de vârstă și intelectuale ale formabililor, cu precădere în actualul context economic și socio-cultural. Un lucru e însă cert: formarea competenței interculturale elevilor din clasele gimnaziale este un proces care vizează toată perioada de școlarizare a lor; aceasta este în strânsă concordanță cu ereditatea, educația și mediul – ca factori determinanți ai

personalității, iar locul primordial îl ocupă virtuozitatea pedagogică a cadrului didactic, aflat într-o permanentă formare profesională, îmbinând cu măiestrie didactică activitățile non-formale, formale și elementele din mediul informal, secondat de familie.

Bibliografie

1. *BÎRLOGEANU, L., CRIȘAN, A. Ghid de politici interculturale. București: Educația 2000, 289 p.*
2. *BÎRZEA, C. Interculturalitate, multiculturalitate și educație interculturală. În Revista de pedagogie, anul LI, nr. 1-6/2003, 2004, p. 178-192.*
3. *BUTNARI, N. Noile Educații. Suport de curs. Universitatea de Stat Moldova. Chișinău: CEP - USM, 2017. 122 p. ISBN 978-9975-71-920-9*
4. *CHIȘ, V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 371 p. ISBN 973-686-695-5*
5. *COJOCARU, V. Competențe decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. 178 p. ISBN 978-9975-76-223-6*
6. *COJOCARU, V. Competențe de negociere educațională a managerului din învățământul preuniversitar. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. 215 p. ISBN 978-9975-51-271-9.*
7. *CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 205 p. ISBN: 978-973-46-4041.*
8. *CUZNEȚOV, L. Familia ca proiect existential. Management familial. Chișinău: Primex com SRL. 2018. 323 p. ISBN 978-9975-3232-7-7*
9. *GORAȘ-POSTICĂ, V., CARTALEANU, T., COSOVAN, O., Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.*
10. *IVASIUC, A., KORECK, M., KOVARI, R. Educația interculturală: de la teorie la practică. Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale. Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale. Timișoara. noiembrie 2010.*
11. *JOIȚA, E., ILIE, V. Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. Ediția a 2-a. București: EDP, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8*
12. *OVCERENCO, N., SADOVEI, L., PAPUC, L. COJOCARU-BOROZAN, M. Fundamentele Științelor Educației. Manual universitar. Chișinău, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.*
13. *PĂNIȘOARĂ, I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.*
14. *SADOVEI L., PAPUC, L., CRISTEA. S., COJOCARU- BOROZAN. M. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: E.D.P. 2016. 306 p. ISBN 978-606-31-01-84-7*

15. STĂNESCU, V. *Globalizarea: spre o nouă treaptă de civilizație. Cluj-Napoca: Eikon, 2009. 486 p. ISBN 978-973-757-170-0*
16. 108. VERDEȘ, T. *Dezvoltarea competenței de comunicare orală. În: Învățământul Modern. Anul X, Nr.4(62), 2019. p. 6-9. ISBN 1857-2820.*
17. *Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, Repertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'education interculturelle, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10), p. 8.)*
18. *Recomandarea nr. R (84) 18 a Comitetului de Miniștri ai Statelor Membre referitoare la formarea cadrelor didactice în educația pentru înțelegerea interculturală, în special în contextul migrației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, Repertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'education interculturelle, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10), p. 9-10.*
19. *Recomandarea 1093 (1989) privind educația copiilor migranților, și Recomandarea 1111 (1989) privind dimensiunea europeană a educației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, Repertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'education interculturelle, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10), p. 10-11.*
20. *Delors, J., L'education: un tresor est cache dedans. Rapport a l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'education du vingt et unieme siecle, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.*

IMPORTANȚA UTILIZĂRII HĂRȚII GEOGRAFICE ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE INVESTIGARE LA DISCIPLINA GEOGRAFIE

DUMITRAȘCU DOINA MARIA
Colegiul Tehnic „Gheorghe Cartianu”
Piatra-Neamț, România

Abstract

The article highlights the importance of the geographical map as an indispensable tool in the process of training/ development of school skills in the Geography Discipline, especially the ability to investigate processes and phenomena in the environment. Geographic map, efficient way of viewing, organizing and analyzing information, interface between goals and solving problems with spatial fingerprint is a real learning technique of investigating ensuring the operationalization of declarative and procedural knowledges through the method of exercise and algorithmization (1 p. 74). From a methodological point of view, we approached examples of the development of geographical spatial thinking – an investigative skill essential for lifelong learning.

Keywords: *investigative competence, school skills, spatial geographical thinking, geographical visualization, exploratory cartography.*

Adnotare

Articolul evidențiază importanța hărții geografice ca un instrument indispensabil în procesul de formare/ dezvoltare a competențelor școlare la disciplina Geografie, cu precădere a competenței de investigare a proceselor și fenomenelor din mediu înconjurător. Harta geografică, modalitate eficientă de vizualizare, organizare și analiză a informației, interfață dintre scopuri și rezolvarea unor probleme cu amprentă spațială, reprezintă o veritabilă tehnică de învățare prin investigare, asigurând operaționalizarea cunoștințelor declarative și procedurale prin metoda exercițiului și algoritmizării. Sub aspect metodic, sunt abordate exemplificări ale procesului de dezvoltare a gândirii spațiale geografice – abilitate investigativă esențială pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Cuvinte-cheie: *competență de investigare, competențe școlare, gândirea geografică spațială, vizualizare geografică, cartografie exploratorie.*

Scopul analizei corespondenței dintre prezența competențelor școlare în documentele curriculare, etapele ciclului investigativ și categoriile de abilități de investigare a proceselor și fenomenelor geografice pe baza lucrului cu hărți tematice, harta de contur, organizatorii grafici de tip hartă conceptuală, este de a demonstra normativitatea competenței de investigare în componenta ei practico-aplicativă.

Conceput ca o matrice de planificare, formare și evaluare a abilităților de investigare, conform specificului competențelor generale geografice din ciclul liceal, tabelul numărul 1 reliefează elemente metodologice specifice precum:

- Corespondența dintre competențele generale din programele școlare românești, clasele a IX-a – a XII-a, și echivalentul lor din Curricula de geografie din învățământul din Republica Moldova – competențe specifice, respectiv unități de competență;
- Într-o desfășurare logică investigativă, complexitatea proceselor cognitive evoluează odată cu derularea etapelor ciclului investigativ;
- Se creează o identitate între etapa de investigare și verbele care desemnează activitatea propriu-zisă care determină formarea de priceperi, deprinderi și abilități. Se remarcă etapa de vizualizare care presupune organizarea cartografică la scară, convențională a informației și etapa de acțiune în urma analizei sistematizate a interdependențelor dintre elementele de geografie fizică, umană și economică reprezentate pe hartă.

Tabelul 1. Corespondența dintre competențele școlare la Disciplina Geografie, etapele ciclului investigativ și abilitățile de investigare pe baza hărții geografice (ciclul liceal)

Competențe generale, România [5, p. 6-8]	Competențe , RM [1, p. 15 - 30]	Etapele ciclului investigativ [6, p. 2]	Abilități de investigare a hărții [2, p. 40-45]
Investigarea spațiului geografic	1.3, 2.1, 2.3, 3.2, 4.1, 4.2	A ÎNTREBA	a pune întrebări pe baza hărții
Raportarea realității geografice la auxiliare statistice, grafice și cartografice		A COLECT A	a recunoaște informația reprezentată pe hartă
Interpretarea realității geografice		A VIZUALIZA	a organiza informația geografică pe hartă
Explorarea unor situații-problemă ale mediului		A ACȚIONA / A CREA	a analiza informația cartografică

- Abilitatea de a vizualiza datele unei investigații, în toate etapele, pe suporturi grafice și cartografice sporesc acuratețea cu care pot fi interpretate tendințele de evoluție ale elementelor și fenomenelor studiate. O imagine cartografică este sugestivă, analitică, facilitatoare de idei rezolutive inovative în domeniul supus investigației.
- Procesul de formare/ dezvoltare a competenței de elaborare a unui demers investigativ utilizând harta geografică poate fi planificat în funcție de etapele ciclului investigativ

caracterizat de o flexibilitate mare de utilizare a conținuturilor tuturor programelor școlare din ciclul liceal.

- Evaluarea abilităților de investigare a problemelor geografice pe baza suporturilor cartografice se poate efectua în orice moment al lecției, având drept descriptori de performanță structura ciclului investigativ. Spre exemplu, evaluarea sub forma de feedback imediat, în etapa de colectare a datelor, poate oferi informații implicite despre toate abilitățile investigative. Dacă datele identificate pe hartă de către elevul care desfășoară un demers investigativ au relevanță pentru cercetare și conduc la rezolvarea științifică, creativă – originală a problemei, demonstrează că elevul deține cunoștințe declarative și procedurale care îl clasifică competent în act: sesizează și abordează corect direcția de colectare a interconexiunilor elementelor, proceselor și fenomenelor vizualizate pe hartă, regrupându-le într-o expunere personală.

În calitate de utilizator al instrumentelor computerizate din domeniul „geographical visualisation” – vizualizare geografică sau „exploratory cartography” – cartografia exploratorie, în vederea prelucrării statistice a geodatelor, elevul necesită o bună structurare a gândirii geografice spațiale care va dicta traseul investigativ. Într-o cercetare amplă, [4] van Elzaker, (1998 -1999) validează teza conform căreia „think aloud method”, adică modul de gândire, de abordare a subiectului, temei investigației va determina parcursul ciclului investigativ. Jacques Bertin, cercetător american în design cartografic și vizualizare a informației, consideră hărțile dinamice interactive facilitatori ai unei perspective științifice, a gândirii științifice prin utilizarea proceselor cognitive perceptive [4, p. 13 –17], iar Andrienko & Andrienko (2000) este de părere că succesul, acuratețea rezultatelor investigative pe suporturi cartografice depinde în primul rând de formularea sarcinilor de lucru. Acestea sunt clasificate în literatura de specialitate în funcție de diferite criterii. Bertin (1983) și Ormeling & Anson, (1996), [4, p. 75-79] indică următoarea succesiune de pași necesar de urmat în procesul de lucru cu harta: identificarea externă – în minte, identificarea internă pe baza imaginii grafice și percepția pertinentă a unei noi corespondențe. Muehrcke & Muehrcke (1992) definește trei etape distincte ale procesului de investigare a hărții: citirea hărții, analiza și interpretarea echivalente după alți autori cu a recunoaște, a identifica și a descoperi. [4, p. 56]

Concluzii și recomandări. Pledăm pentru menirea disciplinei Geografie de a forma o gândire unică, holistică, de înțelegere și abordare a lumii la scară globală, regională, locală și pentru hartă în toate variantele ei de prezentare ca instrument eficient, indispensabil în formarea gândirii științifice spațiale geografice. Utilizarea hărții geografice cu scopul eficientizării procesului de formare a abilităților investigative favorizează cunoașterea contextuală și deschide deopotrivă perspectiva cunoașterii transdisciplinare ca proces și ca produs.

Investigarea individuală și în echipă pe baza hărților tematice imprimă amprenta de autenticitate a concluziilor și recomandărilor și, evident, include elemente de inovație. Este important de a planifica și forma abilitățile de investigare specifice fiecărei etape a

ciclului investigativ, având ca resursă educațională suporturi grafice și cartografice de tip: hărți cognitive, crochiuri de hartă, hărți tematice, organizatori grafici. Abilități cognitive precum selectarea hărților tematice, formularea ipotezelor de lucru, redactarea planului de validare a ipotezelor de lucru, redactarea planului de investigație; abilități procedurale precum realizarea unor măsurători, experimente în cabinetul de geografie, pe terenul geografic, pe teren, în mediul înconjurător, în orizontul local, în cadrul activităților outdoors, sunt impetuos necesare în activitatea viitoare a educabililor, în calitate de profesioniști, într-un domeniu al geostiințelor sau ca cetățeni activi în proiecte de citizen inquiry în cadrul comunității locale și a comunităților științifice.

Bibliografie

1. CUTASEVICI, Angela, CRUDU, Valentin, LUNGU, Corina, *Geografie: Curriculum național: Clasele 10-12, Curriculum disciplinar: Ghid*. Chișinău: Lyceum, 2020, p. 92, ISBN 978-9975-3437-1-8. Disponibil [citată 20.04.2022]: https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_liceu_ro.pdf
2. DULAMĂ, Maria Eliza, *Harta în predarea geografiei*, Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2006, p. 232, ISBN 10 973 – 555 -510 -7; 13 978-973-555-510-8.
3. DULAMĂ, Maria Eliza, ROȘCOVANU, Serafima, *Didactica geografiei*, Chișinău: BONS OFFICES, 2007, p. 520, ISBN 978-9975-80-129-4; CZU 37 016 046 91; D88.
4. ELZAKKER, Corné P. J. M., *Netherlands Geographical Studies 326 – the use of maps in the exploration of geographic data*, Utrecht / Enschede: Institute for Geo-Information Science and Earth Observation, 2004, p. 208, ISSN 0169-4839/ ISBN 90-6809-357-6.
5. *Programe școlare pentru ciclul superior al liceului*, București: s.n., 2006, p. 9. Disponibil [citată 20.04.2022]: <https://dokumen.tips/documents/programa-geografie-clasa-11.html>
6. LOVE, Cassandra, *Geo-inquiry process educator guide*, s.l.: National Geographic Education / National Geographic Society, 2017, p. 42. Disponibil [citată 20.04.2022]: https://media.nationalgeographic.org/assets/file/Educator_Guide_Geo_Inquiry_Final_1.pdf

MOTIVAȚIA ELEVILOR ÎN E-LEARNING LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

PATRICIA-MARIA GEORGESCU

Palatul Copiilor, Municipiul Râmnicu Vâlcea, România

Abstract

Online learning has the potential to open up a number of personal and professional development opportunities for a large number of students around the globe. However, without adequate motivation of learners to engage in the learning experience, technology-based instructional initiatives will not be successful. „Motivation is important not only because it is a necessary causal factor of learning, but also because it mediates learning and is a consequence of learning.” [8, p. 4]

Keywords: *e-learning, training, motivation.*

Adnotare

Învățarea online are potențialul de a deschide o serie de oportunități de dezvoltare personală și profesională pentru un număr mare de cursanți pe tot globul. Cu toate acestea, fără o motivație adecvată a cursanților de a se implica în experiența de învățare, inițiativele de instrucție prin intermediul tehnologiei nu vor avea succes. „Motivația nu este importantă doar pentru că este un factor causal necesar al învățării, ci pentru că mediază învățarea și este o consecință a învățării.” [8, p. 4]

Cuvinte-cheie: *e-learning, instruire, motivație.*

Introducere. Motivația pentru învățarea prin e-learning a fost percepută ca o problemă de didactică. Astfel, proiectarea instruirii și furnizarea de activități de învățare adecvate ar garanta implicarea tuturor cursanților. Cu toate acestea, mulți educatori și furnizori de formare încep să constate că motivația este mult mai mult decât o simplă participare. Nu există o garanție a faptului că dacă instrucțiunea este de bună calitate, va crește și motivația cursanților pentru învățare. Sunt diverse teorii și modele privind motivația și implicațiile asupra e-learning-ului, aici, termenul înglobând orice mediu de învățare în care mijloacele electronice sunt utilizate ca o componentă a unui sistem de livrare a instruirii. Motivația, conform Keller, ca „amploare și direcție a comportamentului, se referă la alegerile pe care le fac oamenii față de experiențele pe care le vor aborda sau evita și gradul de efort pe care îl vor depune în acest sens.” [5]

I. Teorii și modele pentru creșterea motivației în e-learning Modelul ARCS al lui A. Keller

Modelul ARCS [7, p. 2-3] este numit după cei patru factori principali ai săi: *Attention, Relevance, Confidence și Satisfaction.*

- *Attention (atenția)* are în vedere implicarea elevului prin utilizarea de grafice, animații sau orice fel de eveniment care introduce incongruență sau conflict. Alte componente includ misterul care stimulează activitatea de căutare și varietatea pentru ca utilizatorul să nu își piardă interesul în timp [4, p. 231]. La lecțiile de limba și literatura română pot fi utilizate resurse digitale pentru captarea atenției elevilor: grafice, filmulețe, animații, rebusuri, hărți ale conținutului, personajelor, operei literare.

- *Relevance (relevanța)* implică furnizarea de activități consistente care sunt conectate la experiențele trecute ale elevilor, la obiectivele viitoare și sunt compatibile cu stilurile individuale de învățare. Acest factor are legătură cu teoria scopului care presupune că stabilirea obiectivelor clare, pe termen scurt sau lung, stimulează schimbarea comportamentului. La fel de important este ca elevii să fie informați permanent de progresul obținut în atingerea obiectivelor [3, p. 2]. Profesorul de limba și literatura română va preciza elevilor scopul lecției, obiectivele acesteia și ce competențe vor dobândi pe parcursul studierii disciplinei.

- *Confidence (încrederea)* implică îndrumarea elevilor în a-și stabili așteptări pozitive în vederea obținerii succesului, conform teoriilor autoeficacității și atribuirii. Autoeficacitatea este convingerea că cineva este capabil de a performa pentru a atinge anumite scopuri. Atribuirea reprezintă modul în care ne explicăm succesele și eșecurile. Astfel, un elev poate atribui succesul sau eșecul unei sarcini posibilităților sale sau unor motive exterioare lui. Conform modelului ARCS, în etapa de instruire ar trebui depus un efort suplimentar pentru a ajuta elevii să-și atribuie rezultatele învățării unor activități proprii, controlabile. Profesorul de limba și literatura română poate încuraja și stimula participarea elevilor la autoînvățare, atribuindu-le sarcini de căutare a unor informații relevante pentru activitățile de învățare: informații despre operele unor autori, biografii, ecranizări, înregistrări audio-video etc.

- *Satisfaction (satisfația)* implică proiectarea instrucțiunilor astfel încât elevii să experimenteze sentimente pozitive în cadrul experiențelor de învățare, conform teoriei valorii anticipate, care susține că elevilor de la care așteptăm anumite comportamente, cu cât rezultatele lor sunt mai apreciate, cu atât este mai mare probabilitatea ca ei să le adopte, fiind conștienți de efortul depus și că nu au fost favorizați. Strategiile motivaționale utilizate pentru a crește satisfacția elevilor sunt întăririle verbale, recompensele, atenția personală, feedback-ul și evitarea influențelor negative [4, p. 232].

b) Modelul de motivație Time Continuum al lui B. Wlodkowski

Acest model [7, p. 3-4] se bazează pe abordări din lingvistică, psihologie cognitivă și cercetări privind creșterea motivației, concentrându-se mai mult asupra rolului acesteia. Împarte procesul de învățare în trei etape critice: început, derulare și final [3, p. 3-4].

- Începutul procesului de învățare ar trebui să se concentreze pe atitudini și nevoi. Strategiile motivaționale includ activități de spargere a gheții, precizarea clară a obiectivelor și o înțelegere cât mai bună a conținuturilor. Instrucțiunea ar trebui să se concentreze pe nevoile fiziologice ale elevilor și pe experiențele familiare sau relevante

pentru ei, permițând alegerea și auto-direcționarea în teme, La lecțiile de limba și literatura română elevii au nevoie de texte literare care să promoveze modele pozitive de comportament adecvate vârstei lor, empatia, compasiunea, înțelegerea, aprecierea, incluziunea, diversitatea, multiculturalitatea.

- În derularea procesului de învățare trebuie să se pună accent pe stimulare și efect. Strategiile motivaționale care pot fi utilizate în această etapă includ stimularea interacțiunii cursanților prin întrebări, umor, varierea stilului de prezentare, de la prelegere la discuții de grup. Conținutul ar trebui să fie personalizat și relevant pentru posibilitățile de învățare ale elevilor, stimulându-le gândirea. Se pot utiliza în această etapă strategii didactice bazate pe analiză, sinteză, dezbateri, argumentare, comparare, demonstrare, interpretare, reinterpretare etc.

- Finalul experienței de învățare ar trebui să se concentreze pe competență și întărire. Strategiile motivaționale care pot fi utilizate în această etapă de către profesor la lecțiile de limba și literatura română includ feedback frecvent, analiza și comunicarea progresului elevilor [3, p. 3-4].

c) Modelul lui Moshinskie

Modelul motivațional al lui Moshinskie [7, p. 4-5] este prezentat în cartea *How to Keep E-Learners from E-Scaping* [6]. El susține că sunt două tipuri de elevi: cei cu atitudine pozitivă față de viață, care au motivație intrinsecă și cei cu o atitudine pasivă față de viață, cărora le lipsește motivația intrinsecă și au nevoie de mai multă stimulare externă și mobilizare. Moshinskie propune un model care îmbunătățește motivația elevilor care ar putea completa nevoile intrinseci ale cursanților:

Activitatea profesorului		
Înainte de cursul online	În timpul cursului online	După cursul online
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoaște elevul • Cunoaște mediul de lucru • Identifică valorile și motivația elevilor • Pregătește mediul de lucru • Aplică strategii atât de introducere în context, cât și pentru extragere din context • Include strategii non-instructive • Furnizează un portal de învățare 	<ul style="list-style-type: none"> • Creează un mediu înconjurător favorabil • Îmbunătățește informațiile • Construiește discursul pe informații familiare • Variaza stimulii • Oferă feedback legitim • Oferă empatie • Oferă un context social • Creează oportunități de distracție • Gestionează adecvat timpul • Stimulează curiozitatea 	<ul style="list-style-type: none"> • Sărbătorește succesul după finalizarea instruirii • Oferă sprijin după formare atunci când elevul se întoarce la locul de învățare • Întărește învățarea • Abordează e-learning-ul ca pe un proces nu ca un eveniment • Măsoară motivația de transfer • Identifică strategiile metacognitive folosite de către elevi

Tabelul nr. I.1. Tehnici motivaționale extrinseci [6]

Moshinskie susține că nu doar profesorii au un rol important în crearea climatului motivațional și propune o abordare colaborativă prin consultarea și implicarea cercetătorilor și specialiștilor în educație care pot aduce contribuții substanțiale în

vederea creșterii ratei de succes în derularea cursurilor online [6]. Alți factori determinanți pentru creșterea motivației pentru învățare sunt mediul familial, mediul educațional, posibilitățile și resursele personale ale elevului, climatul în clasa de elevi.

d) Teoria cognitivă socială [7, p. 5-6] consideră schimbarea comportamentului ca rezultat al interacțiunii dintre influențele personale, comportamentale și de mediu. Subliniază importanța autoeficacității și autoreglării în schimbarea comportamentului. Autoeficacitatea se referă la credința unei persoane despre capacitatea sa de a îndeplini o anumită sarcină la un anumit nivel, în timp ce autoreglarea se referă la controlul activității de învățare. Un rezumat al modelului teoriei cognitive sociale [2, p. 2-3] este următorul:

Abordări anterioare	Teoria cognitivă socială
Îmbunătățirea motivației prin proiectare	Evaluarea convingerilor motivaționale ale cursantului și folosirea pentru o intervenție personalizată
Stări motivaționale	Convingeri proprii
Evaluarea nivelului motivației din interacțiunea cu sistemul	Implicarea elevului în evaluarea motivației sale - modele de învățare mai precise - intervenții mai eficiente
Mașinăria “știe mai bine”	Elevul este principala sursă de informații despre motivația sa - responsabilizarea elevului
Centrarea pe profesor – un anumit repertoriu de acțiuni didactice	Centrarea pe elev; luarea în considerare a diferitelor reacții la aceleași acțiuni de predare -personalizare
Provocarea unei stări motivaționale importante	Provocarea – benefică sau nu, în funcție de încrederea în sine a elevului (elevii cu un nivel scăzut de autoeficacitate nu se vor angaja într-o sarcină foarte provocatoare)
Performanța – doar un rezultat al învățării	Performanța – văzută nu doar ca rezultat, ci și în termeni de impact asupra nivelului de motivație al elevului, încrederii în sine cu privire la procesul de învățare și abilităților personale
Feedback bazat pe performanță; relevanță redusă pentru a o asocia cu motivația	Feedback bazat pe performanță plus identificarea cauzelor acesteia (performanța s-a datorat efortului depus/ norocului/ dificultății reduse/ abilității elevului) și alte considerente proprii (de exemplu, autoeficacitatea)
Relație redusă sau absentă între starea motivațională și procesele cognitive	Relație strânsă între starea motivațională și conținutul/ activitățile de învățare - corelarea modelelor de cunoaștere cu modulele motivaționale (modele deschise de învățare)

Tabelul nr. I.2. Abordare comparativă

a Teoriilor pentru creșterea motivației în e-learning și Teoriei cognitive sociale [2, p. 2-3]

II. Motivația în e-learning – rezultate cercetare [7, p. 6-7]

Într-o cercetare realizată în 2002, Curtis Bonk [1] prezintă modalități pozitive de influențare a motivației în cursurile online. El a chestionat 201 persoane pentru a afla ce principii motivaționale au apreciat cel mai mult. În cadrul studiului, subiecții au fost

chestionați despre importanța principiilor de bază privind utilizarea mediului online și caracteristicile generale ale creării sau livrării unui curs online. Douăsprezece întrebări erau legate de motivația intrinsecă, în timp ce una se referea la motivația extrinsecă. Un rezumat al răspunsurilor celor chestionați este oferit mai jos [1, p. 90].

Evaluat ca foarte important	materiale relevante și semnificative	88%
	feedback prompt și receptiv	78%
	activități orientate spre obiective și rezultate	61%
	dezvoltare personală	51%
Evaluat ca importanță moderată	flexibilitate în activități	49%
	activități interactive și de colaborare	47%
	o senzație de varietate și noutate în activități	45%
	angajarea în discuții care implică participanți multipli	41%
	comunitatea de cursanți care oferă sprijin	41%
Evaluat ca nefiind foarte important	stimulente legate de serviciu (salarii, sporuri, recompense)	31%
	un climat sigur cu un sentiment de apartenență	29%
	tensiune, conflict și controverse în mediul online	7%

Tabloul nr. II.1. Rezultatele chestionarului: principii motivaționale

Interpretarea răspunsurilor a expus cele mai importante principii motivaționale intrinseci legate de relevanța conținutului, oportunitățile de feedback, obiectivele și activitățile bazate pe produse, creștere personală, alegere, flexibilitate, interacțiune, colaborare, distracție, varietate în materialele de curs și activități [1, p. 90]. Tehnicile motivaționale considerate cele mai utile și captivante au fost reflecțiile la locul de muncă (59%), brainstormingul sau schimbul de idei (53%), proiectele în grup sau în echipă (41%) și invitații sau mentorii (34%). Tehnicile motivaționale cel mai puțin favorabile au fost exercițiile de spargere a gheții și sarcinile sociale (17%) [1, p. 13]. Rezultatele pot constitui un reper pentru proiectarea și desfășurarea lecțiilor de limba și literatura română online și față în față, în vederea asigurării resurselor materiale, climatului și condițiilor organizatorice eficiente, atrăgătoare, captivante și motivante pentru elevi.

Concluzii. Motivația este greu de evaluat pentru că este foarte complexă. Fiecare individ are niveluri diferite de motivație intrinsecă și răspunde diferit la tehnicile motivaționale extrinseci. Este foarte greu de înțeles printr-o simplă observație ce motivează de fapt un elev să se comporte adecvat ca răspuns la formarea bazată pe tehnologie.

Modelele și teoriile motivației prezentate sunt informative și arată că există încă multe elemente necunoscute în acest domeniu. Chiar dacă modelele Time Continuum și ARCS au fost dezvoltate cu mult înainte de ascensiunea internetului și e-learning-ului, ele rămân, în cea mai mare parte, baza proiectării materialelor motivaționale de instruire. Cercetările trebuie să continue pentru a evalua în mod specific motivația în diverse medii de e-learning și modul în care acești factori motivaționali ar putea varia în mediul educațional.

Bibliografie

1. BONK, C.J., *Online training in an online world*, CourseShare.com, 2002. Retrieved on June 24, 2008. http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf. Accesat: 31.03.2022.
2. COCEA, M., & WEIBELZAHN, S. (n.d.), *Motivation-included or excluded from e-Learning*, 2008. <http://www.easy-hub.org/stephan/cocea-celda06.pdf>. Accesat: 31.03.2022.
3. HODGES, C., *Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences*. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 2004. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>. Accesat: 31.03.2022.
4. KELLER, J.M., SUZUKI, K., *Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process*. *Journal of Educational Media*, 29(3), 2004. <http://www.gsis.kumamoto.ac.jp/ksuzuki/resume/journals/2004a.pdf>. Accesat: 31.03.2022.
5. KELLER, J.M., *Motivational design of instruction. Instructional Design Theories and Models: An Overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.
6. MOSHINSKIE, J., *How to keep e-learners from e scaping*. *Performance Improvement*, 40(6), 2001. http://home.san.rr.com/elawlerking/How_To_Keep_E-Learners_MU.doc. Accesat: 31.03.2022.
7. SMITH, R., *Motivational Factors in E-Learning*, 26 June, 2008. <http://www.ruthcsmith.com/wp-content/uploads/2012/10/Motivation.pdf>. Accesat: 31.03.2022.
8. WLODKOWSKI, R. J., *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
9. WLODKOWSKI, R.J., *Motivation and teaching: A practical guide*. National Education Association, 1978. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/e7/e2.pdf. Accesat: 31.03.2022.

IPOSTAZA LEMNULUI SANCTIFICAT. CRUCEA ȘI PRISTOLNICUL ÎN EDUCAȚIA PLASTICĂ

HORGAN DAN-GICU
Bârlad, România

Abstract

Through this article we want to sound the alarm against the grabbing of teenagers by the latest technology, social networks and high-performance gadgets with which they come into constant contact and become alone in a highly toxic virtual world. Through transdisciplinarity: folklore, the elements of the Orthodox cult and Fine Arts, we want an approach to adolescents, the urge for a face-to-face socialization to be better, responsible and receptive to his needs, those around him.

Keywords: *cross, teenagers, religious seal, art education.*

Adnotare

Prin acest articol dorim să tragem un semnal de alarmă față de problema acaparării adolescenților de către tehnologia de ultimă generație, de rețelele de socializare și gadgeturile performante cu care vin în contact permanent și devin singuri într-o lume virtuală foarte toxică. Prin transdisciplinaritatea folclorului, elementele de cult ortodox și educație plastică ne dorim o apropiere de adolescenți, îndemnul la o socializare, la a fi mai buni, responsabili și receptivi la nevoile celor din jur.

Cuvinte-cheie: *cruce, adolescenți, pristolnic, educație plastică.*

Introducere. Trăim într-o lume în care tehnologia a cucerit tot mai mult teren, oferind oportunități și tentații nebănuite multor dintre tineri și nu numai. Tehnologia a creat un haos în care adolescenții au tendința de a-și întoarce fața de la cele sfinte, rușinați parcă, spre ecranul telefonului inteligent. Pe stradă, la masă, adolescenții socializează cu o sumedenie de prieteni aflați la un click distanță. De fapt, sunt și vor rămâne singuri și captivi ai tehnologiei.

Mediul social în care trăim în plin modernism este invadat agresiv de imagini constând în: afișe, fotografii, imagini interactive, analogice și numerice. Ochiul și creierul sunt bombardate fără încetare de suporturi care se multiplică neîncetat: televiziune, presă, calculator, telefon inteligent, cinema și proiecție 3D. Imaginea a avut și deține o adevărată forță de captare a interesului adolescentului și este percepută mai rapid și involuntar decât informația discursivă, în memorialul sufletului [14, p. 15], imaginea unde timpul plastic, entitate reală și virtuală, se supune spațiului plastic [4, p. 14].

Se spune că o imagine valorează cam cât o mie de cuvinte. Dar trebuie învățat cum trebuie „citate” imaginile. Trebuie dobândită posibilitatea de triere a viziunilor

despre lume, rezistând la o formă de manipulare în masă. Adolescenții trebuie să socializeze împreună, fizic. Putem să facem acest lucru doar dacă începem cu educația tinerilor. Fiecare tânăr învață încă din primii ani petrecuți în familie despre Dumnezeu și alte elemente de cult creștin ortodox. Unul dintre momentele în care adolescenții își deschid sufletul este acel moment în care educația plastică se întâlnește cu arta sacră și folclorul autentic. Prin acest contact, adolescent – artă – arta sacră – folclor se va percepe importanța culturii artistice și aprecierea culturii estetic-religioase la justa ei valoare [27].

Dar odată cu trecerea timpului, adolescentul, acaparată de tehnologie, grupurile de prieteni, tentațiile specifice adolescenței, uită sau este împins spre a uita aceste lucruri cu care a crescut, elementele cultului creștin ortodox. Datoria noastră sfântă ca popor este de a transmite tinerei generații moștenirea sacră și de a nu lăsa să se piardă elementele cultului creștin ortodox. Predarea la nivel de gimnaziu a acestei teme la orele de educație plastică ar fi una din condițiile esențiale perpetuării tradițiilor și a bagajului etno-cultural. Termenul *didactică* provine din grecescul *didaskien* și este utilizat în toată lumea cu semnificația *a învăța* sau *a ști să înveți*. [7, 13]

La ora de educație plastică, predarea elementelor de expresivitate ale limbajului vizual pentru adolescenți ar fi cu ajutorul transdisciplinarității [19, p. 7], cei trei factori educație plastică, educație religioasă și folclor autentic. Astfel, adolescentului căruia îi sunt adresate informațiile va fi mai receptiv la informațiile predate la ora de educație plastică. Dacă unul din cei trei termeni nu este prezent acțiunea nu poate avea loc.

Obiectivul noii didactici este să ofere unelte de observație și de analiză, să ofere posibilitatea de a înțelege mai bine imaginile, să „educe” organul vizual și cerebral prin sporirea capacității de observație și de sintetizare a ceea ce este util de imaginile-balast. În acest regat al imaginii, o educație conștientă prin imagini dezvoltă spiritul critic al adolescentului, determinându-l să devină un bun adult cu o pregătire mult mai bună din toate punctele de vedere.

Nimic nu poate motiva sau încuraja mai puternic un copil decât istorioarele din cultul creștin ortodox. Adolescentul trebuie motivat să asimileze informația din plăcere, din curiozitate și din bucuria de a duce un lucru la bun sfârșit, lucru care poate avea întrebuințări reale în familie, în cercul de prieteni, societate.

Predarea va porni de la cunoștințe temeinice de elemente de cult creștin ortodox, folclor, educație religioasă consolidate cu elementele de limbaj plastic. Nu se poate realiza o compoziție religioasă sau laică fără elementele de expresivitate ale limbajului plastic. Punctul, linia forma bi- și tridimensională, pata și culoarea stau la baza oricărei compoziții. Dacă se îmbină compoziția plastică cu elemente de folclor și ale cultului creștin ortodox, atunci adolescentul va putea asimila mai ușor aceste informații de educație plastică. Mai ales că în fiecare casă de român creștin ortodox există o icoană, o candelă, o cruce la care toți cei din casă își întorc privirea dimineață după trezire. O cruce făcută la începutul și la sfârșitul mesei. Seara, înainte de culcare sau înaintea unui

examen sau a unui hop mai greu de trecut, se roagă, fac o cruce mare și își pun toată speranța în ea [9, p. 28].

1. Crucea element plastic etno-religios. Crucea în lumea arhaică, dar și în cea actuală, este un simbol [11, p. 21] prin excelență, fiind rodul deplinei intimități cu Dumnezeu Tatăl, care Și-a dat unicul Său fiu pentru a fi ucis pe cruce pentru ispășirea păcatului originar, pentru a schimba pe Adam cel vechi cu Adam cel nou și om [13, p. 14]. Crucea pe lângă element de cult creștin [9, p. 83] este și o imagine plastică, artistică ori de cele mai multe ori artizanală [10, p. 13], fiind o reprezentare a lumii spirituale, nevăzute, care își păstrează, și în contextul cultural actual, un rol activ și insuficient valorificat, realizat cu ajutorul elementelor de expresivitate ale limbajului plastic. Este o modalitate simplă de întâlnire a omului cu Dumnezeu, menținerea tainei sacrului creștin prin *simbol* [13, p. 10]. *Crucea* este un loc în care se întâlnesc Hristos, Maica Domnului sau sfinții sunt prezenți într-un chip tainic (fotografia 1), este o fereastră prin care putem să evadăm din cotidian cu întreaga noastră ființă spirituală, prin credință și smerenie către Dumnezeu adevărat [20, p. 8].

Viața spirituală și materială a țaranului român stă sub semnul crucii, așa cum grăiesc nenumărate exemple (fotografia 6). Copilul mic este încreștinat prin semnul crucii la botez. Înainte de plecare la drum, se face sfânta cruce. Gospodăriile rurale purtau principalul însemn creștin, crucea, pe acoperiș, pe pereții caselor sau pe porți și deasupra pragurilor de trecere. Tot cu semnul crucii era însemnată pâinea înainte de a fi începută [36, p. 97]. Din cele mai vechi timpuri, crucea, nu doar un obiect material cu funcționalitate familială [6, p. 198], ca întruchipare a sufletului casei, acel loc unic și sacru. Orice casă tradițională este un micromodel al cosmosului, crucea din interiorul ei îndeplinind rolul de Axis Mundi [25, p. 45], calea de comunicație între lumea tectonică, sediul spiritelor strămoșilor reprezentat prin travers, linie orizontală care reprezintă moartea și cea chtonică, a cerului reprezentată prin tutorele crucii, linie verticală ce reprezintă viața.

Imaginea unei cruci țărănești de ritual creștin ortodox constituie o categorie ce se găsește la jumătatea drumului între palpabil și abstract, între real și ideal, între receptiv și inteligibil. Crucea actualizează forme ale universului în care trăim după configurații originale, dar care se expune supusă proiecțiilor afective ale artistului [4, p. 15], (fotografia 4). Făurirea de cruci etno-religioase este una din ramurile cel mai puțin cunoscute, dar și cele mai deosebite ale artei populare românești. Farmecul acestor lucrări constă în bogăția cromaticii decorative, lipsa perspectivei, planurile și forme simple, logica copilărească și ornamentele de decor stilizate și foarte bogate.

Omul vechilor noastre așezări considera crucea și pistolnicul (prescurnicerul) nu doar obiecte materiale cu funcționalitate familială [4, p.198], ci și elemente de cult creștin ortodox folosite la conservare și transmitere a unor valori tradiționale românești. Tehnica crucilor și pistolnicelor cu bogatele lor elemente de folclor popular, încântă sufletul și desfată inima celui care pictează, dar și celui pentru care s-a realizat lucrarea

[21, p. 10], (fotografia 6). Crucea și pistolnicul sunt nu doar o piesă indispensabilă activității de cult, ci și un mijloc de comunicare și de conexiune complexă cu Dumnezeu, cu Transcendentalul.

Încă de la primele apariții, simbolurile creștine doreau propunerea unei viziuni artistice asupra unei realități care nu putea fi exprimată decât prin mijlocirea unei terțe persoane, reprezentat de către țăranul român de altădată în imagini simple ca pe un text narativ al religiei creștin ortodoxe [16, p. 17], (fotografia 5). Ele trebuiau să transmită celui care le privea și o comunicare spirituală, nu doar o imagine pictată pe lemn, sticlă sau obținută prin incizare [11, p. 141] naturalistă, asemănătoare cu originalul [27, p. 250]. Pentru țăranul din Transilvania și Oltenia, credința ortodoxă strămoșească era sfântă deoarece era aproape singura alinare pe care o avea în viața sa de totală asuprire națională, economică și socială. În vremurile în care calvinismul, pe de o parte, și catolicismul, pe de alta [21, p. 10], au încercat prin forță și opresiune să schimbe credința românilor ortodocși, au apărut pistolnicul cu scene religioase pe el (fotografia 4).

Construite de către țărani simpli de la sate cu mâinile aspre și bătătorite pentru țărani la fel de oropsiți ca ei, în care meșterul de cele mai multe ori anonim a depus în această operă de artă o muncă cu toată credința [9, p. 7], în care crucea și pistolnicul sunt unicele genuri ale artei populare în care religia creștin ortodoxă, sculptură și pictura se manifestă ca factori independenți, fără a fi subordonată vreunui scop ornamental (fotografia 3). Întâlnirea cu cioplitura țărănească a însemnat pentru mulți dintre artiștii moderni evenimentul hotărâtor, care a indicat căutărilor lor o direcție cu totul nouă pentru cioplitura, pictură și sculptură țărănească din România. [9, p.14].

2. Prescurnicerul element (neliturgic) al cultului creștin ortodox.

Prescurnicerul substituia de multe ori icoana și era așezat în jurul vetrei focului [18, p. 8], cele cu mărimi relativ mici, sau pe hornul vetrei cu corlată din casa țărănească, cu deschidere directă spre lumea exterioară, deținând o funcție tropaică și, în același timp, apotropaică [25, p. 143], împotriva duhurilor rele, a zămăului, a balaurului, care ar fi putut pătrunde în casă și ar fi putut lua mințile copilului încă nebotezat, prin singurul loc deschis și neprotejat, hornul vetrei, ce făcea legătura dintre interior cu exteriorul [14, p. 141-142]. Pe lângă rolul de apărător contra duhurilor malefice, prescurnicerul deținea și rolul de detector piric al casei țărănești. Odată ce crucea sau prescurnicerul din horn sau din gura hornului începea să fumege la baza de jos, era semn că focul din vatră este prea tare și mai trebuia domolit [28].

Astfel, prescurnicerul din lemn, utilizat ca obiect de cult, încărcat cu forțe magice, era, pe lângă cruce și icoana pictată sub sticlă, singurul obiect protector spre care țăranul nevoiaș de altădată își îndreaptă speranțele și care întrupează astăzi, pentru conștiința contemporană, cel mai important document elocvent, care reflectă lumea spirituală a țăranului român [16, p. 8]. Conform dogmei ortodoxe, închinarea se aduce nu materialului din care este confecționată icoana, ci persoanei reprezentate în ea, și nu se face prin încălcarea celei de-a doua poruncă din Decalog [39, p. 120]. Aceste mici,

simple și aparent ciudate opere de artă populară folosite de foarte mult timp în cultul creștin ortodox, prescurnicerile [23, p. 11], circumscriu un univers estetic, dar și plin de simboluri tainice îndeajuns pentru a putea defini un neam prin ornamentele, însemnele sau simbolurile scrise pe aceste piese de os, lemn sau piatră cu dimensiuni relativ medii, cuprinse între de 9-25 cm [23, p. 7]. Cu acest instrument de cult creștin ortodox neliturgice, pristolnicul, prescurărețele, imprimă simbolul peceții lui Iisus Hristos pe aluatul crud al prescurei, o pânișoară din aluat nedospit copt sub formă de cruce [1, p. 557], pe mijlocul și pe colțurile prescurii literele sfinte (IS, HS, NI, KA) „Iisus Hristos Nikador”, „Iisus Hristos cel ce a învins moartea”. Astfel, prin acest simbol, pâinea simplă devine prescură. Un alt simbol era crucea, până în sec. al II-lea, prin utilizarea simbolului „X” sau crucea Sf. Andrei [14, p. 23-24]. În sec. al III-lea, i se adaugă litera „I” ca mai târziu litera „P”. În acest fel a apărut semnul lui Iisus Hristos numit „HRISMĂ” [3, p. 134-135]. Prescurea care, după ce este coaptă în cuptor, este folosită în ritualurile bisericii creștin ortodoxă [23, p. 21].

3. Lemnul și gândirea magico-religioasă și unelte folosite. Lemnul s-a utilizat din cele mai vechi timpuri pentru încălzit locuința, în construcția tuturor obiectelor din bătătură, de la poartă, garduri, acareturi și mobilierul din casă și ca material sacralizat pentru cruce și prescurnicer [23, p. 14]. Țăranul român din totdeauna, cu talentul său nativ și priceperea moștenită de la generațiile anterioare, și-a ales și confecționat singur uneltele necesare la crearea crucilor și prescurnicerelor. În acest fel, dibăcia meșterului creștea odată cu experiența de lucru [5, p. 33].

Astfel, prima unealtă aflată la îndemâna lui în gospodărie era toporul [28], securea [29] sau barda [30]. Pentru fasonare se utiliza mezdreaua sau cuțitoaia [31], iar pentru debitarea la dimensiunea dorită a plăcii de lemn sau traforarea lor se folosea firizul [33], un ferăstrău mai mic de mână [32]. Pentru incizarea conturilor din interiorul fiecărui registru sau teșirea muchiilor se folosea custura sau briceagul cu lama retezată de cca. 5 cm. sub un unghi de 30 / 45°, fapt ce dădea meșterului crucer o ușurință în mânăuirea uneltei [5, p. 34]. Aceste unelte erau utilizate de către meșterii satului românesc pentru a lucra cu multă dăruire și măiestrire crucile și prescurnicerile din lemn, ce conțineau simboluri tainice (fotografia 3). Pe unele lucrări regăsim incizat anul confecționării (fotografia 2). Ca vernis se folosea uleiul de în sau ceara de albine.

Crucea, prescurnicerul alături de vatra focului încă mai sunt teme constante și inepuizabile ale gândirii umane. Abordată și interpretată în conformitate cu o scală a sensibilității umane, problema prescurnicerului și a crucii implică acceptarea sau refuzul lor de către societatea umană. Ca și coloanele cerului de la răspântii, (troițele) prescurnicerul și crucea protejează și însoțesc marile anotimpuri ale vieții: botez, nuntă, moarte și mai ales evocarea morților de Sfintele Paști [23, p. 11]. Fiecare pecetar sau cruce este unică în felul lui/ ei și trebuie tratate ca opere de artă singulare, îmbrăcate cu o semnificație creștină universală [23, p. 11]. Crucea și prescurnicerul erau confecționate de către creștini [23, p. 15], ca orice obiect din casa tradițional românească prin

despicarea unei bucăți de lemn de esență tare, cioplite cu unelte rudimentare până la dimensiunea și forma dorită. Se inciza și picta pe aversul lor chipuri stilizate de sfinți cunoscuți în 2-3 culori de apă. La prescurnicer și la crucea din lemn, culorile din compoziție înviorează gravura, articulând compoziția [20, p. 128].

De obicei, crucile și prescurnicerile erau confecționate sub formă cruce cu una sau mai multe traverse/ tutori. Erau cruci și prescurnicere cu o singură scenă pe avers/revers, dar se găseau ornate și cu mai multe simboluri în cartuș (fotografia 3).

Toate aceste surse de informare și de documentare ne vor ajuta să punem în evidență fragmente din imaginea de ansamblu a acestui *puzzle* pe care îl compun riturile apotropaice. Atunci când oamenii satului românesc au început să creadă în puteri nevăzute, dar ostile lor și societății în care trăiau, ei și-au imaginat un sistem de apărare diferit de cel existent în realitate, bazat pe ajutorul divin [1, p. 149].

Concluzii. Pentru predarea acestei teme, se va recurge la elaborarea unor suite de proiecte de lecție în care se vor contopi elemente de cult creștin ortodox, elemente de folclor autentic și elemente de educație plastică, precum și elementele de expresivitate a limbajului plastic: punctul, linia, culoarea, forma bi- și tridimensională [4, p. 19] și pata de culoare, în compoziții ce țin de cultul creștin ortodox, elemente de compoziție [39, p. 39], de cromatică, elemente de modelaj și volum [39, p. 18], contrastele cromatice, modelarea și modularea culorii, game cromatice. Pe lângă aceste elemente, se vor adăuga elemente de cromatică iconografică și gravură în lemn indispensabile creării de cruci și pistolnice folosite în cultul creștin ortodox.

Un adolescent inițiat din punct de vedere etno-religios reprezintă un tânăr educat, cu capacitatea de a-și spori educația și de a o continua de unul singur toată viața. Educația etno-religioasă deschide apetitul către autoperfecționare din punct de vedere moral, intelectual, civic, estetic și fizic. [7, p. 87-88]

Bibliografie

1. ANTONESCU, *Romulus, Dicționar de Simboluri și Credințe Tradiționale Românești, ediție digitală, 2016, 268 p.*
2. BARTOS, Mihály Jenő, *Compoziția în pictură, ediția a II-a, Polirom, București, 2016, 210 p., ISBN 978-973-46-5522-9.*
3. CHEVALIER, Jean, Gheerbrant, A. (coord), *Dicționar de simboluri vol. II, București, Artemis, 1994, 423 p., ISBN 973-566-26-1.*
4. CIOLACU, Pompiliu, *Icoana de vatră în sudul Carpaților meridionali, CJCPCT Gorj, 2006, 116 p., ISBN 973-7847-09-1.*
5. CREANGĂ, Ion, *Amintiri din copilărie, Povești, amintiri, povestiri, Editura Biblioteca pentru toți, București, 1969, 201 p.*
6. CODOBAN, Aurel, *Sacru și ontofanie. Pentru o nouă filozofie a religiilor, Polirom, Iași, 1998, 198 p., ISBN 973-683-075-6.*

7. CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie, ediția a II-a, Polirom, Iași, 2006, 464 p., ISBN 973-681-063-1.*
8. DANCU, Juliana, *Pictura țărănească pe sticlă, Meridiane, București, 1975, 150 p., cu ilustrații.*
9. EFREMOV, Alexandru, *Icoane românești, Meridiane, București, 2002, 256 p., ISBN 973-33-0471-9.*
10. GHINOIU, Ion, *Panteonul românesc. Dicționar, București, Enciclopedică, 2002, 351 p., ISBN 978-973-45-0659-0.*
11. HEREA, Gabriel, *Mesajul eshatologic al spațiului creștin. Arhitectură și icoană în Moldova secolelor XV-XVI. Karl A. Romstorfer, Suceava, 2003, 508 p., ISBN 978-606-93329-5-5.*
12. IENCULESCU, Mirela, *Icoana chipul sacrului, Platytera, București, 2010, 231 p., ISBN 978-973-1873-19-0.*
13. MIHALCU, M., *Fața nevăzută a formei și culorii, Enciclopedia îndeletnicirilor tehnico-artistice populare vechi românești de la A la Z, Editura Tehnică, 1996, 310 p., ISBN 973-31-0699-2.*
14. MOHOR OBREJA, Bogdan, *Evoluția tehnicilor murale în arta bisericească din Moldova, Performantica, Iași, 2020, 288 p., ISBN 978-606-685-729-1.*
15. MUNTEANU, Anișoara, *Icoana pe sticlă, expresie a sufletului românesc, Artes, Iași, 228 p., ISBN 978-606-547-224-2.*
16. PASCU, George Sebastian, *Construirea imaginii expresive Metode și procedee didactice în predarea educației artistice, StusIS, Iași, 2017, 107 p., ISBN 978-606-775-768-2.*
17. PĂTRAȘCU, Gheorghe, *Arhitectura Și Tehnica Populară, Editura Tehnică, București, 1984.*
18. PETRESCU, Paloma, POP, Viorica, *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare, București, Didactică și Pedagogică, 2007, 48 p., ISBN 978-973-30-1950-3.*
19. POHONȚU, Eugen, *Inițiere în artele plastice, Albatros, București, 1980, 299 p.*
20. POPESCU, Elena, et all, *Icoana, simbol al ortodoxiei, Astra Museum, Sibiu, 2009, 62 p., ISBN 978-973-8993-39-6.*
21. POPESCU Ion Apostol, *Arta icoanelor pe sticlă de la Nicula, Tineretului, București, 1969, 141 p.*
22. POP, Romul, *Glasul Pecetarelor, Editura Galaxia Gutenberg, 2006, 117 p., ISBN 973-7919-88-2.*
23. POMPILIU, Ciolacu, *Icoana de vatră în sudul Carpaților Meridionali.*
24. VULCĂNESCU, Romulus, *Coloana Cerului, Academiei R.S.R., 1972, 143 p.*
25. WUNENBURGER, Jean-Jaques, *Filozofia imaginilor, trad. de Muguraș Constantinescu, Polirom, Iași, 2004, 249 p., ISBN 973-581-256-1.*

Lista informatorilor:

26. Cf. *Ișfanoni, Doina, prof. conf. univ. dr. catedra de Etnologie în cadrul Facultății de Filologie a Universității din București.*
27. Cf. *Popescu-Paloda, Iuliana, dr. cercetător științific grad III, Muzeul Satului „Dimitrie Gusti” București*
28. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/topor> [accesat 16 aprilie 2021]
29. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/secure> [citată 16 aprilie 2022]
30. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/bard%C4%83> [citată 16 aprilie 2022]
31. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/mezdrea> [citată 16 aprilie 2022]
32. Sursa Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/ceapraz> [citată 16 aprilie 2022]
33. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/firiz> [citată 16 aprilie 2022]
34. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/registru> [citată 16 aprilie 2022]
35. Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/tesl%C4%83> [citată 16 aprilie 2022]
36. *Revista „Gândirea”, martie 1942, nr. 3, anul XXI, Considerații în legătură cu sfintele icoane de Dumitru Stăniloae.*
37. *Cristea, Simion, Introducere în studiul sculpturii, Tehnici de cioplire în piatră și lemn, Artes, Iași, Note de curs, 119 p.*
38. *Purcaru, George Sorin, Compoziția în sculptură, Ed.Artes, Iași, 2013, ISBN: 978-606-547-121-4, 63 p.*

Anexă tabele

Tabelul 1. Avantajele/ dezavantajele transdisciplinarității

Nr.	Avantaje	Dezavantaje
1.	Crearea de compoziții echilibrate prin îmbinarea folclorului cu elemente de cult creștin	Nu există datorită elementelor de folclor
2	Studierea a 3 discipline la o singură oră de clasă și eliminarea monotoniei la ora de Educație plastică	Nu există
3	Bucuria lucrului împlinit la terminarea unei lucrări	Nu există
4	Posibilitatea de a face cadou lucru finit unei persoane dragi	Nu există
5	Stimularea adolescenților de alte confesiuni de a crea o compoziție oarecare fără tentă religioasă grație folclorului.	Nu există datorită elementelor de folclor

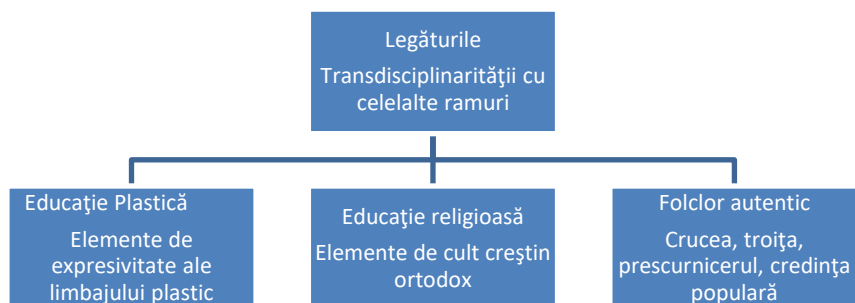


Figura 1. Legăturile transdisciplinarității

Anexă fotografii



Fotografia 1. Cruce de perete

Sursa și fotogr.: Dan Horgan



Fotografia 2. Pristolnic cu trei cruci

Sursa:

<http://furate.cimec.ro/detaliu.asp?tit=Cruce&k=CFCA9251C4BE46379C79B0898AEF68E7>



Fotografia 3. Cruce pristolnic cu trei brațe. Sursa și fotografia: Dan Horgan



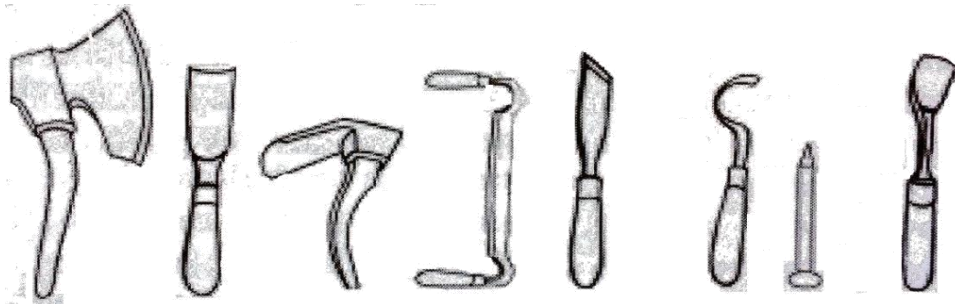
Fotografia 4. Troiață de mână
<http://clasate.cimec.ro/Detaliu.asp?tit=cruce--troita-mica&k=61918B6DBA11464D849494558574BC19>



Fotografia 5. Pecetar.
 Dimensiuni 30 X 16 X 4 cm.
 Sursa:
https://www.europeana.eu/ro/item/2048047/Athena_Plus_ProvidedCHO_Institutul_National_al_Patrimoniului_49DD21000F574FBB92A1F0D08F7ABE61



Fotografia. 6. Cruce de perete
 cu modele arhaice de pomul
 vieții și simbol solar.
 Sursa și fotogr.: Dan Horgan



Fotogr. 7. Unelte pentru confecționarea crucilor și a prescurnicerelor.
 Sursa: 13, p. 34

COMPETENȚA DE COMUNICARE ȘI ROLUL FACTORULUI NONVERBAL ÎN REALIZAREA COMUNICĂRII

RODICA IAROVOI
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article defines communication skills. It shows the role of the school in motivating students for communicative competence. What is the importance of reading and post-reading activities in the formation of communication skills. What the importance of the transparency of the speaker's intention in an act of oral communication and the mutual knowledge in which the speaker inform. It shows the functions of language and their influence on the efficient accomplishment of the communicative act and the adequacy. What is the role of paralinguistics in the representation of content. How the problems of describing one's feelings influence the act of communication.

Keywords: *communication skills, reading, post-reading activities, knowledge, language, paralinguistics.*

Adnotare

Acest articol definește competența de comunicare, arată care este rolul școlii în motivarea elevilor la o comunicare competentă, ce importanță au lecturile și activitățile postlectorale în formarea competenței de comunicare. Care este importanța transparenței intențiilor vorbitorului într-un act de comunicare orală și cunoașterea reciprocă în care vorbitorul informează. Arată funcțiile limbajului și influența lor asupra realizării eficiente a actului comunicațional și adecvarea. Ce rol are paralimbajul în reprezentarea conținutului. Cum problemele de descriere a sentimentelor proprii influențează actul de comunicare.

Cuvinte-cheie: *competență de comunicare, lecturi, activități postlectorale, cunoaștere, limbaj, paralimbaj.*

E foarte greu de definit noțiunea *competență*, fapt ce se răsfrânge și asupra competenței de comunicare. *Competența* este un standard social deschis concepțiilor subiective. „Comportamentul este relativ în raport de posibilitățile sale, iar aptitudinile și abilitățile pot da impresia de competență.” [6, p. 9] O deprindere, de multe ori, poate trimite la competență, ceea ce e greșit.

De aici, *competența de comunicare* este abilitatea de a alege un comportament comunicațional adecvat și eficient într-o situație de comunicare creată. „Abilitățile sunt manifestări ale capacității de bază, care este cea de acțiune. Această capacitate este de obicei concepută ca o funcție a motivației, a cunoștințelor și a comportamentelor.” [6, p.

95] Abilitățile de comunicare, ca comportament uman, sunt condiționate de diversitatea contextelor sociale, iar reacția de răspuns manifestată printr-un comportament sau altul este consecința acceptării sau neacceptării informației receptate. Prin adecvare la context, orice context, se poate verifica dacă e instalată sau nu este instalată competența, iar prin calitatea comunicării se poate verifica eficiența actului comunicațional.

Motivația e dorința de a comunica competent. Rolul școlii este de a motiva elevii spre o comunicare competentă, respectând regulile de comunicare pentru a realiza eficient comunicarea. Aceasta se poate efectua prin lecturile elevilor, prin activitățile scrise postlectorale.

Eficiența este un criteriu important de evaluare a competenței de comunicare și se raportează la obiectivul proiectat al situației comunicaționale. Ea este vizibilă prin performanțe comunicaționale și vizează intuirea sensului cuvintelor vorbitorului. „Eficiența este realizarea cu succes a sarcinii sau a obiectivului preconizat.” [6, p. 98] Dacă obiectivele comunicării sunt neclare sau imprecis formulate, atunci poate fi problematică analiza eficienței. Realizarea obiectivelor comunicaționale vorbește despre o comunicare realizată la nivel care a dus la intercomprehenșiune reciprocă și consens.

Adecvarea este evitarea încălcării normelor sociale sau interpersonale, așteptărilor sau regulilor, dar și „îndeplinirea în context a standardelor de proprietate și legitimitate.” [7, p. 20] Este adevărat că atunci când așteptările nu corespund ofertei este lipsă de adecvare. Brian ajunge la concluzia că competența e corelată cu adecvarea. „Adecvarea se menține în cadrul contextului prin dimensiunea creativă a competenței prin interacțiune cu contextul.” [7, p. 98] Noi susținem concluzia lui Brian prin faptul că adecvarea e dovadă a prezenței competenței. În lipsa contextului, nu poate fi observată adecvarea.

Competența în comunicare se bazează pe structuri de cunoaștere ce stau la baza comunicării și au rol de receptare, înțelegere și producere. Comunicarea de succes este condiționată de transparența intențiilor vorbitorului. Ea presupune cunoaștere reciprocă în care vorbitorul informează. Bachman a sugerat ideea de a fi utilizat termenul „communicative language ability” [1, p. 94], ce ar semnifica abilitatea de comunicare a limbajului și include competență lingvistică și competență de comunicare. Acest model propus de Bachman include următoarele componente:

- *competența lingvistică*: competență gramaticală și competență discursivă sau textuală;
- *competență pragmatică sau de comunicare*: abilități de construire și interpretare a discursului și abilități ce cunoaștere a convențiilor ce stau la baza construirii și interpretării mesajelor.

„În anul 1997 apare un model ce structurează competența de comunicare sau pragmatică în șase componente. Acest model este unul complex, care delimitează constantele în: competența verbală, competența cognitivă, competența enciclopedică,

competența ideologică, competența literară, competența socio-afectivă.” [1, p. 63] Acest model este unul complex structurat.

Competența verbală integrează toate componentele limbii și generează dimensiunea lingvistică ce conține elementele de construcție ale comunicării și dimensiunea textuală ce presupune stabilirea conexiunilor logice între enunțuri și structuri textuale – descriptive, argumentative, narrative, explicative, dialogate etc. și dimensiunea discursivă, de interacțiune verbală.

Competența cognitivă presupune totalitatea operațiilor intelectuale ce contribuie la producere și înțelegere de mesaj.

Competența enciclopedică cuprinde cunoașterea mai multor domenii de activitate umană și aspectelor lingvistice, discursive, textuale.

Competența literară tinde spre exploatarea creativității verbale individuale.

Competența ideologică presupune reacții la diverse principii, valori și idei, atitudini ce rezultă din discurs.

Competența socio-afectivă este centrată pe atitudini și sentimente ce influențează comportamentul verbal al fiecăruia.

Michael Canale propune un *model* care structurează competența de comunicare în felul următor:

Competența gramaticală se referă la cunoștințe și abilități necesare pentru înțelegerea și exprimarea sensului literal al enunțurilor.

Competența strategică e cu referire la folosirea adecvată a strategiilor comunicaționale verbale și non-verbale în raport de contextul comunicațional.

Competența discursivă e abilitatea de a produce diverse tipuri de texte coerente ca structură și sens.

Competența socio-lingvistică presupune respectarea normei ce stă la baza producerii și înțelegerii mesajelor. [3, p. 64] Modelul propus de Canale este utilizat de cercetători și practicieni deoarece poate fi ușor aplicat. Cadrul european pentru limbi definește competența de comunicare prin componentele sale: cunoștințe, aptitudini, deprinderi.

„*Competența lingvistică* include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale.” [3, p. 65] De aici desprindem ideea că fiecare domeniu include dimensiunile ce îl reprezintă. Limba este reprezentată de cunoștințe lexicale, fonetice, sintactice. Dar indiferent de domeniu, calitatea cunoștințelor rămâne a fi cel mai important element al competenței. Ele stau la baza aplicațiilor. Practicăm ceea ce cunoaștem. Formăm deprinderi de lucru, de asemenea în baza a ceea ce știm. De aici rezultă și importanța calității cunoștințelor.

Competența pragmatică presupune realizarea funcțiilor comunicative prin utilizarea funcțională a resurselor lingvistice ce au la bază scheme și descriptori ce privesc schimbările interacționale. De aici rezultă că funcția comunicativă poate fi

realizată eficient prin calitatea resurselor lingvistice de care dispun actanții comunicării, iar pentru o comunicare realizată eficient e nevoie de cunoștințe în domeniu în primul rând.

Competența socio-lingvistică se referă la variabilele socioculturale ale utilizatorului limbii ce afectează conștient sau inconștient comportamentele comunicaționale ale celor ce participă în cadrul comunicării. Utilizatorul limbii aparține unei zone. Fiecare zonă se deosebește prin anumite nuanțe de alte zone. Utilizatorul inconștient uneori poate fi influențat de aceste nuanțe. Aceasta poate afecta inconștient actul comunicațional.

Roman Jakobson propune un *model* în care vorbește despre alte trei funcții ale limbajului. Acestea sunt:

- metalingvistică (centrarea mesajului pe cod);
- fatică (centrarea mesajului pe canal);
- poetică (centrarea în mesaj).

El a fost printre primii lingviști ce a alcătuit o schemă a comunicării cu următoarele componente:

- *Emițătorul* emite mesajele. Poate fi una sau mai multe persoane.
- *Receptorul* primește mesajele. Poate fi una sau mai multe persoane.
- *Mesajul* poate fi un enunț sau mai multe enunțuri ce exprimă conținutul.
- *Canalul* face conexiunea dintre emițător și receptor.
- *Codul* este un ansamblu de semne și combinații ale acestora, ce face înțeles mesajul prin faptul că sunt comune emițătorului și receptorului.
- *Referentul* sunt elementele mediului comunicațional ce facilitează discursul. [5, p. 19]

Jakobson diferențiază funcțiile limbajului în acord cu parametrii comunicării. *Emițătorului* îi corespunde funcția expresivă. Când limbajul este centrat pe emițător se manifestă această funcție prin exprimarea directă a atitudinii. Parametrului *receptor* îi corespunde funcția conativă, ce indică orientarea limbajului către destinatar. Expresia gramaticală o găsim în vocativ și imperativ. Parametrului *mesaj* îi este asociată funcția poetică. Această funcție orientează limbajul spre sine prin echivalența de pe axa selecției pe cea a combinării. Parametrului de *contact* i se asociază funcția fatică ce poate prelungi sau întrerupe comunicarea. Parametrul *cod* al comunicării este însoțit de funcția metalingvistică. Această funcție permite interlocutorului să verifice folosirea corectă a codului. *Funcția referențială* se centrează pe referent. Această funcție are ca obiectiv să retrimită la referenți textuali sau situaționali, dar și la context. Funcția referențială reprezintă baza mesajului prin folosirea persoanei a treia și a prenumelui neutru.

Funcția expresivă se centrează pe emițător. Dă posibilitate emițătorului să comunice emoțiile și impresiile sale asupra conținutului mesajului. Să emită diverse judecăți cu referire la context. Intonația și ritmul ajută la realizarea acestui lucru.

Funcția conativă sau retorică se centrează pe receptor. Ea privește captarea atenției receptorului și motivarea lui spre a participa la discuție. Utilizează persoana a doua și este solicitat nemijlocit.

Funcția fatică se centrează pe canal. Permite contactul fizic și psihic cu receptorul. Se recunoaște după golirea de sens a cuvintelor și recepțiilor.

Funcția metalingvistică se centrează pe cod. Privește maniera în care codurile emițătorului și receptorului sunt compatibile sau cum este realizată adecvarea și eficiența. Definește termenii pe care receptorul nu-i cunoaște.

Funcția poetică se centrează pe mesaj. Accentuează mesajul. Într-o situație de comunicare orală de cele mai multe ori cuvintele nu sunt suficiente pentru a reprezenta conținutul. Paralimbajul vine să completeze acest neajuns.

Comportamentele comunicaționale nonverbale sunt niște manifestări ale comunicării nonverbale care au funcțiile: dublare, substituire, completare, contrazicere, modelare. *Comportamentele nonverbale* au capacitatea de a decoda emoțiile și poate fi realizată prin zâmbet, privire, distanță, intonație, mimică. Aceste reacții pot influența comunicarea pozitiv sau negativ. „În comunicarea directă comportamentele non-verbale sunt complementare cu mijloacele lingvistice, sporind mult performanțele competenței de comunicare.” [6, p. 8] Ele duc la comprehensiune mai sporită din partea ascultătorului. Duc, de asemenea, la adecvare la context.

Un vorbitor, când privește în ochi ascultătorul, acesta va înțelege mai bine mesajul transmis prin discurs. „Rolul privirii este de a regla procesul conversațional și de a capta atenția pentru a se putea schimba cu rolurile ascultătorul și vorbitorul. A privi interlocutorul în ochi în timp ce vorbim sau atunci când ascultăm este rezultatul educației și sporește gradul de credibilitate.” [4, p. 47] Privirea poate vorbi despre multe. În primul rând, se poate înțelege dacă interlocutorul a receptat informația. În al doilea rând, se poate înțelege dacă el este de acord cu cele receptate sau nu este de acord. În al treilea rând, putem înțelege dacă argumentele noastre l-au convins sau nu l-au convins. În al patrulea rând, putem să-i înțelegem intențiile acționale ce vor urma. Aceasta va genera reglare din partea ascultătorului prin emisii vocale, mimică facială sau mișcări ale unor părți ale corpului sau capului ca reacție de răspuns la cele comunicate nonverbal. Uneori tăcerea spune mai mult decât discursul.

„Expresia facială, gesturile, mimica și alte mișcări ale corpului pot fi utilizate pentru a transmite mesaje.” [4, p. 13] Aceștia sunt indicatorii cei mai buni ai multor tipuri de informații și ai calității emoțiilor. Postura corpului la fel poate indica intensitate emoțională. Ea poate motiva interlocutorul sau receptorul spre a lua decizii de care credem că avem nevoie sau invers, îl poate orienta spre a-și pierde încrederea în cele comunicate și lua decizii contrare voinței noastre. Fiecare mișcare, fiecare privire, fiecare postură de corp vorbește despre multe lucruri pe care le subevaluăm uneori, dar care pot da efecte scontate. Ele pot semnifica: surpriză, fericire, tristețe, teamă, furie, dispreț etc.

„Gesturile și postările corpului ghidează interacțiunea și au ca scop reglarea comunicării.” [2] Cosnier subliniază valoarea semantică a mișcărilor corpului, mâinilor și ale altor părți ale corpului în identificarea emoției și facilitarea înțelegerii și transmiterii intențiilor comunicative ale vorbitorului. Deci, Comunicarea nonverbală rămâne mai credibilă față de comunicarea verbală, cu toate că ele sunt complementare. Poate avea sens chiar dacă este percepută de o singură parte a actului comunicațional. Percepția este parte a comunicării nonverbale. Capacitatea de a decoda mesaje nonverbale poate a fi cheia de succes a multora dintre noi.

„Subiecții care au avut probleme de descriere a sentimentelor proprii au dat dovadă de expresivitate nonverbală săracă fiind asociată cu comportamente de evitare sau comportament autocontrolat.” [4, p. 18] Suntem de acord cu aceasta. Acești subiecți, care nu-și pot descrie sentimentele proprii, fie că își autocontrolează propriile comportamente, fie că au un comportament de evitare față de interlocutor sau prin manifestare de expresivitate nonverbală săracă.

Concluzii. *Competența de comunicare* este abilitatea de a alege un comportament comunicațional adecvat și eficient într-o situație de comunicare creată. Rolul școlii este de a motiva elevii pentru o comunicare competentă, respectând regulile de comunicare pentru a se realiza eficient comunicarea. Aceasta se poate realiza prin lecturile elevilor și prin activitățile scrise, postlectorale. Mai mulți cercetători au propus *modele* în care se vorbește despre funcțiile limbajului. Într-o situație de comunicare orală, paralimbajul vine pentru a ajuta reprezentarea conținutului. Subiecții care au avut probleme de descriere a sentimentelor proprii, au dat dovadă de expresivitate nonverbală săracă.

Bibliografie

1. BACHMAN, Lyle, *Fundamental consideration in language testing*, Oxford University Press, 1990, 420 p.
2. CABIN, Philippe, DORTIER, Jean-Francois, *Comunicarea*, publicat de *Scientes Humanies*, 1999, 428 p.
3. DRĂGAN, I., *Comunicarea. Paradigme și teorii*, vol. I și II, București: RAO Internațional Publishing Company, 2007, 665 p.
4. KNAPP, Marc, HALL, Judith, *Nonverbal communication in Human interaction*, Londra: Editura Cengage Learning, 2013, 528 p.
5. LESENCIUC, Adrian, *Teorii ale comunicării*, Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017, 305 p.
6. SPITZBERG, Brian, *Metode de evaluare a competențelor interpersonale*, în: *Manual de abilități de comunicare și interacțiune socială*, 2003, 138 p.
7. SPITZBERG, Brian, *Un model de competență de comunicare interculturală*. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/a_model_of_inter_cultural_communication_competence.pdf (accesat: 04.01.2022)

CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ ȘI FORMAREA DE COMPETENȚE

RODICA IAROVOI
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The article represents the concept of creative approach to education through teaching, learning, evaluation, in the direction of the modern application of forms of training in order to achieve training through innovative technologies. Aspects in the field of education regarding the provision of pedagogical activity.

Keywords: *educational system, curriculum, teaching, learning, evaluation, creative approach, solutions.*

Adnotare

Articolul prezintă conceptul de abordare creativă a învățământului prin predare, învățare, evaluare, în direcția aplicării de forme moderne de instruire în vederea realizării instruirii prin tehnologii inovative, cât și aspecte în materie de învățământ privitor la asigurarea activității pedagogice.

Cuvinte-cheie: *sistem educațional, curriculum, predare, învățare, evaluare, abordare creativă, soluții.*

Învățarea permanentă și competențele-cheie pentru învățarea permanentă constituie direcția principală de dezvoltare a personalității în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere. Se consideră că membrii societății postmoderne se pot adapta la schimbări numai prin învățare permanentă și autodezvoltare continuă. În acest context, învățarea școlară apare ca principalul mijloc didactic prin care se poate asigura formarea sistemului de competențe-cheie, definite drept finalități de bază ale procesului actual de învățământ.

Termenul *a învăța* are mai multe sensuri, între care: acțiunea de a transmite cuiva sistematic cunoștințe și deprinderi dintr-un domeniu; acțiunea de a învăța și rezultatul ei; acțiunea a dobândi cunoștințe prin studiu. [4, p. 107] Învățarea se raportează, în primul rând, la elev, la achizițiile lui de bază, constituind, în același timp, un drept de bază și o obligație a elevului, care sunt asigurate prin *Constituție și Codul Educației al Republicii Moldova*, iar procesul de realizare a învățării este proiectat în planul de învățământ și curriculumul școlar.

Astfel, conform articolului 13 al Codului Educației, învățământul în Republica Moldova este obligatoriu, el începe cu grupa pregătitoare din învățământul preșcolar și se finalizează cu învățământul liceal sau cu cel profesional tehnic secundar și postsecundar. Conform punctului 2, obligativitatea frecventării învățământului încetează la vârsta de 18 ani. Responsabilitatea școlarizării copiilor cu vârsta până la 16 ani revine părinților sau altor reprezentanți legali ai copilului. [3]

Rezultatele învățării sunt desemnate în *Codul Educației* și în curriculum prin termenul *finalități* ale procesului educațional, ele fiind formulate în termeni de competențe școlare, pentru care există *descriptori* de performanță, cu sens de *criterii calitative de evaluare* și care descriu modul în care se manifestă competențele elevului. Descriptorii permit cadrului didactic să determine în ce măsură s-au realizat competențele. Criteriile calitative însă pot fi de nivel minim, mediu sau maxim. Descriptorii permit acordarea de calificative: suficient, bine, foarte bine.

Codul Educației stabilește finalitățile de bază ale procesului educațional prin următoarele tipuri de competențe-cheie: a. competențe de comunicare în limba română; b. competențe de comunicare în limba maternă; c. competențe de comunicare în limbi străine; d. competențe în matematică, științe și tehnologii; e. competențe digitale; f. competența de a învăța să înveți; g. competențe sociale și civice; h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale. Lista competențelor-cheie se regăsește și în *Curriculumul național pentru învățământul primar*, aceasta fiind structurată în felul următor:

1. Competențe-cheie/ transversale/ transdisciplinare;
2. Competențe specifice disciplinelor școlare;
3. Unități de competență. [6, p. 11]

Cadrul de referință al Curriculumului Național definește *competența școlară* un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate prin învățare. *Competența* are o structură tridimensională: cunoștințe, abilități și atitudini. Ele fiind mobilizate permit rezolvarea de probleme în diferite situații și contexte. Curriculumul național pentru învățământul primar este actul normativ prevăzut pentru a fi implementat în procesul educațional în clasele primare. [6, p. 6]. Pentru a atinge obiectivele curriculare care sunt stabile la nivel de treaptă de învățământ, curriculumul propune cadrului didactic anumite conținuturi educaționale, care, prin intermediul metodelor și tehnicilor de predare, instrumentează activitatea de învățare a elevilor. De aici rezultă obligativitatea fiecărui cadru didactic de a asigura atingerea finalităților educaționale stabilite în curriculum, aceasta însă depinde, în mare măsură, de capacitatea sa de a organiza activitatea de învățare, precum și de creativitatea de care dă dovadă.

Potrivit lui S. Cristea, *creativitatea pedagogică* definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Elaborarea acestui model presupune raportarea la conceptul psihologic de creativitate, care desemnează dispoziția ce există în stare potențială la orice individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant la scară socială și individuală. [4, p. 75]

Creativitatea pedagogică are trei componente care sunt corelate între ele. Ele exprimă interdependența dintre produsul creator – procesul creator – personalitatea

creatoare. *Proodusul creator* este elementul nou creat ce se raportează la experiența socială anterioară sau la experiența de viață a unui individ. El angajează două criterii ce se completează reciproc, adică sunt complementare: 1. Criteriul originalității; 2. Criteriul relevanței. [idem] Cât de unice și cât de importante sunt ele pentru societate? Acest fapt depinde de cel care crează, adică de personalitatea creatoare ce elaborează în cadrul activităților din cadrul formal sau nonformal produse creatoare ce au elemente de noutate.

Creativitatea cadrului didactic s-a manifestat în deosebi în perioada de pandemie, când procesul educațional a trecut la învățământul online, iar activitățile de predare-învățare-evaluare au trebuit să fie axate în cea mai mare parte pe utilizarea tehnologiilor digitale. În aceste condiții, cadrele didactice și-au dat seama că metodele tradiționale de predare-învățare nu mai pot asigura realizarea procesului. Majoritatea cadrelor didactice, creativitatea pedagogică și-au manifestat-o mai ales în condițiile realizării învățământului la distanță, provocat de pandemia corona-virusului. Aceste noi condiții au impus cadrele didactice să caute alternative educaționale.

Pentru a realiza un proces didactic de tip creator, pot fi utilizate multe instrumente online de învățare, ce reprezintă nevoile atât ale cadrului didactic, cât și ale elevilor, care au la bază niște principii:

1. Principiul *flipped classroom* este pentru a mări eficiența lecției prin maximalizarea timpului de discuție din cadrul lecției în scopul studierii individuale a teoriei și exersând-o ulterior la întâlnirea cu profesorul.
2. Principiul de *învățare asincronă* înseamnă a învăța oriunde și oricând. Elevii pot participa la lecție fiind în alte locuri.
3. Conceptul *learning forum*, se referă la medii relaxate, precum grupurile de discuție și forumurile în care elevii învață unii de la alții prin interacțiune.
4. Conceptul *gamification* este pentru recompensarea și motivarea elevilor, pentru activitatea lor. Ei primesc un feedback imediat după implicare în activitate și își văd imediat rezultatul lor. [8. p. 49]

Folosind unele din aceste principii, învățătorul va putea mai ușor să realizeze obiectivele fixate în bază de curriculum, iar randamentul muncii la clasă va crește. Ele vor fi un sprijin prin intermediul căruia se va produce facilitarea învățării elevului. Depinde doar de faptul cum cunoaștem posibilitățile clasei de elevi, particularitățile de vârstă, particularități individuale, mediul familial, social etc. De la sine nu poți fi creativ. Pentru a fi creativ, este nevoie de o bază de informații, o pregătire inițială, o pregătire continuă, care ne permite să ne adaptăm la condițiile mereu schimbătoare. Din multiplele informații de care dispune omenirea este necesar de ales pe acelea care să aibă ca finalitate formarea idealului în educație, care este stipulat în curriculum.

Pentru realizarea unei lecții de calitate, este necesar a se respecta și astfel de aspecte:

- Atmosferă plăcută, să fie aproape de interesele de învățare ale elevilor. Problemele rezolvate în cadrul lecției să fie luate din viață. Elementele ce conțin noutate să fie introduse treptat, adică pe pași, de la simplu la compus, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut. Să se țină cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și cele individuale, în cazuri concrete.
- Interactivitatea rămâne un aspect obligatoriu. Iar feedback-ul trebuie oferit la fiecare etapă a lecției și la fiecare subiect în parte.

În vederea abordării creative a predării-învățării-evaluării, se poate utiliza *dezbaterea*, pentru a valorifica capacitatea elevilor de argumentare a propriilor idei sau a ideilor emise de alți colegi pentru aplicare, analiza conținuturilor, imaginilor, hărților, fotografiilor, obiectelor, jucăriilor, proverbelor etc., dar și la sinteză, evaluare.

Conversația euristică are un rol aparte în recunoașterea de obiecte, descoperirea de informații diverse. Această metodă o putem folosi la diferite etape ale lecției: cu scop diagnostic o utilizăm la început de lecție, pentru a evalua inițial cum cunosc tema precedentă, deja predată. Pe parcursul lecției, o putem folosi cu scopul de a fixa cunoștințele predate de învățător și asimilate de către elevi aici și acum. Spre finalul lecției, o putem folosi cu scop evaluativ, pentru a vedea gradul de realizarea a obiectivelor și pentru a dezvolta ceea ce s-a realizat.

Asaltul de idei stimulează creativitatea elevilor în organizarea de discuții libere pe diverse teme, prin acumularea de date ce le vor utiliza în continuare ca punct de plecare pentru narațiuni, descrieri etc. Descrierea de obiecte, ființe, de interior la fel le dezvoltă elevilor creativitatea foarte mult. Deprind elevul să observe amănuntele, atunci când li se cere elevilor utilizarea de însușiri, comparații, metafore, repetiții, enumerații în enunțuri sau în crearea de narațiuni.

Pentru a vedea cum se produce receptarea mesajului transmis se muncește prin *lectură* de text. Predarea textului urmărește formarea conceptului despre lume, om, familie, relații, univers, viață etc. Dacă reușim să implicăm toată lumea în discuție, semnifică faptul că am reușit să ne atingem cele preconizate. În caz de pasivitate din partea clasei, este necesar să fim creativi și să schimbăm instrumentele de lucru. [10, p. 11]

Elevul trebuie învățat să determine tema și ideea celor citite. Manualele școlare conțin așa tip de sarcini începând cu clasa a doua. În acest sens, în manualele școlare propun de a formula întrebări și oferi răspunsuri la ele, să redea conținuturi în cuvinte proprii. „Competența lectorală formată a fost dintotdeauna o condiție de reușită al elevului.” [1, p. 2] Formarea cititorului cult are la bază lectura activă, folosită cu un scop bine determinat. Lectura rapidă nu are efect pozitiv asupra personalității elevului deoarece nu sunt reținute detaliile și nu se poate da răspuns la întrebările interlocutorului. O lectură eficientă se realizează în ritm propriu, prin meditații asupra celor citite. Prin sarcini ce dezvoltă gândirea critică și-i motivează intern spre realizarea de fapte decente, de luarea deciziilor adecvate pentru o viitoare formare și autoformare pozitivă.

Dialogul are și el un rol important în comunicare, deoarece stimulează procesul de creativitate. Ca mod de exprimare și cooperare verbal dintre interlocutori, definește relațiile dintre cei care sunt antrenați în comunicare, „...declanșează și motivează o acțiune, definește relațiile dintre personaje, exprimă reacția mentală și afectivă în raport cu o anumită situație.” [7, p. 105] Dialogul se folosește cu mai multe funcții:

- Pentru a motiva elevii spre lecturi ulterioare.
- Pentru a verifica ce cunosc elevii din tema în cauză.
- Pentru a descoperi conținuturile noi.
- Pentru a face transfer de cunoștințe.
- Pentru a verifica nivelul atins de elevi prin evaluare.

Predarea reciprocă sau complementară e tehnica realizării sensului cu scop de a dezvolta gândirea critică la elevi prin învățarea prin predare. Poate fi folosită cu scop de înțelegere a cunoștințelor asimilate de către elevi, interiorizate și valorificate în context didactic. [2, p. 83]

Un rol important în formarea competenței de învățare în cadrul realizării procesului educațional la distanță le revine părinților. Interacțiunea școală-familie este de neconceput în afara acestui parteneriat. Învățătorul-diriginte este acela care stabilește un tip de relații cu părinții sau altul. Legătura școală-familie a existat permanent, doar că acum s-a intensificat această relație benefică pentru școală, privitor la realizarea procesului instructiv-educativ. Transformarea părinților din factori sociali pasivi în parteneri activi a dus la optimizarea predării-învățării-evaluării în regim online.

După cum susține C. Cucuș, „a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transmite și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui etc. oferi.” [5, p. 267] Pentru toate aceste calități, creativitatea pedagogică este absolut necesară. Suntem de acord întru totul cu afirmațiile de mai sus, deoarece un cadru didactic trebuie să știe ce să ofere, cum să ofere, de ce să ofere, când să ofere ca să fie ascultat, înțeles și urmat.

Școala zilelor noastre este una în care elevii ar trebui să-și asume responsabilitatea dobândirii cunoștințelor. Din perspectiva educației permanente, învățătorul ar trebui să-și *învețe a învăța* pe elevii săi prin tehnici diferențiate și gradarea sarcinilor de lucru, conform posibilităților individuale ale elevilor. Adevărata învățare se produce când gândim, adică acționând. Învățarea este o lege a vieții. Ea reprezintă o modificare a comportamentului care apare în urma acumulării de experiențe noi. Iar metodele de lucru nu sunt numai căi prin care se transmit cunoștințele, dar sunt și instrumente de lucru ale elevilor cu ajutorul cărora dobândesc alte cunoștințe noi.

Motivația este una dintre cauzele care duc la aceea că elevul învață sau nu învață. Ea mai poate fi și efectul activității de învățare. Motivația ușurează învățarea, iar învățarea, la rândul ei, intensifică motivația. „Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a

reușitei sau a nereușitei elevului în activitatea de învățare.” [9, p. 69] Altfel spus, elevul trebuie să știe de ce este necesară această activitate pentru el, cum ar putea să execute sarcina propusă, cum trebuie să arate rezultatul muncii sale, unde va putea utiliza, ceea ce învață, în viața reală.

În concluzie, creativitatea pedagogului determină modul de realizare a unui proces didactic creator, dirijând învățarea elevului, iar asigurarea învățământului cu tehnica necesară ar trebui să fie o condiție absolut normală în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Iar perspectiva educației permanente trebuie să devină un principiu de viață atât pentru învățători, cât și pentru elevi. Fiecare situație nou-creată trebuie să fie o motivație pentru autoinstruire permanentă, pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

1. *CARTALEANU, Tatiana, Textul noncontinuu: strategii de formare a competenței de lectură, 2015, 4 p.*
2. *CARTALEANU, Tatiana, COSOVAN, Olga, Formarea competenței profesionale de prin dezvoltarea gândirii critice, Centrul Educațional Pro Didactica, Chișinău, 2017, 114 p.*
3. *Codul Educației al Republicii Moldova, din 17.07.2014;*
4. *CRISTEA, Sorin, Dicționar de pedagogie, Grupul Editorial Litera Internațional, Chișinău, București, 2000, 832 p.*
5. *CUCOȘ, Constantin, Pedagogie, Iași, Polirom, ediția 2, 2002, 464 p.*
6. *Curriculum național. Învățământul primar, Chișinău, 2018, 212 p.*
7. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare, ghidul profesorului, Editura Cartier, 1998, 192 p.*
8. *SAHLBERG, P.m Leadership educațional: modelul finlandez – patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului, traducere de V. Tomescu, București: Editura „Trei”, 2019, 129 p.*
9. *SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, Iași, Polirom, 2004, 288 p.*
10. *SĂMIHĂIAN, F., O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și ele, București, Editura ART Educațional, 2020, 408 p.*

UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAȚIONALE ÎN EVALUAREA ELEVILOR

IFRIM CONSTANTIN-CĂTĂLIN
UPSC “Ion Creangă”

Abstract

The use of educational software in school activities causes significant changes in the knowledge and attitude of students towards learning. This article presents a software product very useful for teachers in assessing students.

Keywords: *education, educational software, evaluation, school performance.*

Adnotare

Utilizarea softurilor educaționale în activitățile școlare determină apariția unor modificări semnificative în achiziția cunoștințelor și în atitudinea elevilor față de învățare. În acest articol este prezentat un produs software (soft) foarte util cadrelor didactice în evaluarea elevilor.

Cuvinte-cheie: *educație, soft educațional, evaluare, randament școlar.*

Evaluarea a devenit, în ultimii ani, una dintre problemele majore ale educației. Multiplele schimbări de pe plan social, politic, economic au generat transformări și în cazul evaluării. Se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei „culturi evaluative” care trebuie promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații.

Este acceptată ideea potrivit căreia sunt necesare transformări fundamentale, în primul rând, în mentalitatea celor care se ocupă de instrucție și educație în instituțiile școlare. Teoriile actuale cu privire la educație promovează cu insistență ideea potrivit căreia evaluarea modernă trebuie să facă parte integrantă din procesul de învățare. Această abordare a condus la distanțarea evaluării de tradiționala „verificare” a cunoștințelor și chiar de tradiționala „apreciere școlară” [1, p. 292].

Închiderea școlilor în contextul pandemiei de COVID-19 și organizarea cursurilor școlare online a dus la situații-limită, iar utilizarea platformelor educaționale online (ce includ diverse softuri educaționale) a devenit indispensabilă. Exemple de platforme educaționale utilizate: Google Classroom, Microsoft Teams, Edmodo, Easyclass etc.

Microsoft Teams este o platformă ce beneficiază de un spațiu de lucru bazat pe chat. Profesorii pot:

- partaja cu elevii materialele didactice;
- posta anunțuri;
- crea, distribui și evalua teste;
- transmite și evalua teme elevilor. [2]

Platforma conține diverse aplicații care pot fi folosite în predare-învățare-evaluare (pachetul de programe Microsoft Office 365, Microsoft Forms etc.) Evaluarea elevilor pe această platformă se poate face cu ajutorul unui soft educațional numit **Microsoft Forms**, a cărui utilizare o voi prezenta în continuare.

Ca metodă de evaluare se va folosi testul docimologic, care este o alternativă și o cale de eficientizare a evaluării tradiționale. Testul docimologic este o probă standardizată, ce asigură o mai mare obiectivitate în procesul de evaluare. [4, p. 172] Crearea unui test utilizând Microsoft Forms presupune parcurgerea următoarelor etape [3]:

Teme → Creare → Test → Selectăm o clasă (cea pentru care pregătim testul) → Următorul → Test nou (Fig. 1)

Se va deschide aplicația care ne ajută să creăm testul, și anume, **Microsoft Forms**, inclusă în platforma Microsoft Teams.

Vom da un nume testului, o descriere (opțional), apoi vom adăuga întrebările (+ itemi de diverse tipuri). (Fig. 2)

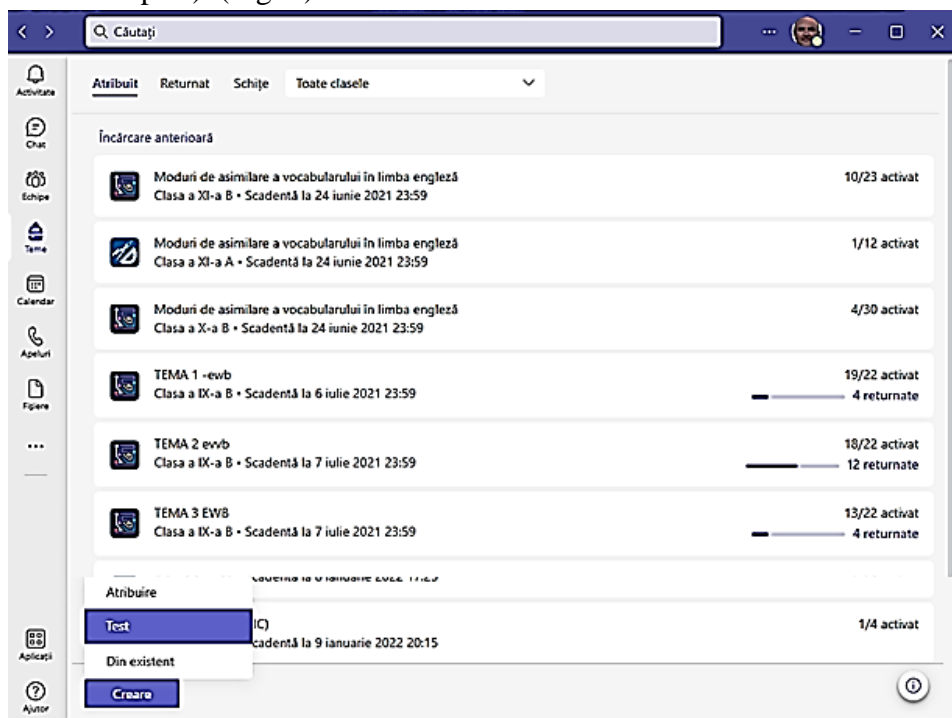


Fig. 1. Crearea unui test nou

În conceperea fiecărui item:

- putem adăuga și o imagine/ videoclip (creat anterior), expresii matematice folosind editorul matematic;
- putem adăuga un punctaj;
- indicăm răspunsul/ răspunsurile corecte;
- putem amesteca variantele de răspuns ca fiecare elev să le vadă în altă ordine (Fig. 3).

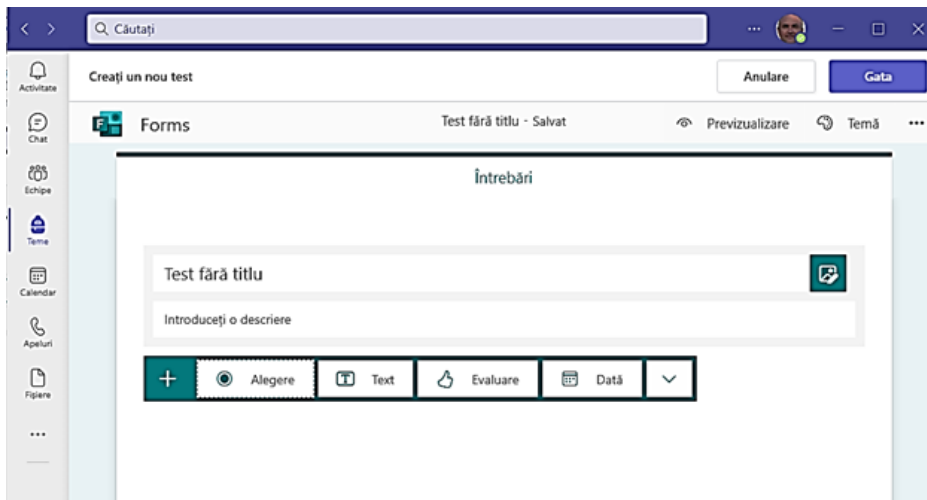


Fig. 2. Crearea unui item

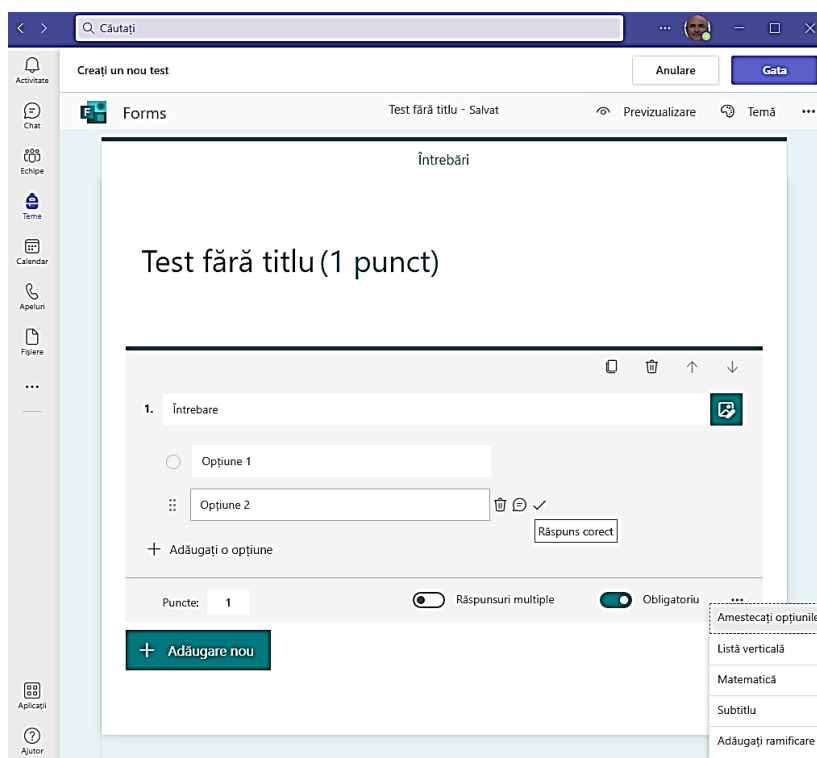


Fig. 3. Crearea unui item

Adăugăm următoarea/-ele întrebări (itemi). După adăugarea tuturor întrebărilor putem face o previzualizare a testului (vom putea vedea cum apare testul pe computer sau pe telefon mobil).

Putem face setări suplimentare (cele trei puncte ...) care se referă la întregul test, și anume:

- ✓ prima opțiune trebuie debifată pentru ca elevul să nu vadă răspunsurile după terminarea testului și să sugereze răspunsurile celorlalți elevi;
- ✓ bifăm butonul pentru amestecarea întrebărilor (fiecare elev va vedea testul cu întrebările într-o altă ordine);

După aceasta, ne întoarcem pe platformă (testul se salvează automat în timp ce noi adăugăm întrebările) și asociem testul clasei. (Fig. 4)

Teme → Creare → Test → Selectăm clasa → Următorul → Alegem testul (din testele create) → Următorul → Actualizăm setările pentru test (asociem testul clasei, edităm termenul limită, data publicării, data scadentă (ora când trebuie încheiat testul), data închiderii – debifată (vom vedea cu cât timp a depășit sau nu fiecare elev data scadentă)) → Gata → Salvare (Planificare, Atribuire).

Astfel, testul va fi atribuit clasei. (Fig. 4)

După expirarea termenului-limită și trimiterea testului, elevul este notat automat (ceea ce reprezintă un avantaj pentru profesor), iar notele vor fi vizibile (pentru profesor) astfel:

Teme → Selectare test (dat) (Fig. 5) sau Echipe → Clasa → General → Note (Fig. 6)

Se poate face și un export (Excel) al rezultatelor în care se poate vedea la care din întrebări a greșit sau nu, fiecare elev. (Fig. 6)

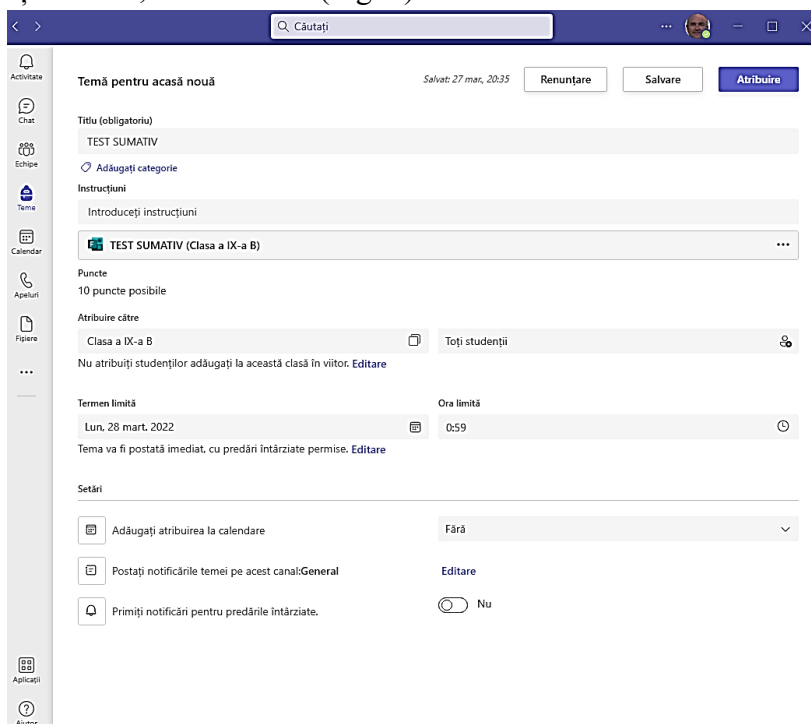


Fig. 4. Atribuirea testului clasei

Evaluarea trebuie înțeleasă ca o modalitate de ameliorare a predării-învățării, de eliminare a eșecului, de realizare a unui progres constant în pregătirea fiecărui elev. Pentru realizarea unei evaluări unitare, este necesară elaborarea unei strategii, a unui

ansamblu de criterii, modalități și instrumente de evaluare, a unor practici de desfășurare a programelor de evaluare, care să genereze o experiență a gestionării timpului de învățare, care să creeze legături de parteneriat cu mediul social.

The screenshot shows a Microsoft Forms interface for a 'TEST SUMATIV' (Final Test) that expires on January 8, 2022. The results are as follows:

De returnat	Returnat (0)	Căutare studenți
Nume	Stare	Feedback
AP	Nepredat	--
A	Predat	8
BC	Vizualizat	--
B	Vizualizat	--
D	Predat	9
D	Predat	10
D	Predat	10
DD	Predat	9
D	Predat	9

Fig. 5

The screenshot shows a Microsoft Forms 'Echipe' (Teams) page for a 'TEST SUMATIV' (Final Test) that expires on January 8, 2022. The results are as follows:

General	MATIV	TEST SUMATIV	FISA DE I SUBLER :
Căutare studenți	10 puncte	ian. 8 - 10 puncte	22 oct. 2021
AP			
A		8	
BC		Vizualizat	Viz
B		Vizualizat	Viz
C		10	Viz
C		Vizualizat	Viz
D		10	
D		10	Viz
DD		9	Viz
D		9	
EA		10	Viz

Fig. 6

Bibliografie

1. CERGHIT, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Polirom, 2008, 400 p., ISBN 978-973-46-1016-7.
2. <https://psnews.ro/cele-mai-populare-platforme-educationale-online-pentru-elevi-397210/> vizitat: 10.04.2022.
3. <https://support.microsoft.com/ro-ro/office/crearea-unui-test-cu-microsoft-forms-a082a018-24a1-48c1-b176-4b3616cdc83d> vizitat 11.04.2022.
4. MANOLESCU, Marin, *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București, 2010, 328 p., ISBN 978-973-749-952-3.

MODELUL TEORETIC DE FORMARE A IMAGINII DE SINE A ELEVILOR ÎN RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR

ELENA-ROXANA IRINA

Casa Corpului Didactic Neamț, România

Abstract

The content of the research refers to the applicative approach in order to ensure the principle of valorization of the literary text by the student-receiving subject, through the reading activity. The final goal is to form the student's self-image in the process of receiving the literary text and is based on the aesthetic-literary principles: the principle of stimulating students' interest in reading, the principle of updating the student's life and aesthetic experience, the principle of creativity, with the related secondary principles. The literary text – by theme, motives, characters - which has an aesthetic purpose arousing in the student's soul feelings and emotions, must be discovered as full of meaning, relevant to his personal experience.

Keywords: *student, reading, self-image, literary text, aesthetic-literary principles, literary-artistic education.*

Adnotare

Conținutul cercetării efectuate se referă la demersul aplicativ în vederea asigurării principiului valorizării textului literar de către elev – subiectul receptor, prin activitatea de lectură. Scopul final îl reprezintă formarea imaginii de sine a elevului în procesul receptării textului literar și are la bază principiile estetico-literare: principiul de stimulare a interesului pentru lectură al elevilor, principiul de actualizare a experienței de viață și a celei estetice a elevului, principiul creativității, cu principiile secundare aferente. Textul literar – prin temă, motive, personaje – care are scop estetic, trezind în sufletul elevului sentimente și emoții, trebuie descoperit ca fiind plin de înțeles, relevant pentru experiența personală a acestuia.

Cuvinte-cheie: *elev, lectură, imagine de sine, text literar, principii estetico-literare, educație literar-artistică.*

Educația literar-artistică reprezintă un proces pedagogic orientat pentru formarea cititorului de literatură artistică, prin angajarea sa de a produce valori. Referindu-ne la valorificarea conceptelor de educație literar-artistică în Republica Moldova, acestea sunt tratate de cercetători în domeniu: Vlad Pâslaru [7], C. Șchiopu [11], M. Hadîrcă [12], Mariana Marin [3], Silvia Golubițchi, A. Radu-Șchiopu.

Mariana Marin este de părere că „formarea cititorului de literatură prin textul literar constituie un proces important de devenire a ființei umane în calitatea sa de

receptor al operelor și fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înțelegându-se atât percepția propriu-zisă a textului literar, cât și activitățile de interpretare a acestuia.”

În *Curriculum Național* pentru aria curriculară limbă și comunicare, în Republica Moldova [14, p. 3], găsim precizarea că „Educația literar-artistică (ELA) este domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative.”

Vlad Pâslaru afirmă că scopul educației literar-artistice îl reprezintă „formarea pedagogică orientată a cititorului de literatură artistică, prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [7, p. 23]

Mariana Marin prezintă, în cercetarea proprie, modelul teoretic de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară, evidențiind faptul că „manifestarea atitudinală declanșează la elevi spiritul critic, polemic. Subiectul ELA are posibilitatea de a se afirma ca personalitate, de a lansa idei creative.” [4, p. 68]

În România, în procesul studierii limbii și literaturii române, Constantin Parfene [6, p. 299], A. Panfil, G. Bărbulescu ș.a. dezvoltă conceptele de competență literar-lectorală și de comunicare. Paul Cornea afirmă că „la baza tehnologiei educației literar-artistice a elevilor trebuie să stea principiul percepției etapizate a textului literar” [1, p. 138] Deși nu se contrazic aceste două concepte, ba mai mult evidențiază același fapt, totuși este remarcată diferența dintre termeni, dat fiind faptul că *educația literar-artistică* se raportează la cunoașterea artistică, iar *studiul* ține mai mult de cunoașterea științifică. Ținând cont de aceste diferențe, insistăm asupra utilizării termenului ELA. Modelul pe care îl propunem este unul teoretic, de formare a imaginii de sine a elevilor în receptarea textului literar, centralizat în tabelul 1.

Textul literar este creația imaginației autorului, având scopul de a sensibiliza cititorul. Implicând emoțional elevul, textul literar are calitatea de a-l antrena pe acesta în procesul de învățare, oferindu-i posibilitatea de a-și exprima opiniile cu privire la personaje sau acțiuni. Folosindu-și imaginația, elevul poate interpreta realitatea oferită de textul literar. Interacțiunea cu textul literar reprezintă o procesare mentală profundă, implicarea elevului este personală, rezultatul fiind, pe lângă dezvoltarea competențelor de comunicare, și o dezvoltare a imaginației și creativității, ajutând la formarea imaginii de sine.

Cei doi poli care interacționează la nivel central sunt Textul literar și Elevul, cu cât este mai largă paleta de lectură a acestuia, cu cât sunt mai diverse personajele literare și situațiile în care acestea se găsesc, cu atât sunt mai largi posibilitățile acestuia de a se cunoaște pe el însuși.

Totodată, modelul are la bază șapte axe: textul literar, dimensiunile imaginii de sine, condițiile formării imaginii de sine, principiile ELA, activitățile didactice

desfășurate, elaborarea disciplinei opționale, având ca subiect central elevul, ca subiect al ELA.

Relaționarea componentelor **textului literar**, prin scopul estetic, temele și motivele, dar și prin diversitatea personajelor, are loc astfel încât să genereze structura organizată de **cunoștințe despre sine a elevului**, cu rol în ghidarea comportamentului social. Aceasta va avea loc atât prin reliefarea Eului real – conștientizând/ aflând diferite cunoștințe despre sine, cât și a Eului viitor (posibil) – structură a personalității care reprezintă o sinteză de motivații, aspirații și scopuri de durată medie sau lungă, care acționează ca un factor motivațional în comportamentele de abordare strategică, până la Eul ideal – o iluzie a ceea ce este și ceea ce și-ar dori să fie elevul, care necesită o verificare exactă a resurselor reale de care acesta dispune pentru a evita declanșarea stărilor de nemulțumire, dezamăgire, obiective neîndeplinite.

Pentru a contextualiza, s-au efectuat o serie de activități didactice, fapt ilustrat în model prin axa 5, pornind de la o analiză amănunțită a curriculumului și manualelor de limba și literatura română pentru clasele a III-a și a IV-a, la elaborarea unor propuneri de îmbunătățire, fapt ce a condus la conceperea unei **discipline opționale**, cu curriculum și auxiliare specifice, dar care a reliefat necesitatea formării de noi competențe învățătorilor, prin programe de formare specifice, aceste activități având ca subiect central Elevul ca subiect al ELA.

Din condițiile **formării imaginii de sine** determinate de aportul adus de textul literar la formarea încrederii în sine, care va declanșa în elev autoacceptarea punctelor slabe și percepția generală despre sine pozitivă, derivă importanța aplicării **principiilor ELA**, cel de stimulare a interesului pentru lectură, cel al creativității și cu prioritate cel al activizării experienței de viață, elevul regăsindu-se în personaje sau întâmplări deja trăite.

Dacă sunt selectate texte literare de impact, cu exerciții aplicative specifice, predate prin metode moderne de învățare, atunci se poate construi acea structură a personalității elevului, care îl ajută să se aprecieze pentru ceea ce este și ceea ce face, îl ajută să conștientizeze abilitățile și calitățile de care dispune, îl determină să îi înțeleagă pe ceilalți și să se integreze în societate, ceea ce este ilustrat în modelul teoretic de formare a imaginii de sine a elevilor prin intermediul textului literar.

Tabel 1. Modelul teoretic de formare a imaginii de sine a elevilor în receptarea textului literar

TEXTUL LITERAR	Scop estetic (sentimente și emoții)	DIMENSIUNIALE	Sine corporeal	greutate, culoarea pielii/ochilor/părului, sexul	CONDITII	Incredere în sine ↓ Simțire demnă și valoroasă	PRINCIPII	de stimulare a interesului pentru lectură, al elevilor	Operaționalizării	ACTIVITĂȚI	Analiza curriculumului pentru L.L.A, clasa a III-a și a IV-a din Republica Moldova și România d. p. d. v. al formării imaginii de sine la elevi, prin intermediul textului literar	DISCIPLINE	Curs de formare cu învățătorii <i>Formarea imaginii de sine a elevilor prin intermediul textului</i>	ELEVUL - SUBIECTUL
	Teme și motive literare (iubirea, prietenia, dreptatea, cinstea, devota mentul)		Sine spiritual	Cunoștințele și abilitățile elevului Ceea ce îi place elevului și ce nu		Acceptare a punctelor slabe ↓ lipsa nevoii de validare și atenția continuă a oamenilor		de actualizare a experienței de viață și a celei estetice a elevului	stimulării gândirii creative valorizării textului artistic		de activizării experienței de viață estetic		de activizării experienței de viață estetic	
Diversitatea personajelor		IDEALE	Sine social	Relații sociale (cu ceilalți) Elevul în relația cu societatea extinsă căreia îi aparține	FORMĂRII	Mulțumire de sine ↓ Percepția generală despre sine pozitivă ↓ Imagine de sine pozitivă	ELABORAREA	al creativității	prioritizării receptorului de literatură și artă		Analiza manualului de L.L.A, clasa a III-a și a IV-a din Republica Moldova și România d. p. d. v. al formării imaginii de sine la elevi, prin intermediul textului literar	TECHNICI	Auxiliar pentru disciplina <i>Citește și cunoaște-te!</i> pentru elevi, semestrul I și II Auxiliar pentru disciplina <i>Citește și cunoaște-te!</i> pentru cadre didactice, semestrul I și II	Propuneri pentru îmbunătățirea manualului de limba și literatura română, la clasele a III-a și a IV-a

Principiile estetico-literare avute în vedere sunt:

- principiul de stimulare a interesului pentru lectură, al elevilor;
- principiul de actualizare a experienței de viață și a celei estetice a elevului;
- principiul creativității.

Aplicarea acestor principii a necesitat cooptarea principiilor secundare, după cum urmează:

- principiul operaționalizării;
- principiul stimulării gândirii creative;
- principiul valorizării textului artistic;
- principiul activizării experienței de viață;
- principiul estetic;
- principiul prioritizării receptorului de literatură și artă;
- principiul libertății imaginației artistice.

În cele ce urmează, vom prezenta o privire de ansamblu asupra acestor principii. Prin urmare:

Principiul operaționalizării. În viziunea lui Constantin Șchiopu, orice sarcină propusă elevului trebuie să solicite mai multe operații de gândire pentru a se ajunge la categorii sau integratori, însușiri sau relații abstracte, reunindu-se într-un model

informațional menit să denumească o clasă sau o categorie de obiecte și fenomene. [13, p. 93]

Principiul stimulării gândirii creative implică folosirea în cadrul lecțiilor a unui set de întrebări generatoare de informații, cu precădere cele cu referire la posibilitățile de simplificare a problemei și de reorganizare a părților ei. [ibidem]

Principiul valorizării textului artistic de către subiectul receptor proiectează ideea lui Cezar Radu, în lucrarea „Artă și convenție”: „decodajul unui text artistic este întotdeauna un act de valorizare (strict gnoseologică, ideologică, emoțională etc.)” [8, p. 160]

Hans Robert Jauss [2] vorbește despre activizarea, realizarea și valorificarea potențialului creativ – acestea generând **principiul activizării experienței estetice și a cele de viață a elevilor**. Acesta presupune activizarea, realizarea și valorificarea potențialului creativ [3, p.31]. Așa are loc apropierea problemelor abordate de opera literară, de cele care îi frământă pe elevi. [13, p. 94] După cum menționează Mariana Marin, acest principiu „proiectează contribuția la cultivarea conștientă a gustului estetic și a preferințelor literare, cumulara capacităților de a-și exprima argumentat propriile reflecții în procesul lucrului cu caracter creativ; stimularea empatiei elevilor față de personajele selectate; antrenarea inteligenței, imaginației și creativității elevilor; formarea anumitor convingeri.” [3, p. 69]

Principiul estetic vizează faptul că sarcina propusă va fi eficientă, dacă profesorul va avea în vedere literatura ca artă. În 1974, Jan Mukařovský afirmă: „în artă, subiectul principal nu este autorul, ci acela căruia i se adresează produsul artistic, adică receptorul.” [5, p. 181], iar în 1989, Cezar Radu [8, p. 160], vorbește în lucrarea *Artă și convenție* despre „statutul privilegiat al destinatarului”, ambii proiectând **principiul priorității receptorului de literatură și artă**, prin formularea concepției filosofico-estetice și educaționale. „Concepția filosofico-estică, aplicată în sfera educației, va avea în vedere prin noțiunea receptor de literatură și artă elevul, ca cititor de literatură, ca receptor al operelor de artă” [3, p. 31]

Principiul libertății imaginii artistice presupune ca receptorul să fie provocat de a recrea imaginile care au fost create anterior de către autor.

Prin urmare, textul literar poate fi utilizat spre a-l sensibiliza pe cel care lecturează, nu doar spre a-l informa, de aici și scopul estetic al acestuia.

Bibliografie

1. CORNEA, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Iași: Editura Polirom, 1998, 138 p., ISBN 973-983-035-7.
2. JAUSS, Hans Robert. *Experiență estetică și hermeneutică literară*, București: Editura Univers, 1983.
3. MARIN, Mariana, *Didactica lecturii*, Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013, 134 p., ISBN 978-973-752-662-5.

4. MARIN, Mariana, *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. tezei de dr. Pedagogie, Chișinău: CEP IȘE, 2008, 25 p.*
5. MUKAROVSKY, Jan, *Studii de estetică, București: Editura Univers, 1974.*
6. PARFENE, Constantin, *Literatura în școală, Iași: Editura UAIC, 1997, 299 p., ISBN 973-9312-01-2.*
7. PÂSLARU, Vlad, *Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013, 23 p., ISBN 978-973-649-875-6.*
8. RADU, Cezar, *Artă și convenție, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, 129 p., 160 p.*
9. REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation, Presses Universitaires de France: Paris, 1989, 13 p.*
10. ȘCHIOPU, Constantin, *Metodica predării literaturii române, Pitești: Editura Carminis, 2009, 333 p., ISBN 978-973-123-095-5.*
11. ȘCHIOPU, Constantin, *Metodologia educației literar-artistice a elevilor, teza de dr. hab. ped., Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016.*
12. HADÎRCĂ, Maria, *Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură, în Didactica Pro..., nr. 1 (95), p. 10.*
13. ȘCHIOPU, Constantin, *Creativitatea la orele de literatură română, Limba română, 1996, nr. 3, p. 93-95.*
14. *Curriculum Național, Aria curriculară Limbă și comunicare, clasele V-IX, CUTASEVICI, Angela, CRUDU, Valentin (coord.), Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2019, p. 3.*

TAXONOMIA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN CADRUL CURRICULUMULUI LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

CRISTINA LAȘCU
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The taxonomy of the objectives of the training activity carried out in the context of the educational process is based on four normative principles: didactic, logical, psychological, objective and on a structural principle – that of increasing complexity. These five principles must be capitalized on within each curricular area. The analysis of pedagogical taxonomies at the conceptual level involves highlighting their general functions at two reference levels: a level of curriculum design of maximum generality and a level of curriculum design that determines the main lines of construction of training objectives, capitalized in terms of skills and performance. The taxonomy of pedagogical objectives finds its applicability in any disciplinary curriculum.

Keywords: curriculum, taxonomy, general-specific-concrete objectives, functions, competencies.

Adnotare

Taxonomia obiectivelor activității de instruire realizate în contextul procesului de învățământ este fundamentată pe patru principii normative: didactic, logic, psihologic, obiectiv și pe un principiu structural – cel al complexității crescânde. Aceste cinci principii trebuie să fie valorificate în cadrul fiecărei arii curriculare. Analiza taxonomiilor pedagogice la nivel conceptual implică evidențierea funcțiilor lor generale la două niveluri de referință: un nivel al proiectării curriculare de maximă generalitate și un nivel al proiectării curriculare care determină liniile principale ale construcției obiectivelor instruirii, valorificate în termeni de competențe și de performanțe. Taxonomia obiectivelor pedagogice își găsește aplicabilitatea în cadrul oricărui curriculum disciplinar.

Cuvinte-cheie: curriculum, taxonomie, obiective generale-specifice-concrete, funcții, competențe.

Orientarea activității de instruire în plan general, intermediar și concret, în concordanță cu liniile de politică a educației stabilite la nivel de sistem, este asigurată de obiective. S. Cristea menționează că obiectivele sunt diviziuni ale scopurilor care, la rândul lor, traduc finalitățile educației, acestea având drept referențial idealul educațional. Totodată, obiectivele, divizibile la nivelul unor taxonomii (clasificări) realizabile în

raport cu diferite criterii semnificative în plan pedagogic și social, prevăd tipurile de schimbări preconizate a se produce treptat la cel educat. [1, p. 52].

În RM, în anii '90 ai secolului trecut, a demarat elaborarea curriculumului centrat pe obiective, dar pe parcursul implementării acestui tip de curriculum s-a constatat că materiile incluse în el au un volum exagerat de mare, iar unele obiective nu corespundeau particularităților de vârstă ale elevilor. În anul 2010, în baza unei analize critice a rezultatelor implementării curriculumului centrat pe obiective și studierii experienței țărilor europene, s-a decis trecerea la un curriculum centrat pe competențe. „Această trecere s-a efectuat pe fundalul unor discuții academice intense referitoare la relația obiective – competențe, discuții care nu sunt încheiate nici până în prezent” [3, p. 28]. De notat că, în viziunea fondatorilor teoriei curriculumului centrat pe competențe, obiectivele sunt tratate ca indicatori de competență. „Obiectivele educaționale sunt privite ca „intrări” în procesul de învățământ, iar competențele – ca ieșiri din acest proces” [4, p. 63]. Analiza comparativă a *obiectivelor* și *competențelor* în calitate de finalități educaționale, propusă de V. Guțu, demonstrează că rolul obiectivelor instructive/ educative rămâne unul important în proiectarea curriculară actuală în care acestea sunt valorificate în termeni de competențe și de performanțe:

Obiectivele educaționale	Competențele
Reprezintă finalitățile educaționale intenționate/ anticipate/ proiectate.	Reprezintă finalitățile educaționale realizate/ atinse.
Reprezintă „intrări”.	Reprezintă „ieșiri”.
Se definesc pentru contexte imediate, pe termen mediu și pe termen lung.	Nu se definesc în termeni de timp.
Exprimă normele valorice și manifestarea axiologică a finalităților.	Exprimă normele valorice și manifestarea axiologică a finalităților.
Asigură orientarea activității didactice la nivelul procesului de învățământ.	Funcția de orientare a activității didactice se manifestă neesențial.
Pot fi operaționalizate.	Nu pot fi operaționalizate.
Îndeplinesc funcția evaluativă inițială, curentă și finală.	Îndeplinesc funcția evaluativă inițială și finală.
Pot fi formulate/ reformulate de către cadrul didactic.	Au o formulare standardizată.

Taxonomia obiectivelor activității de instruire realizată în contextul procesului de învățământ este fundamentată, la nivel normativ, pe temeiul a patru principii normative și unul structural. Aceste cinci principii trebuie interpretate ca principii ale construcției taxonomiei:

1. *Principiul didactic* – principiul construcției taxonomiei în funcție de marile grupe de obiective urmărite în procesul didactic.

Acest principiu exprimă imperativul normativ al raportării obiectivelor selectate și definite în cadrul taxonomiilor la conținuturile de bază care urmează să fie predate-

învățate-evaluate în contextul specific fiecărei trepte și discipline de învățământ, în acord cu competențele proiectate pe termen mediu și lung.

2. *Principiul psihologic* – principiul construcției taxonomiei în funcție de cunoștințele noastre în materie de psihologie a învățării.

Dimensiunea psihologică (exprimată în termeni de competențe) condiționează realizarea performanțelor concrete, determinate de conținutul specific, validat social, al fiecărei discipline de învățământ, promovată în contextul procesului de învățământ, desfășurat spațial (în cadrul propriu fiecărei arii curriculare) și temporal (în cadrul propriu fiecărei trepte de învățământ, al fiecărui an de învățământ).

3. *Principiul logic* – principiul construcției taxonomiei în funcție de categoriile care definesc activitatea la nivel general, specific, concret, care trebuie să se articuleze logic.

Principiul ordonării logice exprimă imperativul normativ al articulării obiectivelor în cadrul taxonomiilor în perspectiva valorificării lor în plan metodologic, în raport de context (treaptă și disciplină de învățământ, nivelul și potențialul de învățare al clasei și al fiecărui elev, resursele didactico-materiale existente/ disponibile în școală și în clasă.

4. *Principiul obiectiv* – principiul construcției taxonomiei în funcție de comportamentele descrise la un nivel dat, observabile, evaluabile.

Principiul evaluării obiective exprimă imperativul normativ al integrării standardelor de măsurare și de apreciere a rezultatelor activității în structura obiectivelor selectate și definite în cadrul taxonomiilor, în contextul specific fiecărei trepte și discipline de învățământ, fiecărei unități de instruire și lecții etc.

5. *Principiul complexității crescânde* – principiul construcției taxonomiei în funcție de gradul de evoluție al capacității elevilor, condiționate de vârsta psihologică și de stadiul atins în învățare, reflectate în dificultățile întâmpinate în activitatea de instruire, în acțiunile de predare, învățare, evaluare.

Acest principiu exprimă imperativul normativ al divizibilității și comparabilității obiectivelor selectate și definite în cadrul taxonomiilor la nivel de competențe (dobândite pe termen mediu și lung) și de performanțe (dobândite imediat, confirmate în timp) care pot fi diferențiate/ individualizate în raport de context (specificul treptei și al disciplinei de învățământ, situația reală a școlii, a clasei, a fiecărui elev).

Principiile prezentate pot fi reconstituite în contextul paradigmei curriculumului care impune necesitatea abordării tuturor obiectivelor ordonate în cadrul taxonomiilor pedagogice, la nivel global și deschis, în acord normativ cu funcția lor centrală – de proiectare curriculară a activității de referință (planificare a programei școlare, a unui capitol, a unei unități de instruire/ învățare, a unei lecții etc.) și cu structura lor de bază, bidimensională, psihologică (exprimată în termeni de competențe) și socială (exprimată în termeni de conținuturi de bază, validate de societate, la diferite intervale de timp).

La fel, conform acestor principii, obiectivele definite prioritar din perspectiva instruirii, vor cuprinde:

- a) obiective de stăpânire a materiei (date, reguli, fapte etc.);
- b) obiective de transfer operațional (disciplinar, intradisciplinar, transdisciplinar);
- c) obiective de exprimare (în rezolvarea unor probleme sau situații-probleme, creații, compuneri, compoziții, lucrări practice);
- d) obiective care vizează dobândirea unor deprinderi intelectuale (a identifica, a clasifica, a selecționa);
- e) strategii cognitive (a sesiza, a rezolva, a crea situații-problemă);
- f) informații logice (a defini, a enunța, a raporta, a relaționa, a corela);
- g) deprinderi psihomotorii (a executa o acțiune / mișcare);
- h) atitudini cognitive bazate pe memorie, gândire convergentă-divergentă, raționament inductiv-deductiv-analogic, inteligență, creativitate etc. [2, p. 62]

Analiza taxonomiilor pedagogice la nivel conceptual implică evidențierea funcțiilor lor generale care „sunt angajate în mod obiectiv la două niveluri de referință: un nivel al proiectării curriculare în context spațio-temporal de maximă generalitate și un nivel al proiectării curriculare în contextul spațio-temporal care determină liniile principale ale construcției OI/PÎ, valorificate în termeni de competențe (generale – specifice) și de performanțe (specifice – concrete)” [1, p. 59].

Taxonomia obiectivelor elaborată pe baza unui model ierarhic va include trei categorii de obiective:

- *obiective generale* (vizează proiectarea planului de învățământ);
- *obiective specifice/ intermediare* (vizează proiectarea programelor și a manualelor școlare);
- *obiective concrete/ operaționale* (vizează proiectarea lecției).

Prezenta taxonomie își găsește aplicabilitatea în cadrul oricărui curriculum disciplinar. Astfel, *obiectivele generale* ale disciplinei școlare Limba și literatura română care integrează două domenii educaționale – educația lingvistică (EL) și educația literar-artistică (ELA) – vizează atât formarea unor vorbitori culti ai limbii române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane, cât și formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația artistic-estetică generală.

Obiectivele generale EL/ELA sunt formulate în termeni de competențe comunicative/ literare/ lectorale (cunoștințe, capacități, atitudini), pe care urmează să și le formeze elevii pe parcursul școlarității, ajutați fiind de profesor [5, p. 5-6].

Obiectivele specifice ale disciplinei se materializează în competențe specifice. Curriculumul la LLR stipulează șase competențe specifice disciplinei:

1. *Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță.* Competența urmărește aprecierea de către elevi a valorilor naționale din perspectiva limbii, a patrimoniului și a apartenenței etnoculturale. Demersurile competenței vizează încurajarea elevilor de a prezenta opinii despre

apartenența la istoria, cultura, limba și literatura română, despre situația actuală a limbii române.

2. *Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.* Competența reprezintă un cadru de referință pentru dezvoltarea unei didactici a oralului ca premisă a dezvoltării competențelor comunicative, care subordonează conceptele lingvistice performării unor acte de limbaj, unor situații comunicative de complexitate diferită, gradată în raport cu vârsta elevilor.

3. *Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă.* Această competență specifică presupune receptarea activă a textului, pe baza unui dialog autentic între text și cititor, a unei tranzacții a cititorului cu textul, pentru a ajunge la construirea semnificațiilor. Pentru atingerea obiectivului, pot fi utilizate atât texte literare, cât și nonliterare.

4. *Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.* Obiectivul poate fi atins prin punerea accentului pe etapele scrierii și, implicit, pe realizarea, în clasă, a unor activități de scriere corespunzătoare diferitelor etape. În *Ghidul de implementare a Curriculumului la LLR* se menționează că avantajul „constă în faptul că profesorul poate observa ce etape creează dificultăți unui anumit elev și-l poate sprijini imediat pentru a-și îmbunătăți competențele de redactare” [6, p. 13].

5. *Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.* Obiectivul poate fi atins prin studierea stilurilor funcționale ale limbii, a ortografiei limbii române, a studierii modurilor personale și impersonale ale verbului etc. Se recomandă și învățarea conținuturilor cu referire la abaterea de la normă: cacofonia, pleonasmul, barbarismele, calchiera, tautologia, anacolutul.

6. *Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes.* Pentru realizarea acestui obiectiv, profesorul va putea folosi diverși organizatori grafici (fișe de lucru, de exemplu) ce vor putea fi multiplicat pentru lecțiile de redactare [5, p. 12-15].

La nivelul ierarhic al obiectivelor specifice pot fi identificate obiectivele-cadru și obiectivele de referință care sunt însoțite în programele școlare de activități de învățare (sarcini), de conținuturile prin care se realizează și de standardele curriculare de performanță.

Obiectivele operaționale (sau performative), înfăptuite pe termen scurt, trebuie să se regăsească în sarcini de lucru, în acțiuni ale elevilor efectuate simultan sau succesiv cu ale cadrului didactic. Nu ne vom opri aici asupra acestora, deoarece ele ar putea alcătui obiectul de studiu al unui alt articol. Notăm doar că orice obiectiv operațional elaborat în cadrul lecției neapărat trebuie evaluat prin întocmirea de sarcini adecvate obiectivului. Nu pot fi exprimate în termeni operaționali și nu permit măsurarea performanței doar obiectivele domeniului afectiv (de ex., obiective de tipul: să protejeze plantele și

animalele, să respecte natura și oamenii etc. care ar putea fi formulate la studierea unor texte literare).

În concluzie, taxonomia obiectivelor pedagogice reprezintă un model de clasificare riguroasă, necesar pentru raționalizarea, sistematizarea și evaluarea unei activități pedagogice (de educație, de instruire).

Bibliografie

1. CRISTEA, Sorin, *Obiectivele instruirii/ procesului de învățământ*, București: Didactica Publishing House, 2018, 150 p.
2. CUCOȘ, Constantin, *Pedagogia. Ediția a II-a revizuită și adăugită*, Iași: Polirom, 2006, 464 p.
3. GREMALSCHI, Anatol, *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri*, Chișinău: s. n., 2015, 108 p.
4. GUȚU, Vladimir, *Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, CEP USM, 2014, 243 p.
5. *Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele V-IX*, Chișinău, 2019, 124 p.
6. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului pentru clasele V-IX*, Chișinău, 2019, 117 p.

INSTRUMENTE INTERACTIVE DE EVALUARE LA LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR

ALINA-MARILENA MARIN

Școala Gimnazială „Vlaicu Vodă” Slatina, județul Olt, România

Abstract

This article presents theoretical aspects of evaluation, with specific references to interactive tools that can be used at Romanian classes, in primary school. The innovative trend of evaluation shifts the focus from verifying and appreciating results (traditional goal) to evaluating the process, the strategy that led to certain results, so that not only the skills acquired by students are assessed, but also the contents, methods, objectives, situation learning as a whole. Another important aspect of the evaluation process is the student's involvement in this process, through self-evaluation and inter-evaluation, which is possible due to the application of interactive evaluation tools.

Keywords: *evaluation, learning, teaching strategy, interactive evaluation tools.*

Adnotare

În acest articol sunt prezentate aspecte teoretice ale evaluării, cu referiri punctuale la instrumentele interactive care pot fi utilizate la limba română, în ciclul primar. Trendul inovativ al evaluării mută accentul de la verificarea și aprecierea

rezultatelor (obiectiv, tradițional), la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate, astfel încât se evaluează nu numai competențele dobândite de elevi, ci și conținuturile, metodele, obiectivele, situația de învățare în ansamblul ei. Un alt aspect important al procesului evaluativ este reprezentat de implicarea elevului în acest demers, prin autoevaluare și interevaluare, lucru posibil datorită aplicării instrumentelor interactive de evaluare.

Cuvinte-cheie: evaluare, învățare, strategie didactică, instrumente interactive de evaluare.

I.1. Etimologie și scurt istoric al conceptului de evaluare

Conceptul de *evaluare* face parte din categoria conceptelor-cheie din domeniul educației, fiind generator de multiple referințe teoretice. Etimologia cuvântului *evaluare* este termenul francez *évaluer* (a evalua), cu sensuri multiple: *a determina, a stabili prețul, valoarea, numărul, cantitatea; a calcula, a socoti, a prețui, a estima*. Pornind de la ideea că „evaluarea reprezintă o acțiune necesară în orice activitate socioumană” [3, p. 5] și raportându-ne la evaluarea procesului activității didactice, putem afirma că evaluarea reprezintă astăzi un concept-cheie al pedagogiei contemporane și o preocupare continuă pentru eficientizarea acestui proces.

Emanuela Ilie, citându-l pe Constantin Cucuș, menționează că „evaluarea este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare.” [6, p. 197]. Termenul *proces* imprimă complexitate evaluării, fără a o reduce la o simplă tehnică de măsură și control. Astfel, ea se definește ca un complex de operații „mintale și acționale, intelectuale, atitudini, afecte despre care se presupune că precizează: conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate; în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat); când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit de bilanț); cum se evaluează; în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorizate informațiile; pe baza căror criterii se apreciază.” [8, p. 10-11]

După Sorin Cristea [2, p. 98], „evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socioumane, care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului, în vederea luării unei decizii optime”. „Evaluarea este un proces sistematic de determinarea măsurii în care obiectivele instrucționale sunt atinse, realizate de către elevi.” [9, p. 65-84].

În concluzie, evaluarea a cunoscut de-a lungul anilor o amplă dezvoltare din punct de vedere conceptual, metodologic și strategic. Caracterul ei ciclic determinat atât de caracteristica de încheiere (verifică gradul de atingere a obiectivelor propuse), cât și de cea de deschidere (punct de plecare pentru următoarea activitate de formare), nu o poate delimita de celelalte două componente ale actului educativ, predarea și învățarea.

I.2. Definirea conceptului de evaluare. Perspective în evaluare

Evaluarea școlară este privită în pedagogia modernă ca parte integrantă a procesului educațional, având rol reglator și optimizator al activităților de învățare, aspect care reiese și din definirea acesteia din *perspectivă structurală* (presupune *obiectul evaluării și criteriile de evaluare*), *funcțională* (are un *scop* bine definit, îndeplinește funcțiile de *informare, diagnoză, prognoză*) și *operațională* (implică operații specifice de *măsurare, apreciere, decizie*).

Prin urmare, nu întâmplător C. Cucuș susținea ideea că „evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca un mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare care presupune o strategie globală asupra formării. Ea nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice.” [5, p. 386].

Mai mult de atât, privită din punct de vedere curricular, *evaluarea nu se poate defini decât prin raportare la finalitățile educaționale*. Aflate în permanentă schimbare, acestea includ dinamica societății, evoluția ei în general și a individului, în particular. Tocmai de aceea, începând cu anii '80-'90 ai secolului trecut, majoritatea sistemelor de educație trec prin diverse reforme, ca răspuns al nevoii pentru o educație de calitate pentru toți, ce pune în prim plan curriculumul centrat pe nevoile celui care învață, având ca element central *competența*.

Din această perspectivă a viitorului, „educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, [4] Codul Educației al Republicii Moldova, prin art.11, alineatul [1]. Sistemul de învățământ din România aplică noile planuri-cadru de învățământ pentru ciclul primar și gimnazial, în relație cu profilul de formare al absolventului, conform Ordinului Ministrului Educației Naționale nr. 3371/ 12.03.2013.

Concluzionând, este impresionant cum viziunea marilor teoreticieni ai educației, precum J.A. Comenius, Francis Bacon, Rene Decartes, Jean-Jaques Rousseau, Jean Piaget, J.H. Pestalozzi sau J.Fr. Herbart, asupra unei educații în conformitate cu natura umană, își găsește astăzi deplinătatea sensului, într-o eră a cunoașterii și intercunoașterii. Și atunci, și în prezent, rolul școlii era de a informa și a forma elevii. „Noi credem înainte de toate că învățământul tineretului trebuie să fie, în întregime sa, mai mult formativ al puterilor, decât dătător de cunoștințe.” (Pestalozzi) Nu putem tinde către *formarea* eficientă a absolventului, dacă nu promovăm *cultura evaluării complexe*.

II.1. Strategii interactive de evaluare; conceptualizare, tipologie

În proiectarea demersului evaluativ, profesorul trebuie să-și fixeze următoarele repere, ca răspunsuri la întrebările:

* *Ce evaluez?* – produsul obținut în urma activității elevului; competența dobândită;

* *De ce evaluez?* – pentru a stabili nivelul de performanță al elevului (din punctul de vedere al cunoștințelor asimilate, abilităților, atitudinilor și valorilor exprimate);

* *În raport cu ce evaluez?* – folosesc criteriile de evaluare pentru a determina calitatea procesului și produsului învățării;

* *Când evaluez?* – în funcție de momentul evaluării, stabilesc tipul acesteia: *evaluare inițială/ predictivă, formativă/ continuă, sumativă*;

* *Cum evaluez?* – prin *măsurare, apreciere și decizie*, operațiile evaluării;

* *Cu ce evaluez?* – aplic **strategii de evaluare**: metode, probe, instrumente.

O definiție completă și complexă a conceptului de strategie de evaluare este redată de Sorin Cristea: „Strategiile de evaluare reprezintă căile de acțiune angajate în verificarea gradului de îndeplinire a obiectivelor generale și specifice, proiectate pe termen lung și mediu la nivel de treaptă, an și semestru școlar; capitol sau modul/module de studiu, dar și a obiectivelor concrete (operaționale) ale lecției etc., valabile pe termen scurt. În această perspectivă, strategiile de evaluare integrează în structura lor de funcționare mai multe metode, procedee/ tehnici și mijloace/ instrumente de evaluare, forme de organizare a evaluării, stiluri de evaluare.” [3, p. 13] Tot el realizează o clasificare a strategiilor de evaluare în funcție de momentul aplicării (*strategie de evaluare inițială – continuă – finală*), funcția îndeplinită (*predictivă – formativă/ autoformativă – sumativă/ cumulativă*) și modul de finalizare (*comparativă, de ierarhizare*, raportată la o normă fixă – *de progres, raportată la elev*). [3, p. 14]

Raportarea la elev este esențială în vederea asigurării unei învățări de calitate, durabile, transferabile în noi contexte de învățare. Prin aplicarea unor strategii didactice de evaluare bazate pe acțiune și cercetare, cu aplicativitate în viața reală și raportare la nevoile individuale, dar și la cele ale microgrupului/ macrogrupului din care elevul face parte, *evaluarea dobândește valențe formative, oferă feedback, este colaborativă și stimulatorie*. În urma implicării active în propria evaluare, elevul devine partenerul profesorului în evaluare, achiziționează acele idei-ancoră pe care le va folosi în demersurile ulterioare.

În concluzie, strategiile de evaluare centrate pe elev, pe învățarea formativă și formatoare de competențe, se înscriu în categoria strategiilor de evaluare interactivă. În acest sens, „*interactivă* este definită **evaluarea** ce oferă educaților informații clare despre evoluția sa cognitivă, iar cadrelor didactice informații despre calitatea strategiilor didactice în perspectiva reconstrucției tehnologiilor educaționale, devenind astfel posibilă reglarea calității educației, sugerând direcții de adaptare curriculară o ofertei pedagogice.” [1, p. 114]

II.2. Instrumente interactive de evaluare utilizate la limba română

Pentru cadrul didactic, noua perspectivă a competenței de evaluare este, cu siguranță, o provocare. Trendul inovativ postmodernist impune adoptarea unei atitudini proactive, prelucrarea informațiilor în manieră profesionistă, incluzând acele elemente de

inovație didactică care ajută la valorificarea propriului potențial (al profesorului și al elevului, deopotrivă), prin aplicarea unor instrumente de evaluare orientate atât spre aprecierea și valorizarea competențelor elevilor, cât și spre formarea capacităților de autoevaluare.

Utilizarea instrumentelor interactive de evaluare în cadrul orelor de limba română, în clasele primare, are o multitudine de beneficii:

- ✓ Dezvoltă competența de comunicare în limba maternă;
- ✓ Dezvoltă creativitatea elevilor, gândirea critică, limbajul și inteligențele multiple;
- ✓ Pune accentul pe aspectul calitativ al procesului de învățare;
- ✓ Facilitează înțelegerea conceptelor prin crearea de conexiuni între cunoștințe.

Literatura de specialitate enumeră cele mai utilizate metode și instrumente evaluative, clasificându-le în *metode și instrumente tradiționale* (probe orale, probe scrise) și *complementare/ alternative* (*proiectul, harta conceptuală, jurnalul reflexiv, eseul, portofoliul, investigația, dramatizări, editările de materiale diverse: reviste școlare, afișe, e-book, prezentări multimodale, booktrailer*).

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, și se continuă acasă, pe parcursul unei perioade stabilite. În tot acest timp, profesorul consiliază elevul, îl stimulează și îi menține în prim plan nevoile de învățare/ formare. Proiectul încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi și capacități, solicită abordări interdisciplinare, consolidează abilități sociale; această metodă alternativă de evaluare scoate din rutina zilnică profesorul și elevii, îi pune pe aceștia din urmă în situația de a acționa și de a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, îi determină să ia decizii creative cu privire la conținutul și aspectul calitativ al proiectului. Aplicarea *proiectului ca metodă de evaluare* în clasele primare, la limba română, încurajează lectura, studiul individual, dezvoltă competențele de comunicare orală și scrisă, imaginația și gândirea critică, prin valorificarea unei tematici ofertante: viața și opera scriitorilor clasici (*Ion Creangă, Mihai Eminescu, George Coșbuc, etc.*); natura în literatură (*Anotimpuri literare*); ateliere de scriere creativă (*Micul scriitor*); patriotism (*Strămoșii noștri, între adevăr și legendă*).

III. Concluzii

Contextul pandemic a determinat aspecte pozitive și negative ale organizării și desfășurării procesului educativ, prin mutarea activităților didactice în clasa virtuală. Dezvoltarea competenței digitale este, fără îndoială, unul dintre beneficiile pandemiei. În cadrul orelor de limba română, instrumentele interactive de evaluare sunt folosite cu succes atât în format fizic, cât și în format digital. Aplicațiile interactive precum Padlet, Canva, Genially, Mirro, IdeaBoardz susțin creativitatea elevilor și îmbunătățesc performanțele școlare ale acestora.

Bibliografie

1. *BOCOȘ, M., Instruirea interactivă, Iași, Polirom, 2013, 470 p.*
2. *CRISTEA, S., Dicționar de termeni pedagogici, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, 312 p.*
3. *CRISTEA, S., Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. Strategii. Metode. Procedee. Instrumente, București, Didactica Publishing House, 2019, 178 p.*
4. *Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial nr. 319-324, intrat în vigoare la 29.11.2014.*
5. *CUCOȘ, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, București, Polirom, 1998, 768 p.*
6. *ILIE, E., Didactica limbii și literaturii române, Iași, Polirom, 2020, 412 p.*
7. *ORDIN nr. 3371 din 12 martie 2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, Publicat în Monitorul oficial Nr. 192 din 5 aprilie 2013, intrat în vigoare la 5 aprilie 2013.*
8. *RADU, Ion T., Evaluarea în procesul didactic, ediția a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007, 290 p.*
9. *RADU, Ion T., Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 330 p.*
10. *Educație Online (educatieonline.md)*
11. *Hanne Foss Hansen, Choosing Evaluation Models: A Discussion on Evaluation Design in Evaluation 2005 11: 447*
12. *<https://padlet.com>*
13. *www.genial.ly*
14. *www.canva.com*
15. *www.miro.com*

EFICIENȚA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONDIȚIILE PROVOCĂRILOR SOCIETALE

MIHAI TABITA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The article presents the role of educational partnerships in the context of societal challenges, but also the ways in which teachers can collaborate effectively to achieve the connection between school-community and family. The author researches the importance of school involvement in educational partnerships, aiming at training the student on all levels of his development, thus helping him to integrate into the society which is constantly changing.

Keywords: *educational partnerships, school, family, community, teachers, societal challenges.*

Adnotare

Articolul prezintă rolul parteneriatelor educaționale în contextul provocărilor societale, dar și modalitățile prin care cadrele didactice pot să colaboreze eficient pentru a realiza legătura dintre școală, comunitate și familie. Autorul cercetează importanța implicării școlii în parteneriatele educaționale, având ca scop formarea elevului pe toate palierele dezvoltării sale, ajutându-l astfel să se integreze în societatea care este într-o continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: *parteneriate educaționale, școală, familie, comunitate, cadre didactice, provocări societale.*

„Educația poate fi concepută, într-un mod mai larg, ca o întâlnire între individ și societate, și întreaga viață socială poate fi marcată de acest schimb permanent”.

P.H. Chombart de Lauve

Școala este un loc bine organizat, unde are loc învățarea ca proces didactic, însă aceasta trebuie să fie și adaptabilă la schimbările care se produc în societate. Astfel, în ultima perioadă, învățământul a traversat o perioadă foarte grea din acest punct de vedere, deoarece din cauza crizei sanitare în care ne-am găsit, multe școli nu au mai participat cu elevii la activități extrașcolare, organizate în urma unor parteneriate educaționale, deoarece interacțiunea dintre cadrele didactice de la diferite școli și între elevii din diverse instituții școlare nu era posibilă, întrucât trebuiau respectate regulile de prevenire a infectării cu Sars-Cov2.

Parteneriatele educaționale se bazează pe relația de cooperare, colaborare între mai multe părți (școală – familie/ comunitate), având roluri și atribuții diferite, dar împreună fiind canalizate asupra copilului, care este beneficiarul parteneriatului

educațional. Pentru ca parteneriatele educaționale să fie eficiente în orice context prin care trecem din cauza provocărilor societale, cadrele didactice trebuie să aibă un bun management de calitate al procesului de colaborare între părțile implicate, dar și o coordonare bună a activităților partenerilor.

Scopul principal al parteneriatelor educaționale este dorința de a ajuta beneficiarii învățării, adică elevii, să devină adulți cu o personalitate formată corect, pe niște valori morale, pentru a avea succes în viață. Tocmai de aceea, cu ajutorul parteneriatelor educaționale, putem forma personalități dezvoltate care se adaptează ușor la schimbările care vin în societate: fie că e vorba de o criză sanitară sau un război, criză economică sau orice alt eveniment care ar putea perturba mersul normal al activității educative al elevilor.

Sistemele școlare de tip tradițional, realizate pentru a răspunde problemelor societății contemporane, nu mai pot răspunde acestor nevoi în mod corespunzător, întrucât societatea este într-o continuă schimbare și transformare, iar sistemul școlar trebuie să se adapteze. De asemenea, parteneriatele educaționale și modalitatea de implementare a acestora în școli va fi diferită, cele mai multe se vor realiza cu ajutorul tehnologiilor informaționale și al instrumentelor TIC, având loc într-un mediu virtual. (8)

După cum lumea nu a fost pregătită pentru Covid-19, nici instituțiile de învățământ nu au fost pregătite pentru această pandemie. Astfel, au apărut mari decalaje digitale în învățământ, deoarece elevii și cadrele didactice nu aveau minimumul de competențe digitale pentru a accesa o platformă educațională sau pentru a crea o adresă electronică pentru a avea acces la acestea.

Conform indicelui economiei și societății digitale din 2021, România se situează pe ultimul loc din cele 27 de state membre ale Uniunii Europene, după cum și la categoria „servicii publice digitale”. În prezent, în contextul provocărilor societale, România realizează un proiect denumit „Strategie pentru digitalizarea Educației”, care prevede formarea competențelor digitale în învățământul primar.

Educația digitală nu constituie doar o transpunere a învățării din mediul fizic în mediul online, ci reprezintă o nouă paradigmă educațională. Educația digitală aduce schimbări asupra întregului sistem educațional. De aceea, în contextul crizei sanitare în care ne-am aflat, parteneriatele educaționale s-au realizat, în mare parte, în mediul online. Criza sanitară Covid poate fi urmată și de altele asemenea ei, care ar putea avea consecințe nefaste și asupra învățământului, dar tocmai pentru faptul că toate formele de învățământ au suferit modificări pentru a se adapta provocărilor societății, așa putem să ne pregătim și pentru întâmpinarea altor forme de crize societale. (3) Parteneriatele educaționale pot fi un liant între instituțiile școlare și cele sanitare, dar pot exista și alte tipuri de parteneriate educaționale.

În acest sens, pot fi identificate parteneriatele educaționale (2) în funcție de:

- *tipul de unitate:*

- agent economic, unitate de învățământ, organisme guvernamentale, instituții nonguvernamentale.

- *domeniul de colaborare:*

- parteneriate care au în vizor contracte de cercetare;
- parteneriate care au scopul unor activități de formare profesională;
- parteneriate pentru a dezvolta proiecte comune didactice;
- parteneriate având ca scop realizarea unor proiecte comune pentru dezvoltarea instituțională;
- parteneriate de inițiere/ derulare/ evaluare a programelor internaționale.

- *scopul și obiectivele ce sunt urmărite:*

- parteneriate operaționale;
- parteneriate de reprezentare.

- *durata de desfășurare a parteneriatelor:*

- parteneriate educaționale pe termen lung;
- parteneriate educaționale pe termen mediu;
- parteneriate educaționale pe termen scurt.

- *forma de finanțare a parteneriatului:*

- parteneriate educaționale cu autofinanțare;
- parteneriate educaționale fără finanțare;
- parteneriate educaționale cu finanțare parțială
- parteneriate educaționale cu finanțare integrală.

Orice parteneriat educațional presupune:

- oferirea tuturor elevilor a șansei de a participa la o acțiune educativă ce se desfășoară în comun;
- partenerii acceptă aceleași interacțiuni;
- să existe o comunicare eficientă între participanți;
- ca fiecare parte să-și îndeplinească rolul, astfel colaborând eficient;
- ca fiecare parte care încheie parteneriatul să coopereze.

Racordarea școlilor la realitate se face prin contactul permanent al acestora cu instituții partenere și cu familia. Rolul școlii este să formeze persoane capabile să se adapteze la noile medii și condiții de viață, să lucreze în mod eficient în echipă, să accepte diversitatea și diferențele de gândire care pot apărea printre diferite grupuri de oameni. Familia are un rol foarte important în educarea copilului, deoarece bazele principiilor educative și morale se pun în primii ani de viață ale fiecărui om. Părinții sunt cei care influențează dezvoltarea psihică a copilului, fiind și un model de comportament și de viață pentru acesta. Părinții au anumite responsabilități, obligații și roluri decisive în formarea copilului ca și elev în școală. Ei trebuie să și le cunoască și să fie implicați în colaborarea școală-familie.

Comunitatea, de asemenea, este unul dintre mediile care influențează în mod semnificativ dezvoltarea personalității elevului. Primăria, autoritățile locale, poliția, unitățile sanitare, biserica sunt partenerii permanenți ai școlii, care asigură o bună funcționare a procesului de educare al elevilor (5).

Pentru organizarea clasei de elevi și a instituției școlare, parteneriatele educaționale reprezintă o componentă esențială. Fiecare țară insistă asupra importanței existenței unei colaborări între școală și familie, participarea părinților în educație fiind obligatorie.

În contextul crizei sanitare în care ne-am aflat, participarea părinților la diverse activități care s-ar fi putut desfășura în cadrul școlii era imposibilă, întrucât accesul acestora în spațiul școlar era interzis, însă singurele modalități prin care părinții puteau avea acces la activități erau, dacă acestea erau organizate în mediul online, cu ajutorul diverselor platforme și aplicații educaționale (Whatsapp, Moodle, Zoom, Google Meet etc.) (1).

Parteneriatele educaționale pot influența asupra creșterii calității programelor de studiu, climatului școlar, pot contribui la dezvoltarea competențelor educaționale ale părinților. Totodată, parteneriatele educaționale contribuie indubitabil la dezvoltarea capacităților școlare ale elevilor, aceștia fiind situați în diverse activități educative care le solicită gândirea critică, creativitatea sau chiar abilitățile de cooperare și colaborare în grup. De asemenea, parteneriatele educaționale dezvoltă abilitatea de comunicare, valorifică diverse capacități ale elevilor, dezvoltându-le aptitudinile, le formează atitudinile acestora față de muncă și față de munca intelectuală.

Adevărata provocare a instituțiilor de învățământ este de a crea parteneriate educaționale care să integreze influențele educaționale pe care le pot avea celelalte părți partenere (comunitatea, familia sau alte instituții educaționale implicate) în îndeplinirea idealului educațional al epocii în care trăim și care reprezintă o tendință spre globalizare în contextul provocărilor societale.

Atunci când membrii unei comunități sunt implicați în activitățile organizate de instituțiile de învățământ (concerte, spectacole, serbări etc.) sau când se organizează pentru elevi vizite la muzee, case memoriale, case de cultură, pentru a-și îmbogăți cunoștințele legate de specificul local, aceștia trăiesc experiențe uimitoare de învățare, care se vor dovedi a fi durabile și temeinice, deoarece forma de învățare nu mai este una tradițională, în care elevii doar asimilează informațiile, ci va fi o experiență de învățare în care elevii sunt implicați activ în propriul proces de instruire (6).

Dar aceste activități cum mai pot avea loc într-un context al crizei sanitare, de exemplu? Există diferite soluții, iar perioada în care toate școlile au fost închise, ne-a oferit posibilitatea de a fi mult mai creativi și de a găsi diverse modalități de organizare și desfășurare a activităților educative. Astfel, aceste activități din cadrul unor parteneriate educative pot avea loc în mediul online. De exemplu, un parteneriat educațional realizat între două școli partenere pentru participarea elevilor la un concurs muzical se poate organiza fiind încheiate parteneriatele educaționale și transmise la școala care propune proiectul educațional prin poșta electronică. Concursul muzical va putea trece din mediul fizic, care ar fi trebuit să aibă loc pe o scenă, cu un anumit juriu, la mediul online, elevii fiind filmați în prealabil, transmițând videoul școlii partenere. Toate videourile trupelor participante vor fi arhivate și urmând ca la o dată prealabil stabilită, să fie jurizate după

anumite criterii și condiții stabilite și mediatizate de comun acord. Astfel, parteneriatul educațional poate avea o reușită de succes, dezvoltând la elevi capacitatea de lucru în echipă, de coordonare și cântare colectivă, când vizitele elevilor la alte școli pentru participare la concursuri nu sunt posibile.

Orice parteneriat educațional ar trebui să includă: resurse umane din sistemul de învățământ, familiile copiilor, elevii din instituțiile de învățământ, agenții economici, sindicatele, autoritățile locale, biserica, organizațiile nonguvernamentale. Valorile pe care trebuie să le transmită parteneriatele educaționale, indiferent cu cine este organizat acesta, ar trebui să fie: toleranța, umanismul, comunicarea, diversitatea, cooperarea, colaborarea etc. (4).

În concluzie, putem afirma că „parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional.” (7). Eficiența acestora, în condițiile provocărilor societale, poate fi posibilă datorită tehnologiilor informaționale și a educației digitale, creativității și imaginației fiecărui cadru didactic în parte, care ar contribui la crearea parteneriatelor educaționale cu obiective de dezvoltare a elevilor care urmează să se adapteze unei societăți într-o continuă schimbare, iar fiecare manager al instituției de învățământ asigurându-se că implică cât mai mulți parteneri în activitățile educaționale.

Bibliografie

1. *CEOBANU, Ciprian, CUCOȘ, Constantin, ISTRATE, Olimpius, PĂNIȘOARA, Ion-Ovidiu, Educația digitală, București: Editura Polirom, 2020.*
2. *CUCOȘ, Constantin, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom, 2009.*
3. *MACKENZIE, Debora, Covid. Pandemia care nu trebuia să existe și cum să fie oprită următoarea, București: Editura RAO Distribuție, 2020.*
4. *PESCARU BĂRAN, Adina, Parteneriat în educație, București: Editura Aramis, 2004.*
5. *RĂDULESCU, Eleonora, ȚÎRCĂ, Anca, Școală și comunitate. Ghid pentru profesori, București: Editura Humanitas Educațional, 2002.*
6. *STĂICULESCU, Camelia, Școala și comunitatea locală: parteneriat pentru educație, București: Editura ASE, 2012.*
7. *VRĂȘMAȘ, Ecaterina, Consilierea și educația părinților, București: Editura Aramis, 2000.*
8. *WEI, Bao, COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: Behaviour and Information Technology Journal. Published in Human Behavior and Emerging Technologies, 2020.*

ROLUL METODELOR MODERNE ÎN ÎNȚELEGEREA TEXTELOR LITERARE ȘI NONLITERARE DE CĂTRE ELEVII DIN CICLUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

MÎȚU DANIELA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The main purpose of this article is to highlight the role of modern methods in understanding literary and non-literary texts in primary school students.

In order for a teaching activity to be successful, the teacher in the class must be well informed, know the methods he can apply in the lesson, be open-minded and receptive to the new. The modern/ interactive/ special methods offer us a lot of formative valences in reaching the proposed objectives, in order to form the competences within the taught discipline, in our case Romanian language and literature.

Keywords: *literary work, literary text, skills, teaching methods, modern methods.*

Adnotare

Prezentul articol are scopul principal de a evidenția rolul metodelor moderne în înțelegerea textelor literare și nonliterare de către elevii din ciclul primar de învățământ.

Pentru ca o activitate didactică să fie realizată cu succes, profesorul trebuie să fie bine informat, să cunoască metodele pe care le poate aplica la lecție, să aibă o minte deschisă și receptivă la nou. Metodele moderne/ interactive/ speciale ne oferă o mulțime de valențe formative în atingerea obiectivelor propuse, în vederea formării competențelor din cadrul disciplinei predate, în cazul nostru Limba și literatura română.

Cuvinte-cheie: *operă literară, text literar, competențe, metode didactice, metode moderne.*

Studiul limbii și literaturii române în învățământul primar din România are la bază proiectarea curriculară bazată pe competențe. „Programa disciplinei Comunicare în limba română este elaborată potrivit unui nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe. Construcția programei este realizată astfel încât să contribuie la dezvoltarea profilului de formare al elevului din ciclul primar. Din perspectiva disciplinei de studiu, orientarea demersului didactic pornind de la competențe permite accentuarea scopului pentru care se învață și a dimensiunii acționale în formarea personalității elevului” [6, p. 2].

În continuarea programei pentru disciplina Comunicare în limba română, apare în 2014 programa școlară pentru Limba și literatura română, clasele a III-a și a IV-a. Aceasta „a fost realizată pe baza *Cadrului comun pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă*, dezvoltat în perioada iunie-august 2014, pornind de la concluziile studiilor dezvoltate în cadrul proiectului POSDRU 35279 *Un învățământ*

performant bazat pe decizii fundamentale – Strategii de valorificare a evaluărilor internaționale privind rezultatele învățării” [7, p. 2].

Curriculum Național pentru învățământul primar din Republica Moldova „este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un sistem de concepte, procese, produse și finalități care, în integritatea sa, asigură funcționalitatea și dezvoltarea acestui nivel de învățământ”, „ca și concept, conferă rolul prioritar finalităților care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și evaluare” și „componenta-cheie a curriculumului pentru învățământul primar o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe” [2, p. 10].

Realizând o analiză a celor două programe, din România și Republica Moldova, se poate concluziona faptul că ambele sunt bazate pe competențe.

România	Republica Moldova	
Competențe generale	Competențe specifice	Sunt urmărite pe tot parcursul învățământului primar
Competențe specifice	Unități de competențe (sub-competențe)	Sunt vizate pe parcursul fiecărei clase
Activități de învățare	Activități de învățare și produse școlare recomandate	Reprezintă exemple de sarcini de lucru (neobligatorii) cu ajutorul cărora se dezvoltă competențele specifice în România, respectiv unitățile de competențe din Republica Moldova, cu mențiunea că programa din România nu prevede produse școlare recomandate.

Competențele generale (România) și competențele specifice (Republica Moldova) care fac referire la receptarea textelor literare și nonliterare sunt:

România	Republica Moldova
3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare	3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă

Competențele specifice (România) și unitățile de competențe (Republica Moldova), derivate din cele din tabelul de mai sus, pentru clasa a IV-a, sunt:

România	Republica Moldova
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare	3.1 Utilizarea eficientă a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă
3.2. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii	3.2. Extragerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit

3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit	3.3. Formularea ideilor principale ale unui text narativ
3.4. Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii	3.4. Recunoașterea unor specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice
3.5. Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora	3.5. Caracterizarea personajelor dintr-un text literar, după algoritmul propus
3.6. Manifestarea interesului pentru lectura literară și de informare	3.6. Povestirea unui text literar sau informativ după un plan simplu de idei

Analizând conținutul celor două tabele care cuprind atât competențele ce se urmăresc a fi formate în ciclul primar de învățământ, cât și cele derivate ce urmează a fi formate în clasa a IV-a, se constată că în ambele țări se urmărește utilizarea corectă a tehnicilor de lectură, exprimarea unei opinii, extragerea informației esențiale din text, în vederea formării competenței de receptare a textelor literare și nonliterare.

Pentru formarea competenței de receptare a textului literar și nonliterar în învățământul primar, sunt utilizate opere literare pe tema copilăriei, prieteniei, cu tematică geografică, istorică, informații despre natură etc.

„Opera literară reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenеști, înmagazinând în structura ei cunoștințe, sensibilitate, fapte, pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Ea trebuie înțeleasă ca un mecanism viu în educația literar-artistică (în continuare – *ELA*). Întrucât aceasta se constituie drept obiect de cunoaștere al ei, are menirea de a provoca subiectul *ELA* spre o dezvoltare și în special, antrenează elevul într-o activitate de autoformare” [4, p. 7].

La finalul ariei curriculare Limbă și comunicare, din Curriculumul Național Învățământ Primar din Republica Moldova, apare o listă de texte literare/ cărți din literatura pentru copii. Ele sunt recomandate pentru exersarea citirii conștiente, corecte, fluente și expresive (cu voce și în gând), cu respectarea semnelor de punctuație. „Textul reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri” [4, p. 7].

Documentul de pe site-ul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, intitulat *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022*, face referire și la abordarea textelor nonliterare, precizând: „Abordarea textelor nonliterare în clasele primare este direcționată către utilitatea lor în viața de zi cu zi. Textele nonliterare vor fi studiate paralel cu textul literar, pentru a asimila specificul lor. În cadrul receptării

textelor nonliterare se va asigura înțelegerea literală a informației, semnificația termenilor, analiza conținutului:

Tipul textului	Întrebări ce evidențiază specificul textului
Textul nonliterar informativ	Despre ce informează? Cum se oferă informațiile? Care este structura textului? În ce scop este transmisă informația? În ce măsură ai înțeles ce transmite autorul/sursa?
Textul nonliterar funcțional	Când a fost scris mesajul? De către cine a fost scris? Cui se adresează mesajul? Care este mesajul? Cu ce scop a fost scris mesajul?" [8, p. 15]

Același document menționează: „Manualul școlar constituie un document curricular oficial de politică educațională, care asigură concretizarea programei școlare”, iar componenta acțională a acestuia „reflectă un sistem de activități ce includ sarcini didactice formulate în context taxonomic, însoțite de metode și tehnici interactive, care implică elevii într-un proces de învățare constructiv prin stimularea imaginației, a gândirii creatoare, a învățării prin descoperire, realizând, totodată, evaluarea și autoevaluarea propriilor achiziții” [8, p. 5] Rezultă că, pentru formarea competențelor de receptare a textelor literare și nonliterare, este necesară utilizarea pe lângă metodele tradiționale și a celor moderne, interactive. Acestea se regăsesc ca sugestii în programa școlară din România, la activități de învățare. De exemplu, la clasele a III-a și a IV-a, la competența generală 3, sunt recomandate următoarele metode moderne: Diagrama Venn, Știu – Vreau să știu – Am învățat, întrebări reciproce, autoevaluarea, SINELG, proiectul, harta textului, cubul, portofoliul.

Autorul Sorin Cristea precizează, în cartea sa *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*, că „metodele sau tehnicile didactice sunt inserate și grupate alături de alte metode didactice, în raport de: metodele de comunicare dialogată sau interactivă, teoriile psihologice ale învățării, teoria comunicării eficiente și metode și tehnici de dezvoltare a spiritului critic” [1, p. 120]. Astfel, clasifică tehnicile didactice speciale, după cum urmează:

1. Tehnici didactice speciale, raportate la metodele didactice bazate pe comunicarea orală expozitivă (Prelegerea intensificată, Predarea reciprocă);
2. Tehnici didactice speciale, raportate la metodele didactice de comunicare orală dialogată (Focus-grup, Dezbateră Phillips 66, Diagrama Venn, Ciorchinele, Sinectica, Controversa creativă);

3. Tehnici didactice speciale, raportate la metodele didactice de comunicare scrisă/ analiză de text (Mozaicul, SINELG, Scrierea liberă, Sintetizarea unui conținut de idei);
4. Tehnici didactice speciale, raportate la metodele didactice de cercetare directă a realității (Acvariul);
5. Tehnici didactice speciale, raportate la metodele didactice de cercetare indirectă a realității (Turul galeriei, Cubul, Investigația comună).

În continuare, vom prezenta pe scurt o metodă dintre cele enumerate mai sus și recomandată în programa școlară din România, la activitățile de învățare: Metoda SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii).

SINELG este o metodă de menținere a implicării active a gândirii elevilor atunci când are loc citirea unui text și se desfășoară o monitorizare a gradului de înțelegere a unui conținut de idei. Se urmărește autoactualizarea cunoștințelor pentru a face conexiuni cu noile cunoștințe și se sporește eficiența învățării.

„Elevii sunt organizați în patru grupe sau în perechi. Înainte de a începe lectura textului, elevilor li se cere să noteze tot ceea ce știu sau ceea ce cred că știu despre tema ce va fi prezentată în text. Ei sunt atenționați că nu are o mare importanță dacă ceea ce scriu este corect sau nu, important este să scrie tot ceea ce le vine în minte referitor la acea temă, solicitându-și gândirea sau imaginația (brainstorming). Apoi ideile propuse de elevi sunt inventariate și scrise pe tablă sau pe o folie de retroproiector. Orice neconcordanțe de păreri sunt discutate, încercând să existe un acord minimal cu privire la ceea ce se reține. Elevii sunt invitați apoi să citească textul cu atenție. În timpul lecturii textului, ei trebuie să facă pe marginea lui niște adnotări cu semne care au anumite semnificații:

1. semnul V (bifă) - acolo unde conținutul de idei confirmă ceea ce ei știau deja sau credeau că știu;
2. semnul minus – acolo unde informația citită contrazice sau este diferită de ceea ce știau;
3. semnul plus – în cazul când informația este nouă pentru ei;
4. semnul întrebării – în dreptul ideilor care li se par confuze, neclare sau în cazul când vor să știe mai mult despre acest aspect.

Pe măsură ce elevii înaintează în citirea textului, pe marginea lui apar aceste patru tipuri de semne, în funcție de nivelul cunoștințelor și gradul înțelegerii acestora. După terminarea lecturii textului, urmează o scurtă pauză pentru a da posibilitatea elevilor să reflecteze puțin asupra celor citite și notate cu semne. Apoi elevii revin la ideile listate la început și discută în grup sau în perechi, despre ce și cât din cunoștințele și convingerile fiecăruia s-au confirmat sau nu, comparând lista de idei proprii cu textul citit și adnotat. Pentru a monitoriza ideile textului și gradul de înțelegere a acestora, este utilă realizarea unui tabel cu patru coloane corespunzătoare celor patru categorii de semne utilizate și notate pe marginea textului” [3, p. 11].

Atât metodele tradiționale folosite în activitățile didactice, cât și cele moderne/ interactive/ speciale au multiple valențe formative, dar și neajunsuri. De aceea, ele trebuie utilizate împreună, iar succesul aplicării lor este condiționat de măiestria cadrului didactic.

„Metodele și tehnicile moderne de evaluare (hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea etc.) au multiple valențe formative care le recomandă ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate”, iar acestea sunt:

- stimularea activismului elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențierea, cu mai multă acuratețe, a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/ autoreglării activității de învățare;
- formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor;
- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea gândirii critice, creative;
- dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol;
- dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea capacității reflectivă și a competențelor metacognitive;
- cristalizarea unei imagini de sine obiective;
- cultivarea autonomiei în activitate;
- dezvoltarea motivației pentru învățare;
- formarea unui stil de învățare eficient etc.” [5, p. 55]

În concluzie, pentru ca o activitate didactică să fie realizată cu succes, profesorul trebuie să fie bine informat, să cunoască metodele pe care le poate aplica la lecție, să aibă o minte deschisă și receptivă la nou. Metodele moderne/ interactive/ speciale ne oferă o mulțime de valențe formative în atingerea obiectivelor propuse, în vederea formării competențelor din cadrul disciplinei predate, în cazul nostru Limba și literatura română.

Bibliografie

1. CRISTEA, S., *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*, Editura Didactica Publishing House, București, 2018, 172 p.
2. *Curriculum Național Învățământul Primar*, Chișinău: MECC, 2018, 212 p.
3. ENE, D., *Curs în vederea pregătirii pentru examenele de titularizare și definitivat, Târgoviște*, 2015, 87 p. Disponibil [citat: 18.04.2022]:
<https://ro.scribd.com/document/356190609/Cristina-VASILE-Curs-1-Metodica>

4. MARIN, M., *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*, monografie, Editura Cartier, Chișinău, 2014, 155 p.
5. Modulul A, *Abilitare curriculară a cadrelor didactice, III. Strategii moderne de predare-învățare-evaluare*, Proiect co-finanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013, Axa prioritară 1 – Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere, Domeniul major de intervenție 1.3 – Dezvoltarea resurselor umane în educație și formare profesională, Titlul proiectului: „Formarea continuă a profesorilor de Istorie și Geografie în societatea cunoașterii”, 2011, 66 p. Disponibil [citat: 18.04.2022]:
<https://ro.scribd.com/document/219596535/Strategii-Moderne-de-Predare>
6. *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013, București, 2013, 22 p.
7. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, Clasele a III-a și a IV-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 5003/02.12.2014, București, 2014, 24 p.
8. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022*, Chișinău, 2021, 106 p. Disponibil [citat: 18.04.2022]:
[https://mec.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala - ghidul_invatatorului - clasa_2_print_iulie_2021.pdf](https://mec.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf)

CARACTERISTICA PSIHOLÓGICĂ A COPILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

MOCANU CORNELIA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The notion of mental deficiency encompasses all clinical forms established over the centuries, encompassing various forms and clinical types of varying degrees. The term in Europe was replaced by many other terms: intellectual disability, intellectual weakness or intellectual disability. Schoolchildren with mental disabilities investigated, rhythm and speech disorders, nausea and voice disorders, as well as alalic disorders are an important chapter of correction activities, carried out in language therapy offices, especially since these disorders are often associated with diseases of the motivational-affective and action-volitional sphere.

Keywords: *disabilities, mental, inclusion, social skills, extra didactic activities.*

Adnotare

Noțiunea de deficiență mintală cuprinde toate formele clinice stabilite de-a lungul secolelor, înglobând forme și tipuri clinice variate, de diferite grade. Termenul în Europa a fost substituit de numeroși alți termeni: deficiență intelectuală, slăbiciune intelectuală sau de handicap intelectual. Școlarii cu handicap mintal investigați, tulburările de ritm și fluentă ale vorbirii, nazonanța și tulburările vocii, precum și tulburările de tip alalic constituie un capitol important al activităților de corectare, desfășurate la cabinetele de terapie a limbajului, mai ales că tulburările respective se asociază, frecvent, afecțiunilor sferei motivațional-afective și acționar-volitive.

Cuvinte-cheie: *dizabilități, mintal, incluziune, competențe sociale, activități extradidactice.*

Copiii cu dizabilități mintale fac parte din categoria copiilor cu cerințe de educație speciale (CES). Gama cerințelor speciale este mai vastă și cuprinde, pe lângă categoria „dizabilități”, încă alte două categorii: „dificultăți” și „dezavantaje”. În ultimii 20 de ani, cercetările din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor (fie aceștia cadre didactice sau cercetători), dar și a elevilor și părinților, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări.

Teorii ideologice precum cele legate de incluziune și integrare școlară, cele legate de normalizarea mediului de învățare sau a celui social ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional importat din Occident. Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială

implică o continuă amplificare a posibilităților de relaționare cu ceilalți și o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerințelor sociale.

O sinteză a caracteristicilor sferei cognitive, afective și comportamentale la copiii cu dizabilități mintale ușoare este reprezentată de M. Avramescu [1]. După V. Preda [12], pe fondul diminuării sau suprimării, în unele cazuri, a activității analizatorilor (în special auditiv și vizual), calitatea senzațiilor este redusă, cu efect negativ asupra dezvoltării cognitive, senzațiile reprezentând căi naturale de receptare a informației venite din mediul ambiant. Afectarea sensibilității reprezintă una din trăsăturile care pot fi constatate de timpuriu și care exercită o influență negativă asupra activității senzorial-perceptive și a formării, în continuare, a capacităților cognitive. Percepțiile, în cazul copiilor cu dizabilități mintale, au caracter fragmentar, incomplet, limitat, rigid, dezorganizat; dificultățile de analiză și sinteză determină confuzii și imposibilitatea delimitării clare a unor detalii din câmpul perceptiv sau incapacitatea reconstruirii întregului, pornind de la elementele componente.

Psihopedagogul I. Străchinaru [18] evidențiază o lipsă de activism, care determină confuziile în plan perceptiv, alături de capacitățile senzoriale scăzute. Insuficiențele perceptive pot fi accentuate de explorarea nesistematică, haotică a realității, de activismul exploratoriu limitat și rigid, de interacțiunea deficitară cu alte procese (memoria operațională, structurarea spațială etc.). În literatură [4; 10], sunt evidențiate o serie de particularități ale reprezentărilor la persoanele cu dizabilități mintale ușoare: caracterul îngust și unilateral, sărăcia bagajului de reprezentări; slaba diferențiere între reprezentările din aceeași categorie, asemănătoare între ele; rigiditatea reprezentărilor, lipsa de dinamism, de flexibilitate, insuficiența corelare cu experiența personală, pierderea treptată a reprezentărilor deja formate, transpunerea cu greutate și inexactitate a elementelor spațiale (poziție, mărime, formă), ceea ce denotă dificultăți în reprezentarea spațială.

Referindu-se la gândire, dar și la celelalte procese psihice la copiii cu dizabilități mintale ușoare, Gh. Radu [14] folosește sintagma „inertie patologică”, termen utilizat și de A.R. Luria. Autorul descrie inertia patologică drept stereotipii atât în gândirea lor, cât și la nivelul celorlalte procese psihice. Sunt prezentate stereotipii în comportament și în vorbire, șablonisme, dificultăți de aplicare în practică și de transfer a achizițiilor realizate anterior. Imaginația, ca și gândirea, este puternic afectată. Imaginația face apel la operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație etc.), având, în același timp, și procedee proprii, cum ar fi anticiparea, substituirea, aglutinarea etc. Produsele imaginației depind de mobilitatea gândirii. Din cauza concretismului și a inerției sale, gândirea își pierde rolul de coordonare a activităților desfășurate (pus în fața unei sarcini, copilul, de cele mai multe ori, nu o analizează în prealabil, ci trece direct, impulsiv la rezolvarea ei, orientându-se după situații aleatorii și după asemănări de formă).

În contextul activităților educative, una dintre sarcinile prioritare ale învățământului pentru elevii cu dizabilități mintale constă în prevenirea și combaterea

manifestărilor de inerție și în dirijarea comportamentului lor. Lipsa de îndrumare și suport, în condițiile afectării nivelului de discernământ, generate de caracteristicile evocate anterior, poate determina, pe lângă dificultăți majore în procesul didactic, creșterea alarmantă a frecvenței tulburărilor de conduită, cu efecte directe asupra integrării lor sociale. Imaginația este puternic afectată din pricina sărăciei și structurii lacunare a bagajului de reprezentări, a caracterului rudimentar funcției semiotice, subdezvoltării limbajului, cauzate de capacitatea mnezică limitată, inerția și rigiditatea reacțiilor adaptive. În consecință, sunt aproape inexistente fantezia, creativitatea, inițiativa, previziunea etc.

Unii autori evidențiază o problemă aparte, care reprezintă necesitatea prevenirii formelor pseudocompensatorii ale imaginației la persoanele cu dizabilități mintale, manifestate adesea prin tendința de a ocoli realitatea, refugiul într-o reverie pasivă, demobilizare; de asemenea, trebuie combătute manifestările de pseudocreativitate concretizate în minciună, confabulație și tendințele de supraapreciere, care conduc la ruperea contactului cu realitatea și apariția unor dificultăți suplimentare de adaptare și integrare socială. N. Chiperi [3] menționează că tulburările mai frecvente de atenție ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare se pot manifesta prin hiperprosexia, manifestată prin sesizarea exagerată a noului, scăderea capacității de concentrare pentru un timp mai îndelungat, instabilitate și excitație psihomotorie. E. Verza [19], M. Rotaru [15] menționează că, în timp ce la copilul obișnuit actul vorbirii este însușit în mod spontan, iar dezvoltarea psihică se realizează progresiv, la copilul cu dizabilități mintale ușoare se manifestă stagnări în evoluția limbajului, nu numai din cauza frecvențelor tulburări de limbaj, dar și pentru faptul că persoanele din jur nu-i încadrează vorbirea într-un sistem de comunicare permanent, care să stimuleze activitatea verbală. Comparativ cu copilul cu dezvoltare normală, arată E. Verza [19], vocabularul copiilor cu dizabilități mintale ușoare este redus la mai puțin de jumătate, iar decalajul între dezvoltarea limbajului și celelalte funcții psihice este foarte evident, datorită faptului că posibilitățile de înțelegere rămân limitate.

După M. Rotaru [16], cea mai dificilă activitate pe care o desfășoară copilul cu dizabilități mintale ușoare este aceea de citire și scriere. Dificultatea este generată de diferite grade de tulburări funcționale sau structurale ale activității neuropsihice implicate în procesul de învățare. Motivația la copiii cu dizabilități mintale ușoare apare ca fiind superficială, iar capacitatea de autocontrol voluntar este foarte redusă. Școlarii cu dizabilități mintale ușoare nu reușesc să se detașeze de factorii perturbatori și să-și propună scopuri, nu știu să ia hotărâri și nu-și finalizează activitatea, nu-și propun un plan de acțiune și nu știu să revină asupra lui, dacă acesta s-a dovedit a fi ineficient. Motivația lor este predominant extrinsecă și imediată, iar capacitatea de control voluntar, conștient este foarte scăzută. O caracteristică esențială a copiilor cu dizabilități mintale ușoare este lipsa sau insuficienta capacitate de a elabora planuri mnezice și planuri de învățare, fapt evidențiat mai ales în rezolvarea de probleme. Autoarea N. Chiperi [3]

sugerează, de exemplu, posibilitatea utilizării unui model de intervenție psihopedagogică pentru a asigura succesul unei strategii rezolutive, precum și pentru a facilita generalizarea abilităților dobândite într-o anumită situație. Cercetătorul insistă asupra faptului că, în raport cu copiii cu o dezvoltare psihică normală, cei cu dizabilități mintale ușoare prezintă diferențe mari, mai ales la nivelul proceselor de control din cadrul arhitecturii sistemului cognitiv.

Pe baza unor experimente psihopedagogice și observații sistematice, M. Bratu [2], I. Cerghit [3], M. Popa [11], evidențiază cauzele și caracteristicile subfuncționării cognitive în condițiile dizabilității mintale. Se evidențiază un deficit al capacităților de bază ale sistemelor perceptive, mnezice, ale operativității gândirii și deficitelor energetice, demonstrând că persoanele cu dizabilități mintale au dificultăți. Gh. Radu [14] afirmă că copiii cu dizabilități au și ei aceleași necesități de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii. Astfel, abilitatea de a relaționa cu alții, încrederea de a se adapta la noi situații și la schimbări, nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și de întărire pozitivă, de responsabilitate și independență – toate acestea produc un spectru de trăsături unice pentru fiecare copil. (Gh. Radu, 1993, p. 54). Se știe că mediul este reprezentat de totalitatea elementelor și condițiilor de viață cu care interacționează individul, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale, în diverse etape de evoluție.

Mai mulți autori – P. Golu [8], V. Preda [12], M. Secui [17], A. Moisin [9], D. Gînu [7], A. Ciobanu [5], I. Racu [13] – subliniază că acțiunea mediului asupra unui individ poate fi, în egală măsură, favorabilă unei dezvoltări normale, dar poate constitui și o frână, un blocaj în dezvoltarea sa. Într-un model de învățare, factorul ereditar generează un anumit tip de conduită, aceasta având o mare importanță în procesul de structurare a personalității, dar faptul nu se poate explica independent de acțiunea factorilor de mediu și de influențele educației.

Din perspectiva dezvoltării ontogenetice, este necesară evidențierea unui aspect extrem de important, și anume: nu simpla prezență sau absență a factorilor de mediu este relevantă, ci măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Astfel spus, un factor de mediu prezent, dar neutru ca acțiune sau indiferent subiectului uman, este lipsit de relevanță din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune ca bază a propriei activități.

Bibliografie

1. *AVRAMESCU, M., Defectologie și logopedie, ediția a III-a, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007, 227 p.*
2. *BRATU, M., Trăsături ale personalității puberilor și adolescenților cu debilitate mintală evidențiate prin testul arborelui. În: Revista de psihopedagogie, nr. 2, 2009, București: Editura Fundației Humanitas, 2009, p. 57-64.*

3. CHIPERI, N., *Particularitățile psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educație*, Chișinău, 2015, p. 29-34.
4. CERGHIT, I., *Domenii de investigație a dificultăților de învățare: cognitiv, emoțional și acțional. În: Revista de psihopedagogie, nr. 2, 2009, București: Editura Fundației Humanitas, 2009, p. 50-56.*
5. CIOBANU, A., *Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie, Chișinău, 2003, 24 p.*
6. CUCER, A., *Unele probleme cu care se confruntă familia care educă copilul cu deficiență mintală. În: Psihopedagogia Copilului/ Child Psychopedagogy Journal, 2013, nr. 12, România, p. 167-175.*
7. GÎNU, D., *Psihologia diferențierii elevilor cu deficiență mintală în procesul educației tehnologice: autoref. tezei de doctor, Chișinău, 1995, 16 p.*
8. GOLU, P., *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective, București: Miron, 2004, 170 p.*
9. MOISIN, A., *Părinți și copii, București: Editura didactică și pedagogică, R. A., 1995, 87 p.*
10. OLĂRESCU, V., *Optimizarea educației prin parteneriatul școală – familie. În: Materialele conferinței internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, IȘE, 2-3 noiembrie, Chișinău, 2012, p. 372-375.*
11. POPA, M., *Comunicarea – aspecte generale și particulare, București: Editura PAIDEIA, 2007, 93 p.*
12. PREDA, V., *Abordări multidisciplinare în intervenție timpurie la copiii cu dizabilități, în: Dinamica educației speciale, 2010, p. 49-58.*
13. RACU, I., *Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică: Manual pentru colegiile pedagogice, Chișinău, 2007, 160 p.*
14. RADU, Gh., *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal, București: Pro Humanitate, 2000, 45 p.*
15. ROTARU, M., *Metodologii speciale în debutul școlar, Chișinău 2012, 66 p.*
16. SECUI, M., *Consecințe ale instituționalizării asupra componentei afectiv-evaluative a sinelui la copii, în: Revista de psihologie aplicată, anul 3, nr. 2, Timișoara, 2001, p. 79-82.*
17. STRĂCHINARU, I., *Psihopedagogie specială, Iași: Ediția Trinitas, volumul 1, 1994, 189 p.*
18. VERZA, F., *Defectologie și logopedie, București: Credis, 2009, 83 p.*

CORRELATING AND CRISSCROSSING OF MOTIVATION, INTEREST, SOCIAL DEMAND AND LONG, SHORT MEMORY CAPACITIES IN CALCULATING A COHORT COEFFICIENT FOR STUDENTS WITHIN XR-LEARNING (TRANSITIONAL PERIOD)

IRENE MOCRAC

„Ion Creangă” State Pedagogical University
from Chişinău

Adnotare

Suntem martori la evoluția educației online, care se confruntă cu provocări fără precedent și cu un „salt major”, în întreaga lume. Creșterea și maturizarea permanentă a dispozitivelor VR și AR, digitizarea agresivă a activităților didactice impune condiții necunoscute până acum pentru organizarea procesului educațional modern. Cele mai cunoscute practici ale ei ar trebui introduse în primul rând aici, în regiunea arctică, așa-numitul hotspot al planetei.

Dezvoltarea în continuare a start-up-urilor educaționale este posibilă în cadrul metaversului și este binevenită în colaborare cu cei pe care oamenii îi numesc „studenți de generație alfa” și „metacognitivi”. Acești 20 de tineri poligloți curajoși din Moldova (viitori participanți la cea de-a treia ediție a Concursului Poliglot, 2022 iulie-august) vor încerca să își desfășoare propriile activități de cercetare științifică, luând în considerare 74 de husky (de la o firmă finlandeză) ca bază experimentală online. Întrebarea este: cine va avea rezultate mai bune în obținerea competențelor de comunicare? Se crede că grupul de studenți implicați direct în activități de cercetare științifică cu husky, va avea scoruri mai mari în comparație cu acei studenți care vor urma „cursuri de lingvistică pură”.

Profesorii-voluntari ar putea „încuraja schimbul de cunoștințe”, inclusiv schimbul de „bune/ foarte bune practici” online în cadrul Proiectului. Datorită implicării lor permanente și conștiente, activitățile de cercetare științifică ar putea crește și mai mult. Mai multe grupuri de specialiști vor crea conținut nou pentru mediul XR, și anume pentru provocările arctice.

Sintagma „o limbă de comunicare cu colegii din diferite țări”, care denotă trăsături extra-lingvistice, a primit un nou sens în zilele noastre. Multialfabetizarea și învățarea multimodală joacă împreună un rol principal. Camaraderia pare să devină o noțiune de o importanță crucială care așteaptă să fie explorată într-o „realitate încapsulată”. Într-o perioadă în care lumea este complet „cufundată” în viața virtuală, studenții se așteaptă la noi motivații. Deci, de ce să nu creăm grupuri internaționale online pentru studiul în paralel, prin intermediul limbii engleze, a limbilor finlandeză, suedeză, norvegiană, daneză, franceză, germană și unele dintre limbile sami aici, în

Moldova? Un astfel de grup a fost creat în ianuarie 2022, la Bălți, Moldova (40 de studenți cu vârsta de aproximativ 14 ani).

Aplicațiile și dispozitivele virtuale și augmentate permit fiecărui profesor să formeze clase internaționale, creând noi cursuri. Pentru a-i determina pe studenți să-și asume responsabilitățile personale în problemele ecologice, merită să discutăm elaborarea unui curs destinat tinerilor oameni de știință. Este timpul ca profesorii și oamenii de știință să coopereze cu colegi dintr-o cultură complet diferită, cu mentalități complet diferite, creând diferite programe opționale inovatoare.

Cuvinte-cheie: *metavers, polilingvism european, student metacognitiv, abordare multimodală, cerere socială pentru învățământ la distanță, coeficient de cohortă, capacitățile memoriei de lungă și scurtă durată.*

Abstract

We are witnessing the evolution of online education that faces unprecedented challenges and a “major leap” all around the world. Permanently increasing and maturing VR and AR devices, aggressive digitization of teaching activities imposes unknown till now conditions for organizing the modern educational process. Its best-known practices of it should be introduced first of all here in the Arctic region, so-called the planet’s hotspot.

The further development of international educational start-ups is possible within the metaverse and it is possible in collaboration with those whom people call generation “alpha and metacognitive” students. They ought to be treated as active designers and meaning-makers. Those 20 brave young polyglots from Moldova (future participants of the third edition of the Contest Polyglot 2022 July-August) will try to carry out their own scientific research activities, considering 74 huskies (from a Finnish firm) as their online experimental bed. The question is: who will achieve better results in mastering skills of communication? It is believed that the group of students, involved directly in scientific research activities with huskies, will show higher scores in comparison with those students, who will be studying “pure linguistic courses.”

Teachers-volunteers could “encourage knowledge-sharing”, including sharing of online “good/ best practices” in the Project. Thanks to their permanent and conscious involvement scientific research activities could boost further and many clusters of specialists will create new smart content for the XR environment, namely for Arctic challenges.

The phrase “a language for communication with colleagues from different countries”, which denotes extra-linguistic features have received a new meaning nowadays. Multiliteracy and multimodal learning together play a leading role. Camaraderie appears to become a crucially important notion waiting to be explored in “an encapsulated reality”. In a time when the world is completely “plunged” into virtual life, students are expecting new motivations. So, why not create online international

groups for parallel studying Finnish, Swedish, Norwegian, Danish, French, German, and some of the Sami languages via English here in Moldova? Such kind of group was created in January 2021, in Balti, Moldova (40 students aged around 14 years).

The virtual and augmented applications and devices allow every teacher to form international classes, creating new courses. To make students assume their personal responsibilities for ecological problems it is worth discussing elaboration of a course for young scientists. It is high time for teachers and scientists to cooperate with colleagues from a completely different cultures, with completely different mindsets, carrying on different innovative optional curricula.

Keywords: *metaverse, European polilinguism, metacognitive student, multi-modal approach, social demand on distance learning, cohort coefficient, long, short memory capacities.*

1. Significance of the research project in relation to current knowledge

Due to major changes in society, education systems around the world tend to bring changes in structure and functionality. The reforms carried out in the second half of the 20th century, often appreciated as “global reforms”, are oriented toward global transformations; the generalization of the innovations is confirmed by the fact that “in this period all the countries of the world have registered at least one school reform; long-term strategic design, ranging from five to twenty years”, respectively from concept development to its full application [7].

The beginning of the 21st century is characterized by the dominance of information and communication technologies, as a result, we can intensify the educational process, help people to minimize the time for obtaining studies, because the pace of life increases, and we don't have much time for traditional education. Googling only the notion “augmented education in Finland”, one must notice that the very first publications appeared in 2002. But even in 2022, it is hard to have a clear-cut picture of its role.

Anyway, it must be assumed that we are facing a boost of mixed forms for distance learning, standing right at the threshold of XR- learning appearance as an independent branch of education. Originally, the antonym for face-to-face learning is the term distance learning. Distance learning paves its way via “google classroom” and other similar platforms toward augmented and virtual education and to be converted into XR-education. Actually, we are dealing with mixed forms of studies.

In a “traditional” school, a teacher helps his students to learn. From a passive participant, he should become an active student, who is able to adjust to the educational process and can independently plan his study time. For online studies, a student needs new skills: knowledge of online training methods, use of information technologies for communication, solving online tests etc. But what is more important is to manage the evolution of his own interest and motivation correlated with actual social demand.

2. Aims and objectives of the project

The aim of the research is to create a concept for a Moldo-Finnish online optional school based on the principles of XR-education (XR-education Arctic lab), starting with elaborating the rules for enrolling and streaming its applicants and giving to teachers involved in creating the school metaverse a methodological algorithm. Then students can take control of their “own” or-learning.

Objectives of the research: 1. Looking for innovative ways to support the XR-edu learning process for different age groups; 2. Analyzing the impact of globalization while launching XR-education Arctic lab; 3. Elaborating a set of practical advice for helping children with dyslexia, synaesthesia. 4. Experiencing, conceptualizing, applying and analyzing multiliteracy approaches for newborn optional courses for XR-education Arctic lab; 5. Designing different teaching styles within XR-learning 6. Forming a classroom culture rules with ample opportunities for children to self-regulate their learning.

3. Research questions and hypotheses

The project could be defined as a success if a totally new approach for developing long (short) term memory capacities for different age groups will be discovered. Cross linguistics seems to be the best platform for attaining such kind of goal within XR-learning. “Limitless” characterizes a certain self-managed learning process that derives from carefully planned methods that are smartly implemented in an XR-teaching process.

Correlation between “interest” and “motivation” can evaluate any transitional period from learning to teaching and from teaching to learning, disregarding aspects of reality and time. The aspect of time is pinpointed as one of the basic elements in any research investigation, concerning long/ short memory capacities. How “interest”, “motivation”, “time”, and “long/ short term memory capacities” could be gathered under the same “investigation umbrella”? *It is suggested that: a certain personal motivation related to a certain personal interest and multiplied by a certain social demand makes up a certain volume of individual long memory capacities related to a certain volume of individual short term memory capacities multiplied on a cohort coefficient.*

In case the cohort coefficient for students within XR-learning will be successfully calculated it becomes possible to justify scientifically the algorithm for streaming students in online classes as well as to make up the whole structure of the online school model to be a flexible one. In creating the first model of an online school within XR-learning, the importance of introducing VR/ar devices in education will be highlighted.

Never before the Arctic has been taken as a region of high significance for Moldovan students within XR-learning. Taking into consideration the importance of Arctic ecological challenges for the whole world, by creating XR-edu Arctic lab we

could unite students and teachers in a unique pedagogical network. Its database will be situated here in Moldova.

4. Implementation

For the cross-linguistic research branch of the project, 5 experimental groups have been formed. It includes Moldovan teenagers, who speak Romanian, studying Russian, English, French, and German. They are aimed at studying Nordic and Sami languages. Based on the system created by me in 2010, the accumulated knowledge of skills and abilities, as well as the development of short-term, long-term memory of students will be analyzed. Various combinations of XR-learning options possibly will be combined.

The lessons on parallel studying foreign languages and webinars with famous people will be based on distance learning platforms. The course “Civilization” and “Career opportunities of the 21st century” will be based partially on VR and AR. Psychohygiene plays an important role in the use of virtual methods. It will be necessary to establish how long and to what extent young people of different ages can be involved in such kind of studying process. We will develop a methodology for calculating the coefficient of an age segment according to the principles mentioned above.

The main challenge is that teachers do not have textbooks for mixed methods of learning. Learning platforms like Edpuzzle, Edmodo, Nearpod, LearnWorld, SecondLife etc. help teaching staff in creating a complex virtual dimension. If we replace electronic textbooks with virtual lessons, it remains to know the correct proportions of their usage.

5. Description of different research tasks

There have been two main tasks to be implemented before we start forming experimental groups of polyglots.

1. Being in touch with AR /VR experts from Netherlands, we do understand the importance of keeping the pace of a dialogue with them. The majority of XR-learning instructors are not interested in adding teaching content situated out of metaverse. So, now we are looking for the VR experts in education, who can accept the idea of using VR/ar devices as some means, not shifting the whole educational process in the metaverse.

2. Creating all kinds of didactical materials about the Arctic region and launching the first experimental group of students, who will be involved in scientific research activities online is the second crucial task. Analyzing the experimental bed (74 huskies), forwarding a hypothesis, looking for its justification etc. These are the skills to be developed by Moldovan students (14-16 years old) within 20 lessons (July-August 2022). Students are suggested to forward a test to be implemented with huskies. (For example, to follow the dogs’ reaction to a certain sound or a certain smell. Then just to analyze the obtained data).

6. Research methods

In my research, I am planning to use mixed methods that will combine quantitative and qualitative methods to answer the research questions had been put within that Project. Two mixed-method elements are introduced in my study: mixed methods research questions (comprising explanatory, exploratory, convergent questions) and mixed-method designs (comprising sequential explanatory, sequential exploratory, concurrent convergent). Triangulation will be used as well while having different sources, at different times, or using different methods or modes to reach the same conclusions. It reveals to be really powerful. I will try to cope with mixed and multiple methods at the same time.

I do believe in the success of this Moldo-Finnish project supervised by the specialists from Moldovan “Ion Creanga” Pedagogical State University and Finnish universities. For example, it is worth addressing some proposals to Oulu and Jyvaskyla universities (There are experts on XR-learning. Meanwhile, the Arctic University should generate the solutions for solving the planet`s ecological challenges.)

7. Research ethics

“While the extended reality explores continues it is important to note that some researchers have already suggested that it could be a poor-long effect of being in a virtual world for extended periods of time.” The following revealed drawbacks must be taken into consideration: concerns about focusing distance issues, disconnections between what eyes are seeing and what body is feeling, database protection, digital device access to the process and some others.

Mixed education combines traditional and interactive learning methods. The development of the mixed form of education will become a key area of modernization of the educational sphere. We have to find a proper algorithm for a modern type of education, not neglecting neither face-to-face nor distance learning (augmented, virtual). It is necessary to review the concept of transmitting students' knowledge according to age by creating an age segment coefficient, which could make it easier to form and manage virtual classes, forming a flexible successful format for each young person.

8. Conclusions

The research problem Metaverse helps students to understand hard-to-grasp concepts, reaching first of all underprivileged areas in order to provide them access to high-quality education. According to the Learning Policy Institute (source’ A Coming Crisis in Teaching: Teaching Supply Demand and Shortages in the U.S.), there will be about 100.000 shortages of teachers across the U.S. up to 2025. The situation in Moldova on that point seems to be worse. Seeking collaboration with Finnish partners on the topic of my research could be a way out. And we might find ourselves at the beginning of the revolutionary shift toward XR education that could help to cover an educational gap

across Moldova. Definitely, our mission is to include in the experiment children who live internationally.

While young people are stuck in their mobiles their attention is shrinking. It is another survey that convinces us in this statement. Attention is directly connected to short/long memory capacities. So, we should investigate how to use XR education for the steady development of students' memory taking into consideration a thorough cohort analysis.

- Expected short-term impact: 1. Developing the optional course: “Career opportunities of the 21th century” for schoolchildren. 2. Implementing training solutions and instructional design for the next generation of the teaching staff for XR learning. 3. Elaborating courses for improving soft skills space curricula based on XR learning.
- Expected long-term impact: it is here and now that the notion of democracy can acquire a different status primarily among young people. A democratic approach in science will irrevocably lead to a new innovative whirl in pedagogy caused by the research of metaverse. There people are able to “feel and taste the future”, “alleviating stress and anxiety” for tomorrow’s existence. And humanity, having returned from virtual space to its reality, will acquire a steady skill to analyze and to create, being in harmony with its inner world and its nature. “This is exactly what is needed in any of the fields of science, be it real research or a virtual one. Demographers have calculated that in 2025 there will be 2 billion alpha generations, joining the world population. The educational community has to answer back as soon as possible to those, who believe, that XR-education could pave its own way only in the future. By sharing expectations and endeavors, we will make a great shift in the world that is no longer bound by printed text only.” This is the only way to give all children access to the world of possibilities.
- „Digital transformation – driven by a range of tools and technologies, such as artificial intelligence, robotics, 5G wireless networks, blockchain etc. – has for a number of years been building momentum across most industries and sectors, and in all developed countries” .

Bibliography

1. НАГАЕВА, И.А., *Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности/ Отечественная и зарубежная педагогика, 2016, № 6, с. 56-67.*
2. НАГАЕВА, И.А., *Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном про-странстве вуза // Сетевой научно-практический журнал «Перспективы науки и образования», п/о 4, 2013, с. 79-92. <http://pnojournal.files.wordpress.com/2013/08/1304>*
3. ОРЕШКИНА, А.К., *Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его*

социальных измерений // *Иновационные образовательные технологии*, 2014, №2 (38), с. 4-7.

4. BIELAWSKI, Larry, METCALF, David, *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*, 2003, by HRD Press, Inc.
5. MIJARES, Illiana, *Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review*
<http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1>
6. RICHARDS, Griff. Athabasca University. *Learning Analytics: On the Way to Smart Education*. URL:
http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm
7. MOORE, Michael Grahame, ANDERSON, William G., *Handbook of Distance Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
8. URTEL, Mark G., *Assessing Academic Performance between Traditional and Distance Education Course Formats*, *Educational Technology & Society*, vol. 11, No. 1, January 2008.
9. CRISTEA, I., *Bazele cercetării experimentale*, Reprografia U, Bacău, 1996.
10. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Chișinău, Știința, 2003.
11. TRONDSSEN, Eilif, Ph.D., *Augmented/ Virtual Reality in Nordic/Baltic Education, Learning and Training*, Silicon Vikings//
https://www.innokas.fi/wp-content/uploads/2019/04/Nordic-Baltic-XR-Edu-Report_3-2019.pdf2019

PERSPECTIVELE UTILIZĂRII METODELOR INVESTIGATIVE LA ORELE DE ȘTIINȚE ALE NATURII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

NEAGU MARIETA

*Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească,
Școala Gimnazială Rachieri – structură, Prahova, România*

Abstract

In a school where until recently learning was based on memorization and rendering, the training of investigative skills was neglected, but the paradigm shift in education emphasized the need to solve problems in any field. Today's students are guided in learning based on discovery, in class they can formulate a plan, observe, search, organize the data obtained and formulate conclusions to present to others. And effective teachers are looking for appropriate ways to support students in this endeavor by participating in in-service training courses.

Keywords: *methods, investigative methods, investigative skills, natural sciences.*

Adnotare

Într-o școală în care până nu demult învățarea se baza pe memorare și redare, formarea competențelor investigaționale era neglijată, însă schimbarea de paradigmă din educație a pus accentul pe necesitatea rezolvării problemelor în orice domeniu. Elevii de astăzi sunt îndrumați într-o învățare bazată pe descoperire, în clase își pot formula un plan, pot observa, căuta, organiza datele obținute și formula concluzii pe care să le prezinte celorlalți. Iar cadrele didactice eficiente caută metode adecvate prin care să susțină elevii în acest demers, participând la cursurile de perfecționare continuă.

Cuvinte-cheie: *metode, metode investigative, competențe investigative, științe ale naturii.*

Metoda este calea de a atinge dezideratele, liantul dintre obiective și competențe, cadrul didactic prin măiestria sa pedagogică poate să învețe elevii ceea ce știe foarte bine, împletind componentele procesului de învățămînt într-un mod plăcut, atractiv.

În *Dicționarul explicativ al limbii române*, termenul *investigație* este „cercetare, studiere minuțioasă, pătrunzătoare, efectuată sistematic, cu scopul de a descoperi ceva; fr. – investigation, lat *investigatio*, -onis.” [6]

Metodele investigative sunt metode activ-participative, în care cel care învață, elevul, este managerul propriei învățări, este în centrul învățării, fiind o activitate unică, așa cum suntem și noi unici, fiecare după natura sa. Ele se conduc după ideea constructivismului operatoriu printr-un efort constructivist de gândire, de stimulare a gândirii critice, științifice, a metacogniției.

„Curriculumul de științe trebuie să includă experiențe care implică și oferă elevilor oportunități de practicare a metacogniției.” [4, p. 10] Elevii nu trebuie să repete cunoștințele, lecțiile după noi, învățătorii, ci să aibă entuziasm în a învăța, a cerceta, a

explora, a investiga. Activitatea intelectuală la școlarul mic se intensifică și suferă modificări în acest palier de vârstă, schimbări ale caracterului investigativ și comprehensiv al percepției, al observației, ca instrumente ale cogniției. Trebuie să reușim să le stărnim curiozitatea, să meargă singuri pe drumul cunoașterii, al științei, să fie familiarizați cu atitudinea interactivă, deschisă, dinamică pentru a evita șablonizarea răspunsurilor, pentru a stimula atenția la varietatea lumii.

Disciplina Științe ale naturii „are un rol important în formarea/ dezvoltarea personalității elevilor, în achiziționarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe cunoaștere.” [2]

Școlarul mic, în clasa a III-a, primește un manual „rupt” din *Matematica și explorarea mediului*, unde îi sunt dezvoltate competențele investigaționale prin competența generală care reprezintă achizițiile de cunoaștere și atitudinale ale elevului pentru clasele a III-a și a IV-a, *CG 2. Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice*, prin competențele specifice (CS) care se formează pe parcursul unui an școlar. [10, p. 6-8]

S	CLASA a III-a	CLASA a IV-a
.1.	Identificarea etapelor unui demers investigativ vizând mediul înconjurător pe baza unui plan dat.	Elaborarea unui plan propriu pentru realizarea unei investigații a mediului înconjurător.
.2.	Aplicarea planului dat pentru efectuarea unei investigații a mediului înconjurător.	Aplicarea planului propriu propus pentru efectuarea unei investigații a mediului înconjurător.
.3.	Reprezentarea grafică a rezultatelor unor observații realizate în cadrul diferitelor etape ale demersului investigativ, utilizând tabele, diagrame, formule simple.	Reprezentarea grafică a rezultatelor unor observații realizate în cadrul investigației proprii, utilizând tabele, diagrame, formule simple.
.4.	Formularea de concluzii pe baza rezultatelor demersului investigativ.	Formularea de concluzii pe baza rezultatelor investigației proprii.
.5.	Prezentarea concluziilor demersului investigativ realizat pe baza unui plan dat.	Prezentarea concluziilor investigației proprii.

În clasa a III-a, elevul află ce este investigația științifică și are un plan dat, în care urmează următorii pași:

1. formulează întrebări;
2. formulează o ipoteză;
3. testează ipoteza;
4. prezintă rezultatele și formulează o concluzie. [11, p. 12]

Cerințele clasei a IV-a devin mai complexe și în acest domeniu. Elevul trebuie să contureze propria investigație, să urmeze un plan propriu, astfel, făcând propriile descoperiri, dobândește gândirea critică, creativitatea și disponibilitatea pentru investigare.

În acest context, nevoia de perfecționare continuă a cadrelor didactice este parcă acum mai mult ca niciodată mai mare pentru a putea atinge diferite aspecte ale obiectivului educațional printr-o strategie didactică bazată pe investigație, folosind metodele investigative, care în funcție de obiectivul educațional fixat, pot deveni procedeu, care pun din ce în ce mai mult accent pe activizare, considerată premisa unei instruirii și formări eficiente [3].

Exemple de metode investigative utilizate în anumiți pași ai investigației științifice: observația, activitatea practică sau experimentul, investigația, conversația euristică dirijată și problematizarea, brainstormingul sau asaltul de idei, ciorchinele, turul galeriei, harta „Știu, vreau să știu, am învățat”, eseul de 5 minute, Cubul, Mozaicul, jocul de rol, proiectul ș. a., „metode didactice care activează elevul, îl ajută să reflecteze critic la ceea ce se face și îl încurajează să fie creativ în timpul lecțiilor” [7, p. 3], favorizând dezvoltarea capacității de a pune sub semnul întrebării tot ceea ce vede în jur, toate acestea duc la dezvoltarea competenței investigaționale, implicit la formarea unor viitori oameni de știință, inventatori, viitori cercetători – adulții de nădejde ai societății.

Îndeplinim, astfel, un deziderat al educației postulat de Sorin Cristea, „elevul trebuie învățat cum să învețe” [5]. Elevul nu este singur pe calea cunoașterii, eforturile sale sunt coordonate de profesor prin sugestiile, îndrumările oferite și chiar prin unele soluții parțiale. [9]

Școala de azi a încercat să îmbine în abordarea disciplinei Științe ale naturii strategiile didactice și abilitățile esențiale pentru învățarea științei. Adesea s-a obiectat asupra accentului pus pe dobândirea cunoștințelor în ceea ce privește practicile cadrelor didactice, dar și în privința formării unei tendințe de evitare a învățării conceptuale în cazul abordărilor pedagogice în care predomină activitățile practice. Totuși, profesorii din ciclul primar continuă să-și perfecționeze și modeleze predarea științelor, integrând experimente la clasă și activități practice ca mijloc de îmbunătățire a învățării conceptuale, și în plus ca sursă pentru formarea deprinderilor esențiale și câștigarea încrederii în aplicarea cunoștințelor științifice pentru rezolvarea problemelor din lumea reală, ceea ce evidențiază necesitatea unei abordări echilibrate și constante.

Conform surselor [1], activitățile de investigație au, din păcate, doar un caracter ocazional și complementar. În cele mai multe cazuri, acestea sunt activități care exemplifică o anumită realitate teoretică. Acest lucru afectează calitatea și consistența experiențelor de învățare ale elevilor.

În concluzie, putem afirma că dacă în demersul didactic nu acorzi timpul necesar și consecvență pentru a practica metodele investigative, acestea devin doar un exercițiu, nu calea ce ar trebui să fie urmată pentru formarea personalității elevului prin dezvoltarea competenței investigaționale. Jean Piaget spunea: „experiența este întotdeauna necesară pentru dezvoltarea intelectuală (de aceea) tematica abordată trebuie să implice activ”. [apud 12, p. 148]

Lumea este în continuă schimbare, informațiile sunt relativ ușor de accesat atât la școală, cât și acasă, având la dispoziție o gamă tot mai mare de instrumente multimedia disponibile. „În România anului 2022, accesul la internet este foarte facil, 80,8% dintre gospodăriile din România au avut acces la rețeaua de internet de acasă în creștere față de anul 2020 cu 2,6 puncte procentuale, 60,2% dintre acestea concentrându-se în mediul urban”, potrivit studiului INS - *Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2021*. [8, p. 13]

Astfel, elevii, chiar și cei din învățământul primar, sunt conectați constant la știrile despre evenimentele locale și globale, ceea ce poate fi adesea copleșitor. Școala, prin cadrele didactice, trebuie să-i pregătească pe elevi pentru viața în această lume și considerăm că a le permite elevilor să devină alfabetizați științific este cheia educației în acest secol. Doar în acest fel, elevii pot să devină gânditori critici, perseverenți, care sunt capabili să asculte, să ia în considerare, să pună la îndoială și să cerceteze ceea ce citesc și ceea ce aud.

Bibliografie

1. ARDELEAN, Aurel, MÂNDRUȚ, Octavian, *Didactica formării competențelor Cercetare – Dezvoltare – Inovare – Formare*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2012, 212 p. <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf> (vizitat 20.04.2022).
2. BOCANCEA, Viorel, POSTOLACHI, Igor, POSTOLACHI, Valentina, *Lucrări de laborator la disciplina Științe. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective, Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 2020, vol. 1, Chișinău, p. 207-211, ISBN 978-9975-76-312-7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/207-211_13.pdf (vizitat 11.04.2022).
3. BOCOȘ, Mușata-Dacia *Instruirea interactivă: Polirom*, Iași, 2013, 472 p., 978-973-46-3248-0.
4. CIASCAI, Liliana, *Model ciclic de predare – învățare bazat pe investigație*, Presa Universitară Clujeană, 2016, 56 p., ISBN 978-606-37-0109-0.
5. CRISTEA, Sorin, *Metodele didactice în care predomină acțiunea de cercetare directă a realității. În: Tribuna Învățământului*, 05/07/2018, <https://tribunainvatamantului.ro/metodele-didactice-in-care-predomina-actiunea-de-cercetare-directa-a-realitatii/> (vizitat 14.03.2022).
6. *Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a*, Academia Română, Institutul de lingvistică, Univers Enciclopedic, 1998. <https://dexonline.ro/definitie/interdisciplinaritate> (vizitat 10.04.2022).
7. EȘANU, Andreea, *Investigația ca strategie didactică și metode didactice asociate*, CEAE, <https://ceae.ro/wp-content/uploads/2018/04/Investigatia-si-met-didactice-asociate.pdf> (vizitat 12.04.2022).

8. IAGĂR, Elena Mihaela, coord., *Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2021*, Editura Institutului de Statistică, București, 2021, ISSN 2067-1997, ISSN-L 2065-2844, 66 p.
https://insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/accesul_populatiei_la_tehnologia_informatiei_si_comunicatiilor_romania_2021.pdf (vizitat 22.04.2022).
9. PETROVSCHI, Nina, *Învățarea prin descoperire ca modalitate a acțiunii pragmatice*, În: *Revista de științe socioumane*. Chișinău, UPSC, 2009, nr. 1 (11), p. 1-4, ISSN 1857-0119/ ISSN 2587-330X.
10. *Programa școlară pentru disciplina Științe ale Naturii, clasele a III-a - a IV-a*, București, 2014, 15 p.
http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/22-Stiinte%20ale%20naturii_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf (vizitat 11.03.2022).
11. TICĂ, Carmen, Terecoasă, Irina, Dobrescu, Simona. *Științe ale naturii. Manual pentru clasa a III-a*, CD Press, București, 2021, 96 p., ISBN 978-606-528-551-4.
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Stiinte%20ale%20naturii/Uy5DLiBDRCBQUkVTUyBT/book.html?book#2> (vizitat 12.03.2022).
12. ZAHARIE, Livia, *Conceptul de investigație în predarea științelor*, pp 148 – 151, în: *Lucrările simpozionului „Metode inovative de predare – învățare - evaluare”*, Buftea, 2020, 923 p., ISBN 978-973-0-31282-9.
<https://revistaeducatie.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/SIMPOZION-NATIONAL-METODE-INOVATIVE-DE-PREDARE-INVATARE-EVALUARE.pdf> (vizitat 19.04.2022).

PROCESUL DE EVALUARE CU AJUTORUL INSTRUMENTELOR TIC

NICA IULIANA AMALIA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Information and communication technology has become an integral part of the educational system around the world. The use of ICT tools in the teaching activity adds value to the teaching act, increasing the students' interactivity and leaving them the impression that "they are playing on the computer/ phone". The methods promoted and used until the pandemic year were useful, but what happened during the pandemic was truly revolutionary for the teaching system that had never faced such a thing before. Teachers from all over the world collaborated, they learned in a short time to use learning platforms that they had never encountered before. They used any means of online communication to reach students, thus transforming them into teachers, social networks, games that were familiar to students.

Keywords: *technology, teacher, assessment, competences.*

Adnotare

Tehnologia informației și a comunicării a devenit o parte integrantă a sistemului educațional din întreaga lume. Utilizarea instrumentelor TIC în activitatea didactică aduce plus valoare actului didactic, sporind interactivitatea elevilor și lăsându-le impresia că „se joacă pe calculator/ telefon”. Metodele promovate și utilizate până în anul pandemic au fost folositoare, dar ceea ce s-a întâmplat în timpul pandemiei a fost de-a dreptul revoluționar pentru sistemul de predare, care nu se mai înfruntase cu așa ceva până în acel moment. Profesori din toată lumea au colaborat, au învățat într-un timp scurt să utilizeze platforme de învățare pe care nu le mai întâlneau până în momentul respectiv. S-au folosit de orice mijloc de comunicare online pentru a ajunge la elevi, transformându-le astfel în mijloace didactice, de rețelele de socializare, de jocurile cu care erau școlarii familiarizați.

Cuvinte-cheie: *tehnologie, cadru didactic, evaluare, competențe.*

Pentru componenta evaluare din procesul de învățământ, instrumentele TIC joacă un rol important. Pe măsură ce instrumentele TIC sunt folosite din ce în ce mai des, evaluarea se realizează într-o manieră atractivă și inovatoare. În acest articol se va trata procesul de evaluare la care au participat elevi de clasa a II-a și a III-a de la Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu”, Slatina, România, în perioada aprilie 2020 - iunie 2021.

Provocarea de a preda și evalua în mediul online a determinat cadrele didactice să descopere posibilitățile oferite de mediul online, reușind să își îmbogățească bagajul de

metode, să-și dezvolte competențele digitale. Dificultatea acestui proces a apărut din slaba cunoaștere a tehnicilor de căutare web și a criteriilor de calitate pentru conținuturile oferite de spațiul virtual. De asemenea, bariera limbii engleze a fost un element care a îngreunat accesarea unor resurse de calitate. Presiunea timpului scurt în care cadrele didactice au fost nevoite să se adapteze, a creat tensiuni atât în rândul profesorilor, cât și în rândul părinților și elevilor.

Importanța evaluării în procesul de învățământ crește și din perspectiva educației permanente, impunând schimbări majore în privința obiectivelor, metodelor, practicilor și tehnicilor folosite. Din acest punct de vedere, „restrângerea ariei acțiunii de evaluare la rezultatele obținute de elevi pe durata școlarizării, fără a fi concepută din perspectiva educației permanente, nu mai este satisfăcătoare.”¹ Diversitatea în actul de predare-evaluare se impune ca o nevoie stringentă, iar atractivitatea activităților didactice va crește prin utilizarea instrumentelor tehnologice.

Evaluarea este componenta procesului de predare-învățare-evaluare care practic se folosește pentru a obține o perspectivă referitoare la cunoștințele elevului, la un moment dat. Întrucât baza de cunoștințe și desprinderi ale elevului este în continuă schimbare, evaluarea va trebui făcută pe un anumit interval de timp. Calificativele elevului, ierarhizarea lui la nivelul clasei depind de evaluare. Atunci când este utilizat într-un obiectiv de învățare, verbul „a evalua” înseamnă a stabili condiții în care comportamentul precizat într-un obiectiv specific poate fi găsit și măsurat.² Evaluarea are o importanță covârșitoare în îmbunătățirea învățării elevului în timpul lecțiilor. Ea este cea care aduce schimbări atât în comportamentul elevului față de învățare, cât și și în cel al dascălului în predare, în alegerea metodelor și conținuturilor. Indiferent de forma evaluării – după momentul la care se evaluează – inițială, formativă sau sumativă, folosirea tehnologiei în acest proces crește gradul de implicare din partea elevilor, implicit rezultatele evaluării.

TIC în evaluare. La momentul declanșării pandemiei, cadrele didactice, părinții și elevii au crezut că este o situație temporară, de scurtă durată. Dar evenimentele nu au fost așa, după cum bine cunoaștem situația, așa că a trebuit să continuăm anul școlar și să ne adaptăm din mers, să învățăm în mod intuitiv, apoi specializat, cum să intrăm în casele elevilor prin mijloace de comunicare online, practic să remodelăm procesul de predare-învățare-evaluare.

Elevii prezentați în acest caz făceau parte din cei care aveau conexiune la internet și mijloace tehnice pentru a intra în legătură cu mine și colegii. Ceea ce a fost și mai îmbucurător a fost faptul că elevii aveau deprinderi de utilizarea a acestor dispozitive, în unele cazuri, chiar mai pricepuți decât adulții care erau lângă ei.

¹ Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, EDP, 2000.

² Ishfaq, Majid, *United International Journal for Research & Technology*, volume 1, Issue 03, 2020, ISSN 2582-6832.

Inițial, lucrurile au decurs stângaci, multe simulări de chestionare online, multe întrebări în stânga și în dreapta, deoarece nimeni nu știa ceva concret, toată lumea înainta intuitiv. Astfel, prima formă de utilizare a mijloacelor TIC în pandemie a fost aceea de a crea chestionare pe aplicația <https://www.surveymonkey.com/>. Am ales această aplicație deoarece era ușor de folosit de către elevi. Nu este una dedicată exclusiv educației, dar am ales-o deoarece aici am creat chestionare la care elevii puteau răspunde fără să își creeze un cont; transmiterea linkului se făcea prin aplicația whatsapp, iar ei doar accesau și răspundeau. Am folosit varianta gratuită, ceea ce nu permite utilizarea tuturor funcțiilor, dar a fost soluție de moment prin care am reușit să țin legătura cu elevii mei, să îi țin ocupați cu activități didactice, nu ancorați în știrile care ne speriau pe toți în acele momente.

Elevii au reușit să răspundă la toate sarcinile pe care eu le-am dat; la disciplina limba română aveau de răspuns la întrebări pe baza textelor citite, iar la matematică exerciții și probleme a căror rezolvare putea fi scrisă în chestionar. Corectarea și oferirea feedbackului am făcut-o prin aplicația Paint a PC-ului, cu un screenshot al răspunsurilor, corectat și trimis elevului ca să înțeleagă ce are de îndreptat. A fost o modalitate de învățare asincron, fiecare rezolva în ritmul său.

Ulterior am descoperit aplicația <https://zoom.us/>. După o perioadă de o lună, cu ajutorul acestei aplicații, am reușit să intru în contact virtual cu elevii din clasă. După repetatele instrucțiuni, toți elevii au reușit să se conecteze și să participe la lecțiile virtuale. Experiența a fost atractivă, s-au stabilit reguli de comun acord, astfel încât lecțiile să se desfășoare în bune condiții. Și pentru această aplicație am optat tot pentru varianta gratuită, ceea ce a limitat fiecare întâlnire la 40 de minute. Am constatat ulterior că nici nu aș fi putut ține copiii concentrați online pentru o perioadă mai lungă de timp.

Fiind o aplicație ce permite învățarea sincron, în evaluare am aplicat diferite metode. Pentru evaluarea formativă: studiul de caz, lucrul în echipe în camerele aplicației, lucrul în echipă pentru redactarea unui proiect, inițierea unei dezbateri, invitarea unui oaspete care oferă informații noi, urmată de întrebări adresate elevilor, folosirea unei alte aplicații în timpul întâlnirilor (ex. Wordwall, Canva, Kahoot).

Învățarea a început să capete forma aproape de ideal, o dată cu accesarea platformei G-suite de către unitatea școlară. Fiecare elev este repartizat în clasă alături de colegii săi, cadrele didactice intră după un orar bine stabilit, cu pauzele necesare atât elevilor, cât și profesorilor. Prin intermediul acestei platforme, evaluarea îmbracă noi forme. Pe lângă ceea ce s-a putut folosi până la acel moment, platforma vine cu serie largă de aplicații benefice evaluării. În cadrul întâlnirilor directe pe Meet, evaluarea formativă a adus informații relevante pentru elev, dar mai ales pentru cadrul didactic, astfel încât, cel din urmă să își poată adapta strategiile de predare în favoarea elevului.

Jamboard a facilitat interactivitatea elevilor, după ce au învățat să o utilizeze, astfel încât ei să poată scrie la tablă rezolvările exercițiilor. În plus, fișa de lucru poate fi

atașată tablei și prezentă pe tot parcursul lecției. Mai mult decât atât, toate tablele scrise pot fi salvate și accesate ulterior pentru fixarea cunoștințelor.

La secțiunea Formulare, am descoperit chestionarele cu avantaje față de cele din SurveyMonkey: grafica, inserarea de imagini, variante de răspuns diferite în funcție de întrebare, colectarea răspunsurilor, oferirea de feedback direct, fără a utiliza alte aplicații.

Platforma oferă elevilor posibilitatea de a încărca diverse teme în format word, imagini sau video, pentru care pot primi feedback individual.

Avantajele evaluării cu G-suite:

- Feedback imediat și individualizat;
- Corectarea în timp real a noțiunilor învățate greșit sau neclare prin Google Meet;
- Feedback automat cu Google Forms;
- Acces la tabla interactivă;
- Exprimarea orală și scrisă a elevilor.

Limite:

- Pentru folosirea platformei G-suite de pe telefon, este necesară instalarea mai multor aplicații, fapt ce poate îngreuna funcționarea dispozitivului;
- Pentru un PC este necesară atașarea unei camere și a unui microfon.

Analizând situația prezentată din perspectiva modelului TPACK³, putem stabili care componentă este suficient de dezvoltată și care are nevoie de îmbunătățiri, în așa fel încât folosirea resurselor digitale să conducă spre un proces de predare-evaluare de calitate.

Competențe de cunoaștere a conținutului (CC). Întrucât această dimensiune se referă la cunoașterea subiectelor teoretice ale disciplinelor predate, cadrele didactice dețin aceste competențe, le-au demonstrat prin examenele promovate.

Competențe didactice (CD). Această componentă se referă la întreg arsenalul de strategii didactice pe care cadrul didactic îl pune în practică. Dacă în predarea la clasă, un cadru didactic reușește să obțină performanță cu metodele pe care le folosește, pentru mediul online acestea trebuie adaptate, deoarece factorii care influențează învățarea sunt diferiți, mediul este diferit, comportamentul elevilor de asemenea.

Competențe tehnologice/ digitale (CT). Această dimensiune este cea care a încetinit învățământul când acesta a trecut online, deoarece cadrele didactice nu au dezvoltată această competență, iar cei care dețin cunoștințe în domeniu, au reușit cu greu să le adapteze la predare. Această dimensiune cere perfecționare continuă, în pas cu tehnologia.

La intersecția celor trei dimensiuni apar CCT (cunoașterea conținutului sub aspect tehnologic), CCD (cunoașterea didacticii – transformarea informației astfel încât să fie

³ <https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-tpack-framework/>

accesibilă elevilor), CDT (cunoștințe didactice tehnologice/ digitale, se referă la înțelegerea modului în care resursele TIC pot schimba atât experiențele de predare, cât și pe cele de învățare). Studiind îmbinarea componentelor acestui model, realizăm că aceasta se face în mod integral; deținea unor informații nu este suficientă. Trebuie să se țină seama și de abilitățile tehnologice pe care cadrul didactic le are.

Concluzii. Instrumentele TIC sunt parte a sistemului educațional, prin urmare utilizarea acestora în evaluare este un pas firesc pe care cadrele didactice trebuie să îl facă. Avantajele evaluării cu ajutorul TIC sunt numeroase. În primul rând, colectarea răspunsurilor și crearea unei baze de date privind rezultatele elevilor este un proces ușurat. De asemenea, există posibilitatea itemilor interactivi care sunt mult mai atractivi, stârnind interes din partea elevilor.⁴ În al doilea rând, există studii care demonstrează că acest tip de evaluare are un impact pozitiv în motivarea, concentrarea și rezultatele elevilor; motivează cadrele didactice să acceseze resurse de înaltă calitate.⁵

Bibliografie

1. BRIDGEMAN, B., *Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA*, 2009.
2. SCHEUERMANN, F., BJÖRNSSON, J., *The Transition to Computer-Based Assessment*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
3. DUMBRĂVEANU, Roza, *Învățarea mediată electronic: Interpretări conceptuale*, *Revista de științe socio-umane*, ISSN 1857-0119, nr. 2 (39).
4. ISHFAQ, Majid, *United International Journal for Research & Technology*, volume 1, issue 03, 2020, ISSN 2582-6832.
5. RADU, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București, EDP, 2000.
6. RIPLEY, M., *Transformational Computer-based Testing*, în: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment*, Luxembourg, 2009.
7. *Office for Official Publications of the European Communities*.
8. <https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-pack-framework/>

⁴ Bridgeman, B. (2009), Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

⁵ Ripley, M. (2009), Transformational Computer-based Testing, în: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

NECESITATEA ABILITĂȚILOR PRACTICE ÎN FORMAREA/ DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR GEOGRAFICE

PĂTRAȘCU ALEXANDRA

C.N. „Alexandru Odobescu”, Pitești, România

Abstract

This paper addresses the issue of the formation and development of geographical skills through practical skills so that theoretical and practical activity can be combined with intellectual activity. As a result, in the current educational systems, taking into account the theoretical evolutions, in the educational process there is a need for the formation/ development of competencies. In this information period, competence becomes the central element of the school because it is necessary an orientation towards individual achievement, autonomy, creativity but also progress. Geography, as a school subject located at the interference between the exact sciences, social sciences and natural sciences, through its specificity, aims to form a logical thinking and an overview of the evolution of society in correlation with the evolution of planet Earth.

Keywords: *geography, skills, abilities, learning situations.*

Adnotare

Această lucrare face referire la abordarea problematicii privind formarea și dezvoltarea competențelor geografice prin intermediul abilităților practice, astfel încât să se poată îmbina activitatea teoretică și practică cu cea intelectuală. Ca urmare, în sistemele educaționale actuale, având în vedere evoluțiile teoretice, în procesul de învățământ apare necesitatea formării/ dezvoltării competențelor. În această perioadă informațională, competența devine elementul central al școlii deoarece este necesară o orientare către realizare individuală, autonomie, creativitate dar și progres. Geografia, ca disciplină școlară situată la interferența dintre științele exacte, științele sociale și științele naturii, prin specificul său, vizează formarea unei gândiri logice și a unei viziunii generale asupra evoluției societății în corelație cu evoluția planetei Pământ.

Cuvinte-cheie: *geografie, competențe, abilități, situații de învățare.*

În actuala societate, bazată îndeosebi pe acțiune, și în condițiile unui mediu economic bazat pe cunoaștere, apare nevoia tot mai acută a formării/ dezvoltării competențelor, dar și a atitudinilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții, vizând creșterea accesibilității locurilor de muncă. Prin introducerea conceptului de „competență” în procesul de predare-învățare-evaluare, se evidențiază importanța acestuia, fiind perceput în diverse moduri, deoarece nu există o definiție clară, concretă, a conceptului, definiție unanim acceptată. Însă unanim acceptat este faptul că termenul presupune un sistem de cunoștințe, deprinderi, atitudini/ valori, capacități/ aptitudini.

Împreună cu alte discipline, geografia permite formarea și dezvoltarea unui număr mare de abilități, capacități, atitudini și competențe. Activitățile întreprinse și achizițiile geografice pot fi utile diverselor domenii ale acțiunii și cunoașterii, această disciplină școlară înlesnind învățarea unor tehnici și metode foarte necesare. În prezent, în predarea geografiei, îndeosebi în liceu, este util să se treacă de la învățarea predominant teoretică, uneori folosind și imagini, la învățarea bazată pe acțiune, cu scopul creșterii caracterului aplicativ al cunoștințelor, al aprofundării și consolidării acestora. De altfel, prin predarea acestei discipline, se formează diverse deprinderi și abilități care au aplicare practică, respectiv: observarea, citirea, analiza, interpretarea datelor statistice, realizarea de grafice, hărți, desene precum și orientarea în teren. Prin intermediul formării abilităților practice, acest lucru devine posibil, deoarece abilitățile practice vizează pregătirea elevilor pentru diverse circumstanțe legate de viață și reprezintă „un prilej de aplicare în practică a cunoștințelor însușite la alte obiecte de învățământ, de consolidare și aprofundare a acestora” [9, p. 191].

Abilitățile pot fi definite ca „însușiri sinonime cu priceperea, îndemânarea, dexteritatea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizarea adecvată a sarcinii concrete” [8, p. 23], pot fi înțelese ca „un atribut ce poate însoți anumite cunoștințe sau anumite deprinderi” [8, p. 23], au atât latură fizică și aplicativă cât și intelectuală, având rol în formarea/ dezvoltarea priceperilor, deprinderilor practice, în utilizarea diferitelor instrumente și materiale, astfel încât toate cunoștințele acumulate se consolidează și se adâncesc, iar elevii devin mai siguri în acțiunile lor. În DEX [5], *abilității* i se conferă mai multe însușiri: capacitate de a face totul cu iscusință și ușurință, îndemânare, dibăcie, pricepere, măiestrie, iar Dulamă și Ilovan [3] apreciază acest concept ca fiind motric și intelectual, un rezultat al unui domeniu sau un ansamblu de sarcini.

După anii '80, când se accentuează abordarea prin competențe, se înregistrează schimbări referitoare la abilitate, dar și la relația acesteia cu cunoștințele, apar noi grupări ale abilităților în funcție de cerințele de integrare în configurația competențelor și anume [10; 8, p. 24-25]: abilități reproductive (aplicarea de algoritmi, de proceduri); abilități productive (aplicarea de strategii și principii).

Observăm că, în prezent, studiul acestui concept se întrepătrunde cu rezultatele cercetărilor din alte științe cum sunt cele cognitive, urmărindu-se ridicarea statutului abilităților la nivel metacognitiv (ponind de la nivel procedural sau operațional, respectiv efectuarea ori aplicarea unor deprinderi sau cunoștințe), la care se adaugă următoarele particularități ale abilităților practice: sunt vizibile; variază de la o persoană la alta; reprezintă obiect și rezultat al învățării pe parcursul întregii vieți; se dezvoltă în diverse momente din viață; se raportează la cunoștințele la care se pot aplica; se dezvoltă la nivelul mai multor domenii; este o cunoștință procedurală care a atins limita superioară a evoluției, respectiv perfecțiunea; sunt procese generice, deoarece se descompun în subsarcini; sunt apropiate de deprindere ca și semnificație; sunt rezultatul învățării, ca

urmare, pot fi evaluate; pot fi transversale și se pot dezvolta prin exersare, exerciții; pot fi evaluate; pot interacționa între ele și astfel iau naștere abilități practice mai operaționale și mai complexe, care ajung la un nivel superior de dezvoltate, de măiestrie.

Conceptul *abilitate* (*skill*, în limba engleză) este apropiat ca înțeles de aptitudine, capacitate și deprindere. De asemenea, abilitatea poate fi corelată cu tipurile de inteligență, identificate de către Gardner și Dulamă [6; 2, p. 186-188] astfel: abilitatea de a vorbi și folosi cuvintele în diverse contexte (inteligența verbal-lingvistică); abilitatea de a utiliza logica, rațiunea și numerele (inteligența logico-matematică); abilitatea de a produce muzică și de a aprecia muzica (inteligența muzicală); abilitatea de a reconstitui experiențele vizuale precedente și de a distinge imaginile (inteligența vizuală, spațială); abilitatea de a acumula cunoștințe din natură și legate de natură (inteligența naturalistă); abilitatea de a-ți forma relații și de a înțelege oamenii (inteligența interpersonală); abilitatea de conștientizare a propriului “eu” și autocugetare; abilitatea de a adresa și de a răspunde la unele întrebări cu trimitere la natura omului.

De asemenea, pentru realizarea eficientă a lecțiilor în vederea formării competențelor, se folosesc diverse metode caracteristice abilităților practice (conversația, explicația, demonstrația, exercițiul și lecția), la care se adaugă și principiile didactice specifice abilităților practice. Însă, sub aspect pedagogic, competența este înțeleasă ca și capacitate a elevului de a mobiliza (identifica, combina și activa) un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori pentru a crea diverse sarcini de învățare, învățarea fiind rezultatul propriului efort. Mobilizarea resurselor vizează identificarea, combinarea, activarea acestor resurse în situații clare și concrete, având în vedere că resursele utile competenței încorporează un set de: cunoștințe – a ști, deprinderi – a face, atitudini și valori – a fi/ a deveni. Aceste cerințe se realizează prin antrenarea elevilor în diverse situații, prin încercarea unor acțiuni concrete, dar și prin transmiterea de cunoștințe. În această situație, competența se poate dezvolta și se poate evalua atunci când elevul este pus în situații concrete, fiind nevoit să antreneze, să mobilizeze resursele de care dispune, respectiv achizițiile anterioare, conștientizând și încercând practic să-și depășească limitele sale [7].

Prin aplicarea practică a cunoștințelor teoretice acumulate, elevii dobândesc abilități practice, iar mai tarziu își formează competențe prin intermediul unor situații și sarcini/ teme concrete de învățare, precum și prin rezolvarea acestora. De altfel, D. Badea precizează faptul că „o competență poate fi definită de sarcinile prin care se realizează, adică de acțiunea care vizează o intenționalitate precisă, dar nu îngustă, și care îndeplinește o funcție socialmente recunoscută într-o cultură dată.” [1, p. 38], însă abilitatea reprezintă acel „mod învățat de a răspunde adecvat la un ansamblu sau la o categorie de sarcini aparținând unui anumit domeniu” [4, p. 139].

În prezent, educația înregistrează succesul dorit, performanța, îndeosebi prin intermediul unor strategii bazate pe acțiune, pe sarcini de lucru (care oferă un bogat potențial pentru a forma abilități), pe accentuarea metodelor interactive care antrenează mecanismele inteligenței, ale gândirii, ale creativității și imaginației.

În geografie se pot organiza numeroase situații de învățare cu caracter practic, realizate fie în clasă sau în cabinetul de geografie, fie în teren, în cadrul cărora pot fi trasate anumite sarcini de lucru pentru a atinge diverse obiective educaționale propuse într-un timp dat (semestru, an școlar). Situația de învățare sau contextul este acel „ansamblu al relațiilor dintre agenții învățării și mediul în care acestea se produc” [apud 2, p. 59], context care are impact direct asupra mijloacelor didactice și tehnicilor de învățare utilizate. O situație reprezentativă de învățare o poate constitui menționarea de către profesor a principalelor forme majore de relief, a tipurilor de vegetație, faună și soluri asociate formelor respective, pe care elevii le pot ilustra prin exemple din experiența personală, sub îndrumarea profesorului. Însă, ca o situație de învățare, ca și proces complex, organizat și dinamic, să înregistreze succes, este necesar să fie ancorată în situații reale, care există în viața de zi cu zi, în mediul social, ea cuprinde ca și componente ansamblu „condițiile interne și externe oferite elevilor pentru a realiza un obiectiv prefigurat” [2, p. 61], condiții evidențiate ca și structură de către unii cercetători.

Pentru formarea competențelor privind analiza și interpretarea mijloacelor scrise, se pot trasa elevilor anumite sarcini de lucru (adaptate vârstei elevilor), care pot fi efectuate la lecție (lecția reprezentând și ea o situație de învățare unitară), de exemplu, în sala de clasă sau cabinetul/ laboratorul de geografie, sarcini care constau în observarea directă a elementelor naturale și antropice ale mediului înconjurător, observarea unui proces natural ori unui proces antropic, identificarea surselor poluante din mediu, identificarea surselor și surselor acestora, măsurarea unui indicator al mediului folosind un aparat sau instrument, respectiv:

- pentru dezvoltarea abilității de utilizare a dicționarilor la lecția de geografie: să evidențieze caracteristicile unor noțiuni geografice dintr-un dicționar; să le compare cu notele menționate într-un alt dicționar; să le reformuleze în scris; să găsească sinonime pentru o anumită noțiune geografică; să ordoneze alfabetic anumite noțiuni, anumiți termeni geografici și definiția lor, pentru a obține un lexic (glosar, vocabular).

- pentru dezvoltarea abilității de utilizare a atlaselor în lecție, elevii primesc ca sarcini de lucru: să identifice diferite tipuri de hărți ale unui teritoriu (de exemplu, hărțile referitoare la relieful Europei); să facă diverse legături între elementele existente pe diferite hărți (evoluția concentrării și migrării populației pe un anumit continent reprezentată pe 2 hărți; să identifice relațiile dintre precipitațiile medii anuale și repartitia acestora în teritoriu, dintre temperaturile medii anuale și cum influențează acestea repartitia viețuitoarelor și asociațiilor de plante etc); să interpreteze legenda care cuprinde toate semnele convenționale existente pe hărțile din atlasul geografic etc.

- pentru dezvoltarea abilității de utilizare a textelor din manualele școlare, elevii vor primi sarcini de lucru diverse, respectiv: identificarea ideilor principale, a termenilor, a definițiilor, a conceptelor; sortarea informațiilor cunoscute, emiterea unor întrebări, unor răspunsuri; crearea unui rezumat, a unui referat; explicația unui fenomen sau proces geografic; demonstrarea unor afirmații; descrierea unor fapte, evenimente, procese; crearea unor concluzii asupra unui conținut etc.

Astfel, crearea situațiilor de învățare care ținesc acumulare cunoștințelor procedurale, formarea abilităților sau a contextelor care urmăresc dezvoltarea structurii operaționale și cognitive are loc prin „exercitarea unor capacități intelectuale și motorii care servesc ca instrumente de asimilare” [2, p. 74], însă pentru crearea unor situații de învățare care vizează formarea competențelor, sarcinile elaborate și executate sunt mai complexe. Se poate forma o competență de un anumit nivel, într-o situație dată, iar în alta ulterior se poate dezvolta, rafina competența, atingându-se un alt nivel.

Concluzii. Prin intermediul abilităților practice, elevii aplică cunoștințele teoretice, își formează anumite deprinderi și priceperi care de-a lungul timpului duc la formarea competențelor. În actul de predare-învățare, abilitățile practice înregistrează o profundă valoare educativă, contribuind la formarea unor însușiri morale, la dezvoltarea atenției, a manierei de observație, la dezvoltarea gândirii, imaginației și inițiativei [9].

Bibliografie

1. *BADEA, Dan, Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor, Revista de pedagogie, nr. 58 (3), 2010, p. 33-46. ISSN 0034-8678.*
2. *DULAMĂ, Maria Eliza, Cum îi învățăm pe alții să învețe – teorii și practici didactice, Cluj-Napoca: Clusium, 2009, 450 p. ISBN 978-973-555-590-0.*
3. *DULAMĂ, Maria Eliza, ILOVAN, ROMAN, Oana, Observații asupra unui seminar virtual asincron la didactica geografiei, Studia Universitatis, Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia, Cluj-Napoca, 2007, XLV, 2, p. 77-85, ISSN 1221-8111.*
4. *DULAMĂ, Maria Eliza, Elemente din didactica geografiei. Subiecte pentru examenele de definitivare în învățământ și de obținere a gradului didactic al II-lea, Cluj-Napoca, Clusium, 200. 176 p.*
5. *DEX online. [citată 02.04.2022]. Disponibil: <https://www.dictionarroman.ro/?c=abilitate>*
6. *GARDNER, Hovard, The frames of mind: The Theory of multiple intelligences, New York, Fontana press, An imprint of Harper Collins Publishers, Second edition, 1993.*
7. *MANOLESCU, Marin, Pedagogia competențelor-o viziune integratoare asupra educației, Revista de pedagogie, București, 2010, nr. 58 (3), p. 53-65, ISSN 0034-8678.*
8. *MIU, Florentina, Metodica predării abilităților practice în învățământul preșcolar și primar, București, MondoRo, 2013, 115 p., ISBN 978-606- 8395-77-7.*
9. *MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, partea I, nr. 520 bis/19.V.2021, anexa nr. II la Ordinul Ministrului Educației nr. 3702/21.04.2021, Programa școlară pentru disciplina abilități practice. Învățământ special clasele pregătitoare – a IV-a. București, 2021 [citată 28.03.2022]. Disponibil: <https://profesorpsihopedagogcom.files.wordpress.com/2021/05/abilitati-practice-p-iv-dmu-dmm.pdf>*
10. *ROMISZOWSKI, Alexander, Designing Instructional Systems. Londra/ New York, Kogan Page/ Nichols Publishing, 1981, 415 p., ISBN 13: 978-0893970611.*
11. <https://ro.warbletoncouncil.org/situacion-de-aprendizaje>

CONCEPTUL DE COMUNICARE

TATIANA PETCU
UPSC "Ion Creangă"

Abstract

Communication is a fundamental feature of human existence, because "everything communicates", it emerges from the need for another. It always establishes a social relationship between the participants in the process, just as after the communication there is a change towards each other or the world around us.

In the absence of communication, understanding and respect for others, human relationships can be compromised. People exist for each other and we interact when we communicate, so we send and receive messages.

Keywords: *communication, interaction, sender, receiver, message.*

Adnotare

Comunicarea este o trăsătură fundamentală a existenței umane, din cauza că "totul comunică", ea reiese din necesitatea de altul. Aceasta mereu stabilește între participanții la proces o relație socială, așa cum după comunicare are loc o schimbare unul față de altul sau lumea care ne înconjoară.

În lipsa comunicării, înțelegerii și respectului pentru alții, relațiile umane pot fi compromise. Oamenii există unul pentru altul și interacționăm atunci când comunicăm, adică transmitem și primim mesaje.

Cuvinte cheie: *comunicare, interacțiune, emițător, receptor, mesaj.*

Comunicarea este un proces de interacțiune între oameni și grupuri, o relație mediată de cuvinte, imagini, gesturi, simboluri sau semne. Prin intermediul acestui proces, oamenii au posibilitatea să își împărtășească cunoștințele, experiențele, interesele, atitudinile, sentimentele, opiniile și ideile.

Încă din antichitate, comunicarea este percepută ca un element fundamental al existenței umane. Într-adevăr, însăși etimologia termenului reflectă acest lucru, noțiunea de „comunicare” este un termen derivat din cuvântul latin “*communis*” (comun), ce semnifică „a fi de acord”, „a fi în contact” sau „a fi într-o relație”, dar și cu sensul de „a transmite altora”, „a împărtăși ceva altora.” Astfel, a comunica înseamnă a împărtăși ideile cu una sau mai multe persoane, un schimb de informații, o tehnică de exprimare eficientă și rapidă a ideilor. Comunicarea poate fi realizată prin intermediul unui mesaj verbal sau scris.

De-a lungul timpului, conceptul de comunicare a fost abordat din diferite perspective, iar acest lucru a dus la o creștere impresionantă a numărului de definiții. Când vine vorba de comunicare, cei mai mulți dintre noi se gândesc la „informare” sau

„a aduce la cunoștință”. Dictionarul explicativ ne oferă trei sensuri ale noțiunii de comunicare și anume: o notificare sau aducere la cunoștință, contact verbal în cadrul grupului și o prezentare sau un eveniment care promovează schimbul de idei sau relații spirituale. [1]

Totuși ce este comunicarea? Cum putem defini acest concept? Analizând literatura de specialitate, observăm un amalgam de interpretări diverse a conceptului de comunicare. În anul 1970, cercetătorul D. Dance a identificat nu mai puțin de 15 tipuri de definire pentru comunicare, dintre care evidențiem șase. Prin urmare, comunicarea poate fi considerată:

- Un proces de transmitere sau receptare;
- O problemă de intenționalitate, pe care unele definiții o includ ca pe o trăsătură fundamentală (sunt grade de intenționalitate atât în transmiterea cât și în receptarea informațiilor);
- Un efect sau o cauză a unei anumite mulțimi de relații sociale și structuri interacționare;
- Un proces linear sau circular și interactiv;
- O sursă de ordine, unitate dar și coeziune sau cauză a schimbării, fragmentării ori a divergenței;
- O opțiune între perspectiva activă, de exemplu: încercăm să îi influențăm pe alții sau situația în care ne aflăm și perspectiva reactivă: acceptăm influența și ne adaptăm la împrejurări. [2]

În opinia lui Robert Escarpit (1980), „*a comunica nu înseamnă numai a emite și a primi, ci a participa la toate nivelurile, la o înfinitate de schimburi felurite care se încrucișează și interferează unele cu altele.*” [3] După cum este menționat, comunicarea este înțeleasă ca un proces prin intermediul căruia se transmit mesaje între oameni, aceștia având posibilitatea să se influențeze reciproc.

În urma analizei multitudinii de definiții, putem constata că, majoritatea specialiștilor definesc comunicarea ca un proces bidirecțional, prin intermediul căruia un vorbitor transmite o informație unui ascultător. Această informație este transmisă prin intermediul unui canal, scopul principal fiind producerea unor anumitor efecte asupra receptorului. Prin urmare, comunicarea mai constituie și un schimb de informații, adică dai și primești. Un lucru important este că pentru o comunicare eficientă, participanții la proces trebuie să dețină o înțelegere comună cu privire la sensul cuvintelor, gesturilor și a simbolurile utilizate.

Procesele de comunicare reprezintă o perindare de evenimente cu privire la următoarele aspecte: inițiativa de a transmite un sens, exprimarea intenționată a unui mesaj într-un anumit limbaj, cât și acțiunea de transmitere și receptare a acestui mesaj. Pentru ca aceste evenimente să se desfășoare cu succes, este obligatorie îndeplinirea anumitor condiții, cum ar fi: o intenție bine accentuată a persoanei care transmite mesajul, o motivație manifestată de cel care receptează mesajul, limbajul să fie pe

înțelesul tuturor participanților, cât și lipsa unor elemente care ar distorsiona transmiterea mesajului, cum ar fi zgomotul, lipsa interesului, limbajul necunoscut.

Pentru o mai bună înțelegere a actului de comunicare, cercetătorii evidențiază importanța elementelor structurale ale comunicării. Putem delimita următoarele elemente de bază ale comunicării:

1. **Emițătorul**, persoana care transmite o informație, poate fi o singură persoană sau un grup întreg;
2. **Receptorul**, persoana sau grupul care primește informația. Poate avea un rol pasiv în comunicare, adică lipsa reacțiilor sau a răspunsurilor sau poate deține un rol activ, fiind generator de mesaje/informații.
3. **Mesajul**, reprezintă ansamblul de informații despre persoane, obiecte, stări, sentimente, evenimente, etc. transmisă de la emițător la receptor.
4. **Limbajul sau codul** reprezintă simbolurile utilizate în comunicare, cât și regulile de combinație a acestora. Pentru o comunicare eficientă este necesar ca atât emițătorul, cât și receptorul să cunoască acest cod. Prin urmare, redarea gândurilor, sentimentelor, stărilor prin intermediul cuvintelor reprezintă codificarea mesajului, iar procesul de convertire a cuvintelor în idei, emoții, atitudini, stări, adică descifrarea sensului constituie decodificarea mesajului. Actul de codificare și decodificare se completează reciproc.
5. **Canalul de comunicare** constituie mijlocul prin care se transmite mesajul. Canalele de comunicare pot fi: tehnologice (telefoane, calculatoare, etc.), scrise (cărți, scrisori, etc.) și canalele față în față (dialoguri, prezentări, conversații, etc.)
6. **Feedback-ul** încheie episodul de comunicare, acesta ne arată dacă mesajul transmis a fost sau nu a fost înțeles, astfel emițătorul poate evalua eficiența comunicării.

Fiecare din aceste elemente are importanță majoră pentru o comunicare eficientă.

Există situații când actul de comunicare nu este eficient din motivul apariției unor perturbări ce pot avea diverse forme, cunoscute sub noțiunea de bariere în comunicare. Barierele în comunicare sunt interferențe interne și externe ale participanților la procesul de comunicare, care apar în procesul de transmitere și recepționare a mesajelor. Putem enumera următoarele bariere:

- Deficiențele fizice, cum ar fi handicapul de auz, vorbire;
- Probleme la nivel psihologic, de exemplu stresul, nervozitatea;
- Disfuncțiile de limbaj, dificultățile de exprimare;
- Emoțiile – neîncrederea în sine;
- Diferențe de naționalitate, cultură educație, ș.a.;
- Lipsa interesului din partea participanților la actul de comunicare;
- Zgomote din mediul înconjurător;
- Codul utilizat în comunicare nu este cunoscut de toți interlocutorii.

Comunicarea se bazează pe diverse motive, scopuri și obiective ale participanților săi. Din cele mai vechi timpuri comunicăm pentru a transmite și a primi o informație, pentru a provoca partenerul la comunicare să întreprindă anumite acțiuni, comunicăm cu intenția de a schimba părerile și opiniile cuiva, din dorința de a oferi suport emoțional etc. Un proces de comunicare poate fi bidirecțional, dar sunt situații când informația poate circula doar în sens unic. O comunicare de succes are loc atunci când toți participanții percep în același mod scopul și semnificația mesajului.

Bibliografie

1. *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită). Academia Română, Institutul de Lingvistică Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009. ISBN 086-606-92159-7-5*
2. *DANCE, D. "The concept of communication", Journal of Communication, 20, 1970.*
3. *ESCARPIT, R. De la sociologia literaturii la teoria comunicării, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1980.*

TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN STUDIUL LIMBII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE

POPA FLORENTINA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This paper it is atended to be a parallel between traditional and modern technologies used in teaching, learning and evaluating the romanian language in primary classes. The study of language in the primary education means the abstraction of the concrete notions of language and then using them in the writing process involves combining previous knowledge in the present experience.

Keywords: *traditional, modern, comunication, student, methods, romanian language.*

Adnotare

Prezenta lucrare se dorește a fi o paralelă între tehnologiile tradiționale și cele moderne utilizate în predarea-învățarea-evaluarea limbii române în clasele primare. Studiul limbii, în învățământul primar, presupune abstractizarea noțiunilor concrete de scris și citit după ce acestea au fost însușite temeinic. Comunicarea noțiunilor de limbă și apoi utilizarea acestora în procesul scrierii presupune alăturarea cunoștințelor anterioare în experiența prezentă.

Cuvinte-cheie: *tradițional, modern, comunicare, elev, metode, limba română.*

Îmbinarea tradiționalului și modernului în activitatea de comunicare în limba română a condus la apariția unor tehnologii activ-participative. În contextul societății actuale, când utilizarea noțiunilor de limbă devine greoaie, la școlarii mici, având în vedere că scrisul de mână e înlocuit cu scrisul la calculator, utilizarea corectă a noțiunilor de limbă este o adevărată provocare.

Pornind de la comunicarea în limba română, învățătorul trebuie să realizeze o învățare activă, acesta punând elevii în situații de învățare prin efort propriu: „este posibil ca metodelor tradiționale, spre exemplu, modului inductiv tradițional de transmitere a informației, să li se imprime un caracter activ, în așa-numita etapă a comunicării din lecția tradițional structurată” [1, p. 24].

Citirea și scrierea se înrudesc și se leagă, fiind două deprinderi pe care copiii din învățământul primar ajung să le realizeze. „Învățătorul va înlesni dezvoltarea unor activități de citit, scris și vorbit care să fie îndrăgite de copii, promovând: o atmosferă relaxantă, dragostea pentru cuvinte, discuții pe marginea poveștilor, crearea unor povești de grup, însușirea deprinderilor de vorbire și audiere prin intermediul discuțiilor, expresivitatea dramatică, ascultarea, căi de stimulare, ocazii de a scrie” [2, p. 114-124].

Pornind de la aceste scopuri generale ale procesului de scriere și citire ale lui Burke, am încercat realizarea unei paralele/ corespondențe între metodele de citire și cele de scriere:

<i>Metode de citire</i>	<i>Metode de scriere</i>
Metoda fonică se axează pe relația dintre sunete și litere.	Exercițiul – exersarea scrierii literelor, cuvintelor și textelor.
Metoda <i>Privește și spune</i> implică memorarea vocabularului.	<i>Brainstorming</i> – copiii pot inventa teme sau pot crea povești pe marginea unei teme/ experiențe.
<i>Cititul progresiv</i> – este vorba despre niște cărți în care se folosește un vocabular dirijat.	<i>Ciorna</i> – alcătuirea unei compuneri diferite de ideea tradițională, pe parcursul unei perioade de timp.
Metoda de creare de propoziții – copiii au la dispoziție tăblițe pe care expun cuvinte.	Revizuirea sau rescrierea – în urma discuțiilor, copiii pot revizui și rescrie după model.
Metoda lingvistică (citirea dirijată) – citirea unor modele ordonate ale corespondenței grafie/ sunet.	Editarea este procesul verificării unui text, pentru a vedea dacă este complet.
Metoda lingvistică integrală – copiii învață să citească pe măsură ce sunt expuși la prezența în clasă a unor povești, cântece sau poezii. Se axează pe integrarea citit-scris.	Atelierul de scriere: - minilecția; - timpul de scriere - discuții (individuale și în comun); - revizuirea; - publicarea.
Metoda <i>Cloze</i> – solicit copilului să evalueze și să înțeleagă ceea ce a citit.	Rezolvarea unei probleme, umplerea de spații goale într-un text.

Tabelul 1

Metodele propuse mai sus sunt parte a programului Step by Step pentru învățământul primar și vizează formarea deprinderilor de scris-citit prin diferite activități familiare. Profesorul pentru învățământul primar încurajează reacțiile și manifestările creative ale copiilor, ținând cont de stadiile de dezvoltare ale copilului.

În cadrul activităților de cultivare a limbii, în învățământul primar, elevii vor avea de îndeplinit obiective generale precum:

<i>În cadrul activității de citire, copiii:</i>	<i>În cadrul activității de scriere, copiii:</i>
- vor alege texte;	- vor scrie litere, cuvinte, propoziții texte;
- vor citi diferite genuri literare;	- vor scrie diferite genuri literare;
- vor recunoaște importanța cititului;	- vor încerca să-și aștearnă pe hârtie ideile;
- vor face aprecieri;	- vor corecta lucrările scrise, până la un nivel calitativ satisfăcător;

- vor utiliza vocabularul nou;	- vor scrie corect;
- vor reacționa urmare a textului citit;	- vor scrie păreri despre text;
- vor recunoaște părțile componente ale unui text;	- vor întocmi planul de idei;
- vor face comparații între realitate și ficțiune.	- vor obține feedback, asemănări și deosebiri.

Tabelul 2

Se observă legătura și interacțiunea obiectivelor din cadrul activităților (citire/scriere), acestea depinzând unul de celălalt și devenind standarde de performanță în îndeplinirea scopurilor comunicării în limba română.

Lecțiile centrate pe elev impun alegerea unor metode, tradiționale și moderne, eficiente, prin care să fie dobândite capacități de comunicare. „Apropierea activităților din clasă de interesul elevilor, implicarea copiilor în situații asemănătoare celor din existența obișnuită îi motivează în însușirea citit-scrisului, înțelegând utilitatea acestuia” [3, p. 101].

Sorin Cristea propune o clasificare a metodelor didactice, menționând că acestea sunt insuficient delimitate și argumentate: „a) metode tradiționale, de predare expositivă sau interogativă, prin aplicații, prin procedee de control sau instruire programată; b) metode optimiste, aflate în opoziție declarată cu cele autoritare; c) metode propuse, în funcție de forma de organizare pe clase, de nivel; d) metode adaptate copilului, promovate în cadrul curentului Educația nouă; e) metode bazate pe cultivarea unor valori sociale; f) metode active, bazate pe activitatea personală, creativă a elevului, implicat în învățarea prin descoperire” [4, p. 28]. Observăm și la această clasificare că ponderea metodelor centrate pe elev este mai mare și se axează pe adaptarea la mediul în care sunt utilizate.

Activitatea de învățare a limbii române pe care învățătorul o alege trebuie să fie eficientă, atât prin mijloacele de învățământ alese, cât și prin utilitatea proiectării didactice, care are ca punct de plecare și cadru de referință programa școlară. „Mijloacele de învățământ se prezintă într-un registru variat, de la cele mai simplu de construit și procurat (obiecte din mediul apropiat) până la cele cu un grad mare de rafinament al producerii (softuri educaționale)” [5, p. 94].

Ținând cont de condițiile actuale ale predării-învățării integrate, în cadrul orelor de comunicare în limba română, cele mai potrivite se constată a fi metodele active, centrate pe elev. Utilizarea tehnologiilor adecvate, a strategiilor și mijloacelor de învățare active, contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de disciplina școlară limba și literatura română și asigură formarea capacității copiilor de a interacționa și comunica, pregătindu-i pentru societate.

Bibliografie

1. PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Iași, Polirom, 1999, 180 p., ISBN 973-683-225-2.
2. WALSH, Burke Kate, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, Iași, Cermi, 1999, 248 p., ISBN 973-97378-84-6.
3. BĂRBULESCU, Gabriela, BEȘLIU, Daniela, *Metodica predării Limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Corint, 2009, 238 p., ISBN 978-973-135-513-9.
4. CRISTEA, Sorin, *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ, Metode și tehnici didactice*, București, Didactica Publishing House, 2018, ISBN 978-606-683-811-5.
5. *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literaturii române, învățământ primar și gimnazial*, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, București, Aramis Print, 2002, 112 p., ISBN 973-8294-48-7.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN GRĂDINIȚĂ

GEORGIANA STOICA (BOLTAȘU)

Grădinița Valea Cucului, Iordăcheanu, Prahova, România

Abstract

The needs of contemporary society are different compared to the last century. The new economic and political situation needs modern methods in line with today's environment, which is at the forefront of environmental education, the first problem of mankind. It starts from childhood, in the family, continuing in the school institutional system through methods specific to each level of schooling.

In kindergarten, games, walks, hikes, excursions, visits, sports and practical activities are used, especially in outdoor education. They are organized and carried out by the kindergarten or in partnership with other administrative, economic, foundations or local or national environmental organizations.

Keywords: *environmental education, modern methods, economic situation, political situation, excursions.*

Adnotare

Nevoile societății contemporane sunt altele comparativ cu secolul trecut. Noua situație economică și politică are nevoie de metode moderne în concordanță cu zilele noastre în fruntea cărora se situează educația pentru mediu, prima problemă a omenirii.

Ea începe din copilărie, în familie, continuând în sistemul instituțional școlar prin metode specifice fiecărui nivel de școlarizare.

În grădiniță sunt utilizate jocurile, plimbările, drumețiile, excursiile, vizitele, activitățile sportive și practice, mai ales în cadrul educației outdoor. Ele sunt organizate și desfășurate de grădiniță sau în parteneriat cu alte instituții administrative, economice, fundații sau organizații ecologice locale sau naționale.

Cuvinte-cheie: *educație pentru mediu, metode modern, situație economică, situație politic, excursii.*

Contemporaneitatea, perioada dezvoltării de excepție a științelor în toate domeniile, a tehnologiilor, apariției noilor ordini și relații interumane, comunicării superperfecționate, este foarte complexă și ridică o serie de probleme educative pe care alte perioade ale omenirii nu le-au avut, determinând orientarea școlii spre noi educații, corespunzătoare noilor condiții.

Necesitatea acestor noi educații (azi sisteme de educație recunoscute internațional) a fost semnalat cu mai multe decenii în urmă și de către academicianul Grigore Moisil sau de profesorul Grigore Vădeanu care, în scrierile lui, utiliza termenul și îl definea drept *trebuiețe de tip sociopedagogic*, intergrative și cumulative. „Ele implică un sistem complex, coerent și integrat, oferind mijloace proprii de a răspunde aspirațiilor de ordin educativ și cultural ale fiecărui individ, potrivit facultăților sale” (G. Vădeanu)

Acest sistem al „noilor educații”, corespunzător zilelor noastre, problematicii lumii contemporane, este compus din:

- Educația relativă la mediu (educația ecologică);
- Educația în materie de populație (demografică);
- Educația nutrițională;
- Educația pentru noua tehnologie și progres;
- Educația pentru de mass-media;
- Educația pentru pace;
- Educația pentru democrație și drepturile omului;
- Educația sanitară modern;
- Educația pentru timpul liber;
- Educația pentru o nouă ordine internațională;
- Educația pentru o viață de calitate;
- Educația interculturală etc.

Existența acestui „etc.” înseamnă că lista poate fi completată oricând. Simpla privire a listei „noilor educații”, fără a face un studiu aprofundat al ierarhiei acestora, datorită faptului că toate sunt importante și de actualitate, scoate în evidență că educația relativă la mediu (educația pentru mediu/ ecologică) se află în fruntea acesteia, ceea ce înseamnă că pentru omenire cel mai important lucru este să-și asigure condițiile de existență oferite de cadrul natural, salvându-l de dezastre, protejându-l și dezvoltându-i calitățile.

Orice om rațional trebuie să gândească în acest mod, conștient că neavând condiții adecvate, viața îi este în pericol. De aceea, informația și pregătirea în domeniul ecologic (educația pentru mediu) este prioritară, formarea de deprinderi, comportamente și convingeri de protecție a biosferei este condiția centrală a activității de educație a întregii populații de pe Terra. Principalul scop al educației pentru mediu este formarea conduitei și conștiinței ecologice, educație ce începe în familie, din frageda copilărie, continuă în grădiniță, școală, gimnazială/ liceală/ universitară, prin formele adecvate instruirii și educației continue, permanent majore, a omului contemporan.

Aceste afirmații se regăsesc în excepționala concluzie de la Stockhoolm, 1972. „Conservarea naturii va deveni eficientă și reală numai atunci când va face parte integrată din filosofia și comportamentul tuturor”. Este ca o axiomă afirmația conform căreia pentru a ști să ocrotești, să *conservi* natura, trebuie s-o cunoști, să știi unde, când și cum să intervii pentru a nu fi prea târziu.

Activitatea de cunoaștere a unor „taine” se realizează organizat și științific, odată cu intrarea în grădiniță, sub directa monitorizare a educației, cea care cunoaște și utilizează o varietate de forme și metode didactice atrăgătoare și instructive, eficiente și adecvate fiecărui nivel de vârstă. Prin poezii, cântece, povești, desene, jocuri, dar și experiențe și experimente, preșcolarii descoperă noi și noi adevăruri despre mediul înconjurător.

Oricât de frumoase, interesante, atractive și educative ar fi activitățile desfășurate în sala de grupă, ele vor avea un plus de succes și eficiență, dacă vor fi desfășurate în aer liber, afară, în mediul natural, deoarece „afară” copilul se simte descătușat de spațiul restrâns al clasei, sălii de grupă unde își petrece cea mai mare parte a programului zilnic. „Afară” e o altă lume, e naturală, reală, cu lumină, căldură, iarbă, flori, cer albastru, adierea plăcută a vântului, triluri de păsărele, stare de bine, libertatea de a respira aer proaspăt, de a observa, de simți natura, dar și activități fizice de igienizare și amenajare a locului de joacă și curții grădiniței.

Această libertate dă posibilitatea unei descătușări psihice a copilului, a manifestării libere a particularităților personale (limbaj, comportament, abilități manuale și gospodărești, socializare și cooperare), crează posibilitatea destinderii nervoase, fizice și mentale, a bunei dispoziții în contact direct cu mediul. Toate aceste beneficii fac activitatea în aer liber, în mediul natural, să fie agreate de copii, dar și de educatori și părinți, dacă urmărește și obiective de învățare și dezvoltare. „Petreceți suficient timp afară, ca să sensibilizați cât mai devreme pe copii față de natură, să-i ajutați să înțeleagă fragilitatea și să fie conștienți de respectul pe care trebuie să îl poarte! Legătura cu natura este importantă pentru formarea copilului, fiindcă el devine, astfel, conștient de locul său într-un ansamblu mai vast.” (Herrman, Eve, 2015, p. 202)

Acest îndemn-recomandare, foarte adevărat, de altfel, se poate realiza în perioada educației timpurii în familie, de către părinți, sau în grădiniță, de către educatoare, ca mijloc direct de educație pentru mediu, prin metode și procedee accesibile și diverse,

puțin costisitoare din punct de vedere material sau cel al efortului intelectual sau fizic, dar extrem de eficiente:

- Jocuri în aer liber, plimbări, drumeții, vizite, tabere, activități sportive, activități practice.

În cele mai multe cazuri, jocurile în aer liber se transformă în joacă, copiii bucurându-se de spațiul larg în care se pot „desfășura”, organizându-se din propria inițiativă, în mediul independent, cu reguli stabilite ad-hoc, o serie de jocuri de mișcare, ceea ce nu le oferă sala de grupă.

În timpul desfășurării acestei distracții, ei intră, în mod firesc, în contact direct cu diverse obiecte naturale pe care le utilizează conform propriei imaginații, descoperindu-se diverse însușiri: culoare, formă, duritate mărime, miros etc., joaca devenind mijloc și metodă de autoinstruire pe baza simțurilor, constituind forma primară de educație pentru mediu.

Pe parcursul educației timpurii, desfășurate în grădiniță, jocurile care oricum constituie ocupația de bază a preșcolarilor, trebuie valorificate din plin și în domeniul ecologic și pentru mediu.

O activitate foarte agreată de copii, de când erau foarte mici, sunt plimbările fără un scop anume, desfășurate numai pentru mișcare (mersul pe jos) în ritm lent, care să le dea posibilitatea ca ei să vadă, să observe (când sunt atenționați) un copac, o floare, seninul cerului etc. Organizația de grup, plimbarea are efect pozitiv și asupra socializării copiilor în însușirea unor reguli de comportare pe stradă, în parcul de distracții și societate. Efectul educativ benefic al plimbărilor asupra copiilor constă în faptul că ele reprezintă contactul direct cu mediul natural și social, copiii sunt în situația de a observa elementele acestuia, conștientizând, la nivelul lor, diversitatea acestora și putința de a trăi împreună, de a forma un biosistem unitar. Plimbările, la prima vedere numai recreative, ar trebui să devină primele lecții ecologice și de protecție a mediului, dar și de comportament civic.

Mult mai pragmatică, drumeția constituie o formă excelentă pentru cunoașterea mediului înconjurător natural și social în cadrul instituțional al educației timpurii. Pentru a nu fi o simplă plimbare, drumeția are obiective didactice instructive și educative, pentru observarea locurilor prin care trece traseul, dar și pentru realizarea unor sarcini. Drumeția cu scop didactic este programată din timp și bine pregătită atât din punct de vedere mental, cât și material:

1. Mental, în sensul că preșcolarii (participanții) vor fi înștiințați cu câteva zile înainte de desfășurarea activității, expunându-le traseul, locul de popas, obiectivul didactic, stârnindu-le interesul și dorința de participare.

2. Material, constând în înștiințarea familiei asupra datei, orei plecării și sosirii din și în grădiniță, a traseului și locului de popas, a obiectivului instructiv-educativ, activităților și jocurilor ce vor fi efectuate, pentru pregătirea copiilor în mod corespunzător deplasării și venirii (îmbrăcăminte, încălțăminte, hrană și apă).

În timpul drumeției, educatoarea îi îndrumă pe copii să observe multitudinea speciilor de plante, caracteristicile acestora, paleta de culori ale florilor, formelor și mărimile copacilor etc, dar și efectul intervenției pozitive a omului (plantări de arbori, întreținerea lor) sau negative (defrișări, scrijelirea scoarței copacilor, ruperea crengilor), din care să desprindă norme de respect și ocrotire a mediului, a naturii.

În cele mai multe cazuri, se împletește cu vizitele, excursia cuprinzând obiective atractive pentru cei mici: grădini zoologice, muzee cinegetice, grădini botanice, unde aceștia vor lua contact direct cu animalele și plantele din țară (urși, cerbi) sau din țări îndepărtate (lei, girafe, papagali, palmieri), ceea ce le lărgesc înțelegerea noțiunii de mediu înconjurător și orizontul de cunoaștere a lumii. Văzându-le „pe viu”, copiii vor pune o mulțime de întrebări despre aceste „necunoscute”, educatoarea sau ghidul având grijă să le vorbească și despre protecția lor, contribuind, în acest fel, la formarea cunoașterii ecologice, prioritatea educației contemporane.

Pe lângă aceste binecunoscute mijloace și metode didactice clasice, în ultima perioadă se vorbește tot mai mult despre „educația outdoor”, concept preluat și în contextul educativ românesc, dar utilizat cu succes de mai mult timp în țările nordice: Suedia, Danemarca, Finlanda, Norvegia. Există mai multe accepții pentru acest termen, cea mai simplă, pe înțelesul tuturor, însemnând „învățarea în aer liber”, echivalent cu românescul „activități practice”. Educația outdoor nu este ruptă de conținuturile curriculare, ea constituind un mod de explorare și aplicare, de verificare sau experimentare a unor cunoștințe și deprinderi. Caracteristica esențială a acestei educații constă în faptul că metodele de învățare și de educare sunt axate pe participarea, activă, practică, fizică și emoțională.

Ea are ca obiective generale:

- Dezvoltarea abilităților socio-personale: munca în echipă, relații sociale, competențe de conducere etc.;
- Dezvoltarea abilităților de management: organizare, coordonare, evaluare;
- Oferirea unui cadru stimulativ de învățare;
- Posibilitatea creării unui mediu relaxant, motivant, în funcție de problema identificată.

Prin activitățile desfășurate în cadrul acestei forme de educație pentru mediu (drumeții, excursii, jocuri, concursuri, activități practice-gospodărești), copiii își completează cunoștințele și deprinderile legate de mediul înconjurător și ocrotirea acestuia (botanică, zoologie, geologie), care contribuie la mediul în mod cert, la formarea unor atitudini, comportamente și convingeri ecologice.

La nivelul grădiniței, valențele educative ale activităților outdoor se vor concretiza în:

- Plantarea și îngrijirea plantelor ornamentale din sala de grupă/ grădiniță;
- Vizite la grădinile zoologice și botanice cu ocazia excursiilor;
- Construcții de căsuțe pentru păsările din material refolosibile;
- Realizarea unor fotomontaje/ albume cu plante și vietăți din mediul ambiental;

- Desene.

Dacă acestea sunt formele de educație pentru mediu în grădiniță, recomandate de curriculum, metodici, ghiduri etc., intuiția, imaginația și creativitatea cadrelor didactice, educatoarelor, își spun cuvântul, deoarece ele pun în practică teoria didactică asimilată la cursurile de pregătire profesională continuă, conștiente că, menirea lor, mai ales morală, este aceea de a crește copii educați, sănătoși, cu dragoste de oameni și de natură.

Bibliografie

1. CIUBOTARU, M., GEAMĂNĂ, N. A., JALBĂ, C., *Educația ecologică în grădiniță*, București, Editura C.D. Press, 2007, ISBN 978-973-79-8997-0.
2. COLCERIU, L., *Metodica predării activității instructiv-educative în grădiniță*, București, 2010.
3. HERRMAN, E., *100 de activități stimulative Montessori*, Ed. Gama, Iași, 2015.
4. VODĂ, C., VODĂ, Șt., *Drumeția în drumeție*, București, Ed. Aramis, 1001.
5. *Curriculum pentru educația timpurie*, București, 2019.

PARTICULARITĂȚILE ȘI ABILITĂȚILE COPIILOR CU CES SUPRADOTAȚI/ TALENȚAȚI

TĂNASE LILIANA GEORGIANA
România

Abstract

The work "The particularities and abilities of gifted/ talented children" aims to familiarize with notions and concepts that belong to the phenomenon of giftedness. Gifted children do not constitute a homogeneous population group (like those with difficulties, disabilities etc.) However, gifted children constitute a special group, which is differentiated by personality characteristics, learning style, way of interacting with peers etc.

They should be considered as people with special needs, precisely because they are special. Gifted individuals are those who show spontaneity and high potential. Those who create beautiful poems, write particularly mature plays, paint outstanding drawings, bring advanced philosophical reasoning.

Keywords: education, talent, exceptionality, intellectual ability, complexity.

Adnotare

Lucrarea „Particularitățile și abilitățile copiilor cu CES supradotați/ talentați” urmărește familiarizarea cu noțiuni și concepte care aparțin fenomenului supradotării. Copiii supradotați nu constituie un grup populațional omogen (ca și cei cu dificultăți,

dizabilități). Totuși, supradotații constituie un grup aparte, care se diferențiază prin caracteristici de personalitate, stil de învățare, mod de interacționare cu semenii etc.

Ei trebuie considerați persoane cu nevoi speciale, tocmai pentru că sunt speciali. Sunt considerați supradotați acei indivizi care prezintă spontaneitate și un înalt potențial. Acei care creează poezii frumoase, scriu piese de teatru deosebit de mature, pictează desene deosebite, aduc raționamente filosofice avansate.

Cuvinte-cheie: educație, talent, excepționalitate, abilitate intelectuală, complexitate.

Fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare unice și de aceea, pentru ca dreptul la educație să aibă un sens, trebuie concepute sisteme educaționale și trebuie implementate programe educaționale care să țină seama de extrem de marea diversitate a acestor caracteristici și cerințe (apud *Declarația de la Salamanca*, UNESCO-1994).

Pentru a înțelege mai bine conceptul *Cerințe Educative Speciale*, este nevoie, înainte de toate, de o abordare care să pună în evidență învățarea și nu particularitățile care diferențiază copiii în acest proces general al formării și dezvoltării individualității. Conceptul *cerințe educative speciale* (CES) corespunde, deci, unei abordări care: postulează ideea că fiecare este unic; identifică faptul că orice copil poate învăța; valorizează unicitatea tipului de învățare determinate de particularitățile individuale; cultivă diversitatea copiilor ca un mijloc de învățare care sprijină și întărește învățarea, dacă este folosită adecvat (prin curriculum).

* Copilul supradotat

Supradotarea este o manifestare umană deosebită, cu multiple fațete, având ca element comun „excepționalitatea” (să zicem, pozitivă) și fiind realizată prin combinarea fericită a unor capacități intelectuale și aptitudini deosebite cu anumite trăsături de personalitate (și în condițiile unui mediu socio-familial-cultural favorizant). Copiii supradotați nu constituie un grup populațional omogen (ca și cei cu dificultăți, dizabilități). Nu se poate vorbi de un profil psihologic unic. Totuși, supradotații constituie un grup aparte, care se diferențiază prin caracteristicile de personalitate, stil de învățare, mod de interacționare cu semenii etc. Ei trebuie considerați persoane cu nevoi speciale, tocmai pentru că sunt speciali. Sunt considerați supradotați acei indivizi care prezintă spontaneitate (naturalețe) și/ sau un înalt potențial (randament) în oricare dintre următoarele domenii:

- **Abilitate intelectuală** generală: această categorie include indivizii care fac dovada unor caracteristici cum ar fi: curiozitate intelectuală, o extraordinară capacitate de observație.
- **Talent academic:** această arie include elevii care prezintă o spontaneitate excepțională în școală și demonstrează o înaltă abilitate în lucrările academice.

- **Abilități de gândire creativă:** domeniul este reprezentat de elevii cu idei originale și divergente, care își demonstrează aptitudinile în elaborarea și dezvoltarea ideilor originale, fiind capabili de a distinge din mai multe forme diferite o situație determinată.
- **Abilități de lider:** se referă la acei elevi care se impun ca lideri sociali într-un grup și care se evidențiază prin putere, autocontrol și abilitatea de a dezvolta o interacțiune productivă cu ceilalți.
- **Artele vizuale și de reprezentare:** în această categorie sunt incluși acei elevi care prezintă abilități superioare pentru pictură, sculptură, desen, dans, muzică vocală și instrumentală și teatru.
- **Abilități psihomotorii:** domeniul cuprinde copiii care prezintă niveluri înalte de performanță sportivă și abilități manuale.

Orice **copil supradotat** identificat de părinți sau de școală trebuie să beneficieze de programe educaționale care să le favorizeze dezvoltarea potențialului nativ, astfel încât să accedă la performanțe, care să fie convertite în final în competențe cu impact social. **Complexitatea** personalității supradotaților determină o gândire serioasă în privința elaborării și implementării programelor instructiv-educative.

Copiii supradotați se remarcă prin atitudini, dispoziții și obiceiuri ce valorifică mintea deschisă, obiectivitatea și imparțialitatea. Ei practică în mod obișnuit metacogniția, analizându-și propriul proces de gândire. Antrenamentul intelectual ce trebuie să stea la baza oricărei activități/ lecții necesită planificarea, rezolvarea de probleme, decizia strategică, recomandarea de metodologii, comunicarea și utilizarea experienței altora în mod critic.

Copiii supradotați sunt conduși de o curiozitate aparte, ei sunt avizi de a înțelege cum funcționează întreg universul, fiind capabili să își imagineze îmbunătățiri sau reformări, să producă valori utile din punct de vedere social.

Copiii supradotați dezvoltă capacități de învățare diferite de a celorlalți copii, bazate pe modele de gândire specifice: gândirea critică ce evaluează ideile și argumentele în mod creativ; construcția de modele ce dă un sens logic lumii și care pot fi utilizate în practică; construcția de argumente logice care permit validarea sau respingerea unor concepte; considerarea și reconsiderarea evidenței, care permite descoperirea de legi ce se află în spatele evidenței și nu sunt transparente la prima vedere; gândirea morală ce permite abordarea sub spectrul responsabilității diferitelor acțiuni și găsirea optimului strategic de abordare a unei situații.

Toate aceste particularități necesită pregătirea specială a profesorilor care lucrează cu copii supradotați și care trebuie să își dezvolte stiluri de predare adecvate și necomune educației de masă.

Deoarece copiii supradotați prezintă caracteristici particulare de dezvoltare, s-a construit pretutindeni în lume un sistem educativ ce respectă aceste caracteristici particulare și care poate valorifica enormul potențial intelectual și aptitudinal al

supradotaților, direcționând influențele educaționale în mod deosebit de educația de masă, spre stimularea acestora.

Guilford (1967) a definit inteligența ca un produs al unei serii de factori încadrați în schema tradițională a elaborării informației având o structură tridimensională: stimul – organism – răspuns, abilitate necesară procesării informației, informație pe care individul o poate discerne în câmpul său perceptiv, iar poziția primului factor central variază în funcție de pachetul de teste. Așadar, se generează diverse structuri ierarhice în funcție de datele problemelor, matricea de îmbogățire a lui Tannenbaum (1983). Abraham J. Tannenbaum a studiat modalitățile prin care poate fi îmbunătățită educația copiilor supradotați cu dizabilități, studii publicate în cartea sa de referință publicată în 1983: „Psychological and Educational Perspectives”. El insistă pe necesitatea școlilor sau claselor speciale pentru copiii dotați. Autonom, creat de G. Betts (1985), fiecare elev trebuie să beneficieze de o abordare diferită în funcție de profilul individual pe baza căruia să fie create programe distincte, pentru dezvoltarea gândirii creative și a celor patru calități ale acesteia: flexibilitate, fluentă, originalitate și elaborare

În concluzie, putem afirma că atunci când copii cu CES supradotați beneficiază de condiții educative specializate pe domeniul lor aptitudinal și sunt îndrumați îndeaproape de profesori dedicați, aceștia își dezvoltă optim capacitățile până la nivelul de excelență.

Bibliografie

1. GHERUȚ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Ed. Polirom, Iași, 2001, 200 p., ISBN 973-683-819-6 159.922.76.
2. KELEMEN, G., *Gifted children, identification, encouragement and development, International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006, ISBN (13)973-752-107-2, (10)978-973-752-107-1.*
3. PATRAȘCU, D., *Leadership educațional, Chișinău, ARC, 2019, 455 p., ISBN 978-9975-134-75-0.*
4. STĂNESCU, L., *Conceptii educaționale privind supradotarea intelectuală. În: Revista de Pedagogie, nr. 4-7, 1993.*
5. WEIHS, T. J., *Copilul cu nevoi speciale, Ed Triade, Cluj-Napoca, 1998.*
6. VRĂȘMAȘ, T., *Education of people with disabilities. Visions, policies and curriculum, Educația persoanelor cu dizabilități. viziuni, politici și curriculum, Journal of Pedagogy, 2018 (1), 25 – 45, <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/25>*
7. WHO, *Organizația Mondială a Sănătății, 2020. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/autism-spectrum-disorders>*
8. WOZNIAK, K., *Personalized Learning for Adults: An Emerging Andragogy. In: Yu S., Ally M., Tsinakos A. (eds) Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence. Springer, Singapore, 2020, https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_1*

BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII ȘI FORMAREA LIMBAJULUI MATEMATIC LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

TIMOFTE ANCA ELENA

*Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu”,
Războieni, Iași, România*

Abstract

In this article are presented the theoretical aspects underlying the learning of mathematics in primary school pupils, the role of the mathematics discipline, as well as the importance of mathematical language formation in primary school students.

Keywords: *mathematics, learning, training, mathematical language, basics.*

Adnotare

În acest articol sunt prezentate aspectele teoretice care stau la baza învățării matematicii la elevii din clasele primare, rolul disciplinei matematică, precum și importanța formării limbajului matematic la elevii din clasele primare.

Cuvinte-cheie: *matematică, învățare, formare, limbaj matematic, fundamente.*

Matematica este știința conceptelor abstracte, de o extremă generalitate. Acestea se pot construi ca diferite „trepte” prin inducție, deducție și transducție. Observând ritmul și amploarea dezvoltării matematicii în epoca actuală, importanța ei în dezvoltarea celorlalte științe, multitudinea aplicațiilor ei în viața de zi cu zi, se evidențiază necesitatea dezvoltării culturii matematice a oamenilor.

Metodologia cercetării. Deoarece este un studiu teoretic privind rolul matematicii, importanța formării limbajului matematic la elevii din clasele primare, metodele folosite în realizarea acestei cercetări sunt: documentarea, cercetarea științifică, generalizarea.

Matematica în învățământul primar. Matematica nu este numai o știință, este un act de cultură, nu este o simplă tehnică folosibilă într-un domeniu limitat, ci este unul din „modurile fundamentale ale gândirii umane și prin aceasta este un element indispensabil oricărei culturi demne de acest nume”. (N. Oprescu, 1974, p. 23)

Indiferent de domeniul în care activează, fiecare om are nevoie de o pregătire matematică, deoarece achizițiile din acest domeniu pot fi transferate și în alte ramuri ale cunoașterii și acțiuni (colectarea și sortarea informațiilor, identificarea unei probleme, găsirea unei soluții, folosirea unor relații etc.), deși atât de veche, ideea formării elevilor prin matematică este astăzi foarte actuală.

Subliniind importanța matematicii în epoca contemporană, J. Bruner afirma chiar că „supraviețuirea noastră ar putea să depindă într-o zi de realizarea unei culturi

matematice necesară pentru a preschimba șocurile aparente ale transformărilor în ceva care să fie continuu și cumulativ.” (J. Bruner, 1970, p. 49) Matematica nu este și nu trebuie să fie o simplă tehnică ce se folosește într-un domeniu limitat. Ea ar trebui să facă parte din cultura generală a fiecărui om. Pentru că matematica nu se învață doar pentru a fi știută, ci pentru a fi folosită, pentru a fi aplicată în practică.

Matematica studiată în școală urmărește două aspecte importante, referitoare la finalitățile urmărite și anume:

- formarea unor capacități intelectuale și abilități specifice, cum ar fi logica în gândire, aprecierea adevărului, respect pentru corectitudine etc.
- cuprinderea unor noțiuni de bază necesare aprofundării unei matematici superioare, eventual de studiat ulterior, respectiv noțiuni necesare studiului altor științe.

Conținutul învățământului matematic, văzut ca un sistem, promovează cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale și practice, capacități intelectuale și practice, competențe intelectuale și practice, atitudini, aptitudini, comportamente și conduite.[1]

Încă de la începutul claselor primare, matematica este considerată cea mai importantă disciplină din planul-cadru de învățământ, fiind o disciplină de bază, aceasta are rolul de a le forma elevilor cunoștințele de bază în legătură cu noțiunile elementare de matematică, le formează deprinderea de a aplica aceste cunoștințe în viața practică, precum și de a contribui la dezvoltarea judecății, a memoriei, atenției, la formarea deprinderilor de ordine și punctualitate, la dezvoltarea și cultivarea intuiției, spontaneitatea, precum și rezolvarea cât mai rapidă a situațiilor problemă ce apar pe parcurs. [2]

La clasele I-IV, în planul cadru de învățământ, studiului matematicii îi sunt alocate 4-5 ore săptămânal pentru fiecare clasă, deoarece în ciclul primar se formează noțiunile matematice elementare cu care copilul va opera pe tot parcursul vieții și pe care se clădește întregul sistem al învățământului matematic, adevărate *instrumente* mentale de bază (deprinderi de calcul și de rezolvare a problemelor), se formează unele aptitudini și abilități ale gândirii.

În activitatea desfășurată la ora de matematică, și nu numai, învățătorului îi revine o sarcină deosebită în formarea unui limbaj corect, științific, introducând noțiunile în mod gradat, clar și precis, dar în același timp să elimine și să corecteze elementele însușite greșit în familie sau la grădiniță. Atitudinea copilului față de matematică ține într-o foarte mare măsură de modul cum învățătorul transmite cunoștințele, urmărește însușirea lor și le folosește cu elevii în situații diverse. [3]

Formarea limbajului matematic la elevii din clasele primare. *Limbajul matematic* constituie elementul de comunicare sigură și precisă la ora de matematică. Informațiile, noțiunile necunoscute, neclare sau cu care elevul nu a avut contact duce la crearea unor situații-problemă de înțelegere a cerințelor, de formulare a raționamentelor, precum și de elaborare a strategiei de rezolvare.

Obiectivele legate de comunicare sunt vizate însuși explicit, dar adesea implicit în materialele propuse. [7]

Obiectivele acestea se referă la capacitatea copilului de:

- a înțelege mai multe sarcini în contexte diferite, cu ajutor, dacă e nevoie, atunci când contextele nu sunt unele favorabile;
- a purta discuții despre mai multe abordări posibile ale unei sarcini de lucru;
- a explica ceea ce se lucrează;
- a purta discuții critice cu învățătorul sau colegii;
- a formula întrebări pentru clarificarea propriilor idei;
- a susține propriile idei și puncte de vedere prin argumente și justificări;
- a înregistra sistematic rezultatele și a le prezenta oral sau în scris, recurgând la judecăți adecvate și prezentându-le sub formă de exercițiu, diagrame, scheme;
- a discuta despre implicațiile care apar în rezolvarea unei probleme sau a unei situații-problemă;
- a da un răspuns corect, clar și precis, folosind terminologia potrivită și elementele de conținut ale problemei.

În învățământul primar, limbajul elevului trebuie să conțină elemente ca „număr”, „cifră”, elemente de comparare: „mai mare cu”, „mai mic cu”, „de atâtea ori mai mare”, „de atâtea ori mai mic”, citirea simbolurilor „mai mic”, „mai mare”, „=”, „-”, „x”, „:”, „număr cu două, trei ... cifre”, „adunare”, „scădere”, „înmulțire”, „împărțire”, „ordin”, „clasă”, „verificare”, „probă”, „termeni”, „factori”, „sumă”, „diferență”, „cât”, „produs”, „rest”, „descăzut”, „scăzător”, „deînmulțit”, „înmulțitor”, „deîmpărțit”, „împărțitor”, „mulțimi”, „elemente ale unei mulțimi”, „necunoscută”.

Este recomandat ca în învățământul primar, învățătorul să nu folosească și nici să nu le dea voie elevilor să aibă astfel de exprimări „măriți (micșorați) un număr cu ... sau de atâtea ori” ci „găsiți un număr care să fie mai mare (mai mic) de ... ori decât un număr dat”.

Pntru rezolvarea problemelor este nevoie și alte elemente de limbaj dar în funcție de tipul problemei: „viteză”, „timp”, „distanță”, „o doime”, „jumătate”, „o treime”, „a treia parte”, „pătrime”, „sfert” („a patra parte”), „dublu”, „triplu”, „înzecit”, „însutit” etc.

Încă din clasele primare, se vor introduce probleme de tip grilă cu răspuns adăugat, folosind elemente de logică matematică: „dacă ..., atunci...” (dacă $3+3+3+3+3=15$ atunci $3 \times 5 = \dots$), „...dacă și numai dacă ...” ($2x=14$ dacă și numai dacă $a = \dots$), chiar prin introducerea simbolurilor „rezultă”, „implică”. Se va insista pe tipul de propoziții adevărate, false, cu simbolurile convenționale „A” sau „1”, „F” sau „0”, folosite încă din primele operații, sub forma:

$$1 + 3 = 5 \quad (\text{F})$$

$$1 + 3 = 9 \quad (\text{F})$$

$$1 + 3 = 4 \quad (\text{A})$$

$$1 + 3 = 7 \quad (\text{F})$$

constatăm că orice propoziție de genul $1 + 3 = x$ am scrie, doar una este adevărată.

Propoziții de acest fel vor fi extinse în operațiile care vor urma, comparând propozițiile de acest tip cu alte propoziții care nu sunt încadrate în acest tip ($2 - 5 = 4$). Noțiunea de geometrie are un rol foarte important în înțelegerea elementelor din plan și spațiu. În general, elevii au noțiuni simple despre figurile geometrice, dar nesistematizate, neconștientizate – cerc, triunghi, dreptunghi (în general de la jocurile logice), acestea sunt folosite încă de la introducerea numerelor naturale pe baza mulțimilor (4 triunghiuri, 5 cercuri etc.). [2]

Pentru ca elevul să ajungă la înțelegerea, conștientizarea, recunoașterea și diferențierea elementelor din plan și spațiu, se va pune accent pe intuirea de către elevi a obiectelor respective (dreptunghi, pătrat, triunghi, cerc, cub, paralelipiped, lungime, lățime etc.). Lecțiile care și-au atins scopul, nu pot fi considerate decât acelea în care, la geometrie în mod special, este suficient materialul didactic, prezentat de învățător, dar realizat împreună cu elevii, urmat apoi de confecționarea lui de către elevi în completarea lecției sau ca temă pentru acasă. [5]

Într-o altă etapă, vor fi introduse unitățile de măsură nestandard și standard, folosind o legătură permanentă cu realitatea. Elevilor din clasele primare li se va explica faptul că unitățile nestandard (pas, palmă, cot, bile etc.) sunt folosite mai rar în diferite activități, deși ele au fost folosite înaintea celor convenționale (metru, metru pătrat, metru cub, litru, gram, secundă). Unitățile de măsură convenționale sunt unități de bază folosite în viața de zi cu zi, iar cunoașterea și însușirea corectă a lor duce la o reprezentare reală a spațiului și timpului, specificând că în spațiu și timp utilizarea strictă a unităților standard ar duce la operații complicate cu numere de mai multe cifre sau la exprimări grele, necapabile și de aceea sunt folosiți multiplii (mai mari) și submultiplii (mai mici) ai acestora. [6]

Aptitudinea pentru matematică include, de altfel, ceea ce Piaget numea „o funcție a capacității de înțelegere a aceluși limbaj de către cei care învață”. Structura cognitivă a informațiilor matematice, „legate între ele printr-o întregă disciplină deductivă”, obligă învățătorul și elevul la realizarea unei instruirii depline, exemplare și pentru alte discipline. Astfel, „elevul care nu a reușit să se adapteze de la un punct nu mai este capabil să înțeleagă ce urmează și așa ajunge să se îndoiască de abilitatea sa”. [7]

Concluzie. În condițiile unui învățământ formativ/ cognitiv, învățătorul trebuie să fie atent la forma limbajului folosit. În cazul matematicii, el are permanent posibilitatea să verifice, prin conceptele și demonstrațiile activate, „puntea” sau „prăpastia” existentă între cadrul său de referință și cel al elevului. [1]

Bibliografie

1. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, București, All, 1998, p. 103, ISBN 973-9337-22-8.
2. COJOCARIU, V.M., *Fundamente pedagogice. Teoria și metodologia curriculumului*, București, V&I Integral, 2008, p. 119, ISBN 973-1883-01-4.
3. ENACHE, R., STOICESCU, D., NOVEANU, G., *Proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe – suport de curs*, p. 11, 2011.
4. IONESCU, M., RADU, I., *Didactica modernă, ediția a II-a*, Cluj-Napoca, Dacia, 2001, p. 96-98, ISBN 973-35-1084-X.
5. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național document de politici educaționale*, București, 2016, p. 5.
6. VIȘOIU, F., *Pedagogie și metodică. Metode activ-participative folosite în predarea matematicii la ciclul primar*, p. 21, 2013, ISBN 978-606-583-414-9.
7. *Legea Educației Naționale nr. 1 din 2011, actualizată în 2018*, Surse Web 1, Comisia Europeană, o nouă agendă pentru competențe în Europa. Să lucrăm împreună pentru consolidarea capitalului uman, a capacității de inserție profesională.
<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?qid=1597852786113&uri=CELEX:52016DC0381>

FORMAREA COMPETENȚELOR-CHEIE PRIN PREDAREA INTEGRATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

MARGARETA VĂRZARU
Școala Gimnazială „George Poboran”,
Slatina, Olt, România,

Abstract

*This article approaches the concept of **competence**, a new concept that is useful in the personal and social development of students. The fundamental role of integrated teaching-learning is highlighted as the main factor for the development of a fully adapted to today's society personality.*

Keywords: primary education, integrated curriculum, school competence, key-competences, integrated approach, teaching strategies.

Adnotare

*În acest articol se abordează conceptul **competență**, un nou concept care este util în dezvoltarea personală și socială a elevilor. Se evidențiază rolul fundamental al*

predării-învățării integrate ca factor principal pentru dezvoltarea unei personalități pe deplin adaptată societății actuale.

Cuvinte-cheie: *învățământ primar, curriculum integrat, competență școlară, competențe-cheie, abordare integrată, strategii didactice.*

Curriculumul pentru învățământul primar și formarea competențelor-cheie la școlarii mici. Legea Învățământului aflată în vigoare (Legea 1/2011) stabilește clar finalitatea educațională (art. 4), „formarea competențelor, înțelese ca ansamblu funcțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/ abilități și aptitudini”, necesare propriei dezvoltări și împliniri, integrării în societate, dezvoltării abilităților de comunicare interumană, formulării unor concepții despre lume și viață bazate pe cunoștințe umaniste și științifice, pe cultura națională și universală. „Reforma curriculară, începută în anii '90, propune o reorganizare a planurilor de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, având drept exemplu perspectiva europeană a curriculumului național, de integrare a experiențelor de învățare în structuri cognitive complexe” [1, pag. 221-222]. Pornind de la acest premise, în mod firesc s-a ajuns la necesitatea corelării conținuturilor, ca rezultat al intersecției diferitelor arii disciplinare.

Astfel, curriculumul pentru învățământul primar urmărește dezvoltarea fizică, socioemoțională, cognitivă a limbajului și a comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare, asigurând astfel punți spre dezvoltarea celor opt competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului [8, art. 68]:

- ✓ competența de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- ✓ competențe de comunicare în limbi străine;
- ✓ competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- ✓ competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;
- ✓ competențe sociale și civice;
- ✓ competențe antreprenoriale;
- ✓ competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
- ✓ competența de a învăța să înveți.

Competențele sunt definite ca ansambluri de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau situații. Cunoștințele reprezintă produse ale cunoașterii umane (reprezentări, concepte, normele, principiile) care compun conținuturile învățării. Cunoștințele se însușesc în structuri organizate, ca elemente ale disciplinelor școlare, ale domeniilor experiențiale.

Capacitățile vizează un sistem de însușiri funcționale și operaționale care permit posibilitatea reușitei, chiar a obținerii unei performanțe deosebite într-un domeniu de activitate. De exemplu, capacitatea de învățare, de comunicare, de concentrare a atenției și de perseverență în realizarea sarcinii, capacitatea de punere în practică a cunoștințelor

achiziționate, capacitatea de rezolvare de probleme, de sesizare a semnificațiilor. Atitudinile reprezintă modalități de raportare comportamentală cognitivă și afective la diferite aspecte ale realității: atitudinea față de învățare, față de muncă.

Abilitățile reprezintă capacitatea de a aplica și utiliza cu ușurință cunoștințele pentru a îndeplini sarcini și a rezolva probleme: abilități sociale, abilități emoționale, abilități intelectuale. Aptitudinile reprezintă un set de calități personale înnăscute sau dobândite care cresc probabilitatea unei performanțe mai bune în anumite tipuri de activități: artistice, motorii, intelectuale, cognitive, abilități de autorefecție.

II. Predarea integrată a cunoștințelor în învățământul primar

Din punct de vedere curricular, J. Y. Boyer (Legendre, 1993) susține că „integrarea curriculară înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională” [5, p. 732]. Acest demers integrator implică o serie de probleme complexe, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă orară coerentă.

Procesul educațional trebuie să fie unul creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor, cadrul didactic realizând un scenariu cât mai interesant al zilei. Activitățile integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariul elaborat de învățătoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, cu prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie. Tematica acestora este aleasă astfel încât prin activitățile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare. Activitățile integrate au la bază un scenariu didactic integrativ, explicitat într-un proiect didactic unic, cu o structură flexibilă, care să evidențieze caracterul integrat al abordărilor, interacțiunea dintre discipline, sprijinirea cognitivă și metacognitivă a elevilor.

II.1. Strategii didactice utilizate în predarea integrată

Strategiile de instruire, ca interacțiuni între strategiile de predare și cele de învățare, reprezintă moduri integrative de abordare și acțiune, structuri procedurale, combinare de metode, mijloace, forme de organizare [3, p. 327].

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

„Procesul de învățare ar trebui să fie distractiv, folosind o metodologie adaptată, diversă și incitantă. Dacă învățarea nu e distractivă, vom face eforturi imense, atât elevii, cât și noi, profesorii [6, p. 96]. Cele mai productive strategii și metode de predare integrată, recunoscute ca promotoare ale unei învățări autentice – eficiente sunt:

II.1.1. Învățarea prin dezbateri

Este o metodă care constă în prezentarea unor întrebări, teme, probleme etc., care sunt supuse analizei și soluționării în cadrul unei clase, unui grup etc. Stimulând inițiativa și participarea fiecăruia la obținerea rezultatului, această metodă presupune intervenția educatorului, care schițează pașii necesari și coordonează părerile și soluțiile participanților, dirijându-le spre obținerea rezultatului adevărat.

• Învățare prin problematizare

Este o metodă de tip euristic, folosită în procesul de învățământ cu scopul de a declanșa activitatea independentă a elevului, gândirea și efortul personal al acestuia. Problematizarea sporește considerabil eficiența lecțiilor, deoarece antrenează multilateral elevul (gândire, fantezie creatoare, acțiune etc.).

Problematizarea este aplicată în predarea oricărei discipline de învățământ, în funcție de scopul instructiv sau educativ urmărit, de specificul disciplinei respective și de nivelul de dezvoltare psihică și socială a elevilor.

• Învățare prin încercare și eroare

Se definește ca fiind încercarea unui șir de soluții pentru a răspunde la o situație dată, cu părăsirea soluțiilor care se dovedesc greșite și cu deprinderea soluției care satisface, rezolvând problema.

• Învățare senzorio-motorie

Conținutul ei îl reprezintă ansamblul coordonărilor senzorio-motorii, priceperile și deprinderile exprimate în performanțe practice care, achiziționate de către copii, contribuie la dezvoltarea lor biologică, biopsihică și psihomotorie.

• Învățare socială

Funcția principală este aceea de mecanism al socializării și integrării sociale, asigurând prin aceasta interiorizarea de către elev a modurilor și tipurilor de interacțiune psihosocială și socială de diverse naturi: comportamentală, valorică, normativă, atitudinală.

Conținutul învățării sociale îl reprezintă modurile de conduită, relaționare și integrare psiho-socială și socială, atitudinile, valorile, rolurile și normele morale, precum și convingerile, concepțiile și trăsăturile de personalitate ce trebuie proiectate, interiorizate și dezvoltate la elevi în scopul maturizării lor psiho-fizice și sociale.

II.1.2. Învățarea prin cercetare

Metodă de învățământ care implică participarea directă și activă a elevului, împreună cu profesorul, la cercetarea științifică, la descoperirea adevărului, la refacerea procesului științific de constituire a cunoștințelor. Autoritatea didactică este înlocuită prin

cooperarea științifică pentru demonstrarea experimentală a adevărilor. Fiind o puternică sursă de motivație, aceasta ameliorează relația profesor-elev și dezvoltă capacitatea muncii independente, inventivitatea celui ce învață și cercetează pentru autorealizarea sa, pentru descoperirea și demonstrarea adevărilor științifice.

II.1.3. Învățarea prin rezolvarea de probleme

Problema reprezintă un obstacol sau o dificultate cognitivă care implică o necunoscută (sau mai multe) și față de care repertoriul de răspunsuri câștigat în experiența anterioară apare insuficient sau inadecvat [7, p.171]. Spațiul problemei este construit de structurile cognitive ale elevului, o problemă putând fi înțeleasă și soluționată diferit în funcție de subiect.

II.1.4. Învățarea prin descoperire

Promovează metode de învățământ de tip euristic, care implică un ansamblu de operații privitoare la conceperea și organizarea lecției în care elevul, sprijinit de profesor, descoperă cu propriile forțe intelectuale explicația și semnificația unui fenomen sau proces, legile, cauzele și esența acestora.

Prin învățarea prin descoperire, se pune accentul pe căile prin care se ajunge la produs, la metodele de cunoaștere și înregistrare, iar această învățare structurală este implicată mai ales în predarea-învățarea interdisciplinară.

II.1.5. Învățarea bazată pe metoda proiectului

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare care implică, de regulă, o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi/ copii.

Învățarea bazată pe proiect presupune colectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, interpretarea și reflecția personală, cooperarea în realizarea sarcinilor.

II.1.6 Învățarea bazată pe probleme

• Învățarea bazată pe probleme este un sistem de dezvoltare a curriculumului și de organizare a instruirii care dezvoltă simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare.

• Aduce elevii/ copiii în situația de a identifica și de a găsi soluții pentru probleme contextualizate, utilizând achizițiile anterioare ale învățării și capacitățile de analiză și sinteză.

• Orientare pro-activă și creativă, transformând problemele în oportunități și oferind soluții alternative argumentate.

În concluzie, angajarea responsabilă a elevilor în procesul cunoașterii, valorificarea relațiilor de colaborare în cadrul grupurilor care au aceeași sarcină spre rezolvare, diminuarea funcției de furnizor de informații a cadrului didactic, prezentarea unor conținuturi integrate conforme cu nevoile intelectuale și afective ale elevilor, sunt argumente care susțin promovarea unei predări integrate care să ducă spre o învățare

trainică. Învățarea integrată transformă copilul într-o ființă activă, care urmează un parcurs al propriei dezvoltări, având ca țeluri de urmat nevoile sale educaționale, propriile sentimente și interesul personal. Această dimensiune formativă este reprezentativă pentru formarea de competențe, înțelese ca un mod de operare, utilizând cunoștințe, abilități și capacități, dar și pentru formarea de atitudini față de cunoaștere și viață.

Bibliografie

1. *BOCOȘ, Mușata-Dacia, JUCAN, Dana, Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculumului; repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 240 p., ISBN 9789734730315.*
2. *BORZEA, E., A., Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive, Iași, Polirom, 2017, 271 p., ISBN 978-973-46-7012-3.*
3. *CERGHIT, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Iași: Editura Polirom, 2002, 400 p., ISBN 978-973-46-1016-7.*
4. *CRIȘAN, A., Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic, Revista de Pedagogie, nr. 3-4, 1994, 196 p., ISBN 978-973-664-538-9.*
5. *LEGENDRE, R. (ed), Dictionnaire actuel de l'éducation (ediția a II-a), Montreal: Guerin, 1993, 1500 p., ISBN 2760133370 9782760133372.*
6. *OLSEN, Jerry, NIELSEN, Thomas, Noi metode și strategii pentru managementul clasei, Editura Didactica Publishing House, 2009, 175 p., DPH978-606-8027-31-9.*
7. *RADU, I., Introducere în psihologia contemporană, Editura Sincron, 1991, 354 p., ISBN 973-95233-2-3.*
8. *Legea Educației Naționale (2011), cu completările ulterioare, art. 68.*

ASUPRA UNOR PROBLEME CONTEMPORANE ALE DIDACTICII MATEMATICII PENTRU GIMNAZIU

MARIANA-DENISA ZAHIU

Școala Gimnazială nr. 311, București, România

Abstract

The purpose of this article is to analyze some landmarks of the directions of change of approaches to the teaching of maths, from any level of the education system, according to current developments of human society in the process of globalization.

Key-concepts: *general didactics, didactics of mathematics, philosophy of mathematics.*

Adnotare

Scopul acestui articol este de a analiza câteva repere ale direcțiilor de schimbări ale abordărilor didacticei matematice, de la orice nivel al sistemului de învățământ, conform dezvoltării actuale a societății umane la nivel global.

Cuvinte-cheie: *didactica generală, didactica matematicei, filosofia matematicei.*

Introducere

Se poate spune că secolul al XIX-lea este caracterizat, printre altele, de „avântul” dezvoltării sistemelor de învățământ, consecință firească a efervescentei industrializării unor țări precum Anglia, Germania, Franța etc. Încă de la începuturile construcției unui sistem de învățământ s-a pornit de la teza că acestea trebuie să răspundă nevoilor și așteptărilor unei anumite societăți umane, considerată ca sistem integrator al acestuia. Mai mult ca niciodată, în actuala etapă de dezvoltare a societății umane, supuse fenomenului de globalizare, sistemele de învățământ sunt puse în contextul comparației „eficienței” lor din punctul de vedere al acordării cu direcțiile de dezvoltare ale cunoașterii traduse la nivelul aplicabilității acestuia la dezvoltarea noilor forme de „industrializare” care folosesc tehnologiile informaționale, robotizarea etc., dar care își propun, pe lângă conservarea biosferei și salvarea și ecologizarea mediului de la dezastrul pe care omul le-a făcut acestuia încă de la începuturile dezvoltării industrializării „sălbatică” spre o dezvoltare haotică a profitului și dominației economice.

În acest cadru general, prezentat extrem de succint, matematica ca disciplină obligatorie aproape în toate programele de învățământ ocupă un loc important în cercetările din domeniul conceptual denumit *educație prin didactica matematicei*. În demonstrarea valorii de adevăr a acestei afirmații, putem aduce foarte multe argumente, dar ne rezumăm să amintim doar faptul că matematica și-a conturat aplicabilitatea sa ca o activitate originală, ireductibilă, cu obiective, structuri teoretice și educaționale distincte, probate de practica acestui domeniu ([5], p. 65-71).

1. Didactica matematicii în contextul didacticii generale

În câmpul conceptual al educației, *didactica matematicii, în general, și cea pentru învățământul gimnazial, în particular*, este construită în cadrul „teoriei generale a curriculumului” la nivelul continuității și unității, posibile și necesare, între *didactica generală aplicată și didactica științei*. Este ceea ce putem identifica printr-o analiză a „didacticelor disciplinelor de învățământ – inclusiv „didactica matematicilor” – integrate în „Teoria generală a curriculumului”, Viviane și Gilbert De Landsheere (2, p. 89-349).

În plan *pedagogic*, aceste *operații concrete*, aplicate doar la *obiecte* (nu și la *propoziții*), „progresând numai din aproape în aproape, sunt încă dependente de acțiunea din care derivă”, valorificată didactic prin *metode practice* susținute și prin *intuiție*. Ca urmare, „reunirile, înserierile, corespondențele etc.” trebuie susținute *psihologic* la nivel de „*acțiune materială*”, valorificată *pedagogic* în condiții de *învățare enactivă* (1, p. 72-93; 3, p. 51-94).

În *învățământul gimnazial*, după vârsta de 11-12 ani, elevii anticipează saltul spre „ultima perioadă al cărei palier de echilibru se situează la nivelul adolescenței” (după 15-16 ani). Raportul dintre *asimilare* și *acomodare* este realizat printr-un „nou mod de a raționa care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la *ipoteze* susținute prin operații *formale* sau *propoziționale*. Ca profesor de matematică, trebuie să valorificăm „două caractere noi și fundamentale”, proprii *operațiilor formale/propoziționale*, care comportă: a) „o *acțiune combinatorie* aplicată în același timp obiectelor sau factorilor fizici, dar și ideilor sau propozițiilor”; b) faptul că fiecare *operație propozițională* este realizată în două *forme de reversibilitate* (care corespund unei *operațiuni inverse* și unei *operațiuni reciproce*), „până atunci dissociate (*inversarea pentru clase și reciprocitatea pentru relații*), unite acum într-un sistem de ansamblu, prezentat în forma unui grup de patru transformări” (4, p. 32-41).

Didactica matematicii în învățământul gimnazial trebuie să propună un *model de valorificare a operațiilor cognitive concrete și formale*, în contextul specific stadiului de dezvoltare a inteligenței la vârsta preadolescenței (11/12 – 15/16 ani). În acest context, învățarea are loc în condiții de trecere metodologică de la aspectele *cunoașterii figurative* spre cele *operative*. Aspectele *figurative* „se referă la simple succesiuni de stări”, bazate pe percepție și imitație, dar și pe „imitație interiorizată care reprezintă imaginea de sine”. Aspectele *operative* presupun „constituirea unor sisteme de transformări”. Ele se bazează pe *resursele psihologice ale operațiilor concrete*, perfecționate prin studiul matematicii în perspectiva transformării lor în *operații formale (propoziționale)* (Ibidem, p. 33).

Un *model de valorificare a operațiilor cognitive, concrete și formale* fixează *ciclurile de orientare școlară și profesională* care trebuie cercetate de profesor prin *metode de cunoaștere școlară și psihologică a elevului*, utilizate pe fondul raportării acestora la procesul de „elaborare a programelor primare și secundare”, în acord cu cerințele *pedagogiei constructiviste piagetiene*, „*structuralist-genetică*” (Ibidem, p. 95-100).

Un astfel de *model*, apropiat de cel al *didacticii generale aplicate* subliniază faptul că reușita profesorului de matematică depinde de capacitatea sa de cunoaștere și de valorificare a experienței dobândite de elevi, selectând și utilizând *metode didactice active*, eficiente în contextul vârstei psihologice și școlare a elevilor și de stadiul anterior atins în activitatea de învățare. Se atrage atenția asupra importanței acelor „*metode active*” care susțin procesul de formare și consolidare a deprinderilor matematice și a capacităților de rezolvare de *probleme și situații problemă*, în condiții de „transmitere educativă” menită să echilibreze, pe un palier nou, superior, relația dintre *asimilarea* noilor cunoștințe și *acomodarea* acestora la cunoștințele dobândite și interiorizate anterior (Ibidem, p. 35-38).

De altfel, competența de rezolvare de probleme din mediul familial este singura care este acceptată pentru a fi considerată în toate programele internaționale cu scopul de evaluare a sistemelor de învățământ național, conform politicilor educației ale Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD).

2. Didactica matematicii pentru gimnaziu

Pe de altă parte, *tendențele actuale de dezvoltare a didacticii matematicii* sunt angajate în: a) depășirea opoziției între didactica centrată pe elev – pe materia școlară (realizată prin raportarea la obiectivele instruirii concepute integrat, psihologic/competențe matematice – social/ conținuturi matematice de bază, necesare în societatea modernă și contemporană); b) definirea conceptului de „analfabetism matematic” (asigurat prin însușirea *modelelor matematice de bază* și aplicarea în rezolvarea de *probleme și situații-problemă matematice și sociale*); c) valorificarea conceptului central didacticii matematicii – *situația didactică*, exersată și ca *joc didactic* susținut la nivel de „contract didactic” eficient între *profesor* (care proiectează ocaziile de învățare optime) și *elev* (care reacționează optim la *ocaziile de învățare* create de profesor).

De fapt, se dorește ca scopul educației de matematică să fie conform cu tipul de teoretizare al științelor, care se bazează pe matematizarea teoriilor, din acestea obținându-se explicarea unor aspecte structural-dinamice și metodologice ale acestora. De aici, o importanță deosebită o prezintă modelele matematice în aceste științe, care ar trebui să fie asigurate pentru elevi prin metoda *modelling* încă de la gimnaziu, când se asumă că începe formarea gândirii matematice cuplată cu cea critică.

Filosofia paradigmei holistice pentru educație, care se bazează pe transdisciplinaritate, nu este nouă, iar teoriile unor mari personalități științifice care au fost adepții acesteia au argumentat și demonstrat viabilitatea și importanța acesteia de-a lungul istoriei societății umane. În aceste demersuri, îl amintim pe Hans Freudenthal, care a pledat pentru o matematică aplicată care să fie utilă, productivă și constructivă în activitățile umane, atât din punct de vedere al cunoașterii, în general, cât și al activităților curente, în particular. În opinia sa, în mod tradițional, didactica matematicii ia ca punct de plecare rezultatele (ieșirile) activităților de matematică obținute, prin comparație, de către alții, pe care, apoi, le teoretizează și le statuează ca general valabile pentru un întreg

sistem de învățământ. Feudenthal consideră această cale o inversiune anti-didactică (anti-didactical inversion).

Împărtășim punctul de vedere al lui Freudethal, și, în plus, credem că prin sintagma *matematica ca activitate umană* (*mathematics as a human activity*) trebuie să se înțeleagă și întregul complex de activități didactice necesare pentru formarea unui elev de-a lungul curriculumului de matematică, proiectat unitar de la nivelul preșcolar până la cel liceal, integrat și subsumat obiectivelor educaționale și competențelor pe care ar trebui să le dobândească pentru a deveni un cetățean responsabil și folositor comunității viitoare în care se va integra și va trăi.

Concluzii

Din punctul meu de vedere, cercetarea în domeniul didacticii matematicii trebuie să aibă și direcția racordării, cunoașterii elevilor conform etapei de învățământ, conform disciplinelor curriculare. Cu alte cuvinte, orice profesor de matematică va avea o problemă de predat, un conținut matematic care se folosește în chimie, fizică, biologie etc. Care este cunoașterea elevului din aceste discipline și cum le poate folosi pe acestea profesorul de matematică, în cadrul demersului său didactic la disciplina matematică?

Bibliografie

1. BRUNER, Jerome S., *Pentru o teorie a instruirii* (trad.), București: Editura Didactică și Pedagogică, 204 p.
2. De LANDSHEERE, Viviane, De LANDSHEERE, Gilbert, *L'éducation et la formation: science et pratique*, Paris: Presses universitaire de France, 1992, 734 p., ISBN 2-13-044b77-1.
3. GALPERIN, Piotr Iakovlevici. *Studii de psihologie a învățării* (trad., București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975, 265 p.
4. PIAGET, Jean, *Psihologie și pedagogie* (trad.), București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972, 160 p.
5. ȚURLEA, Marin, *Filosofia Matematicii*, București: Ed. Universității din București, 2002, 331 p., ISBN 973-575-619-6.

DECIZIA ÎN ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII

ZAIAT NATALIA

IPLT „M. Eminescu”, Sudarca, Dondușeni
Cojocaru Vasile, dr. hab. în pedagog., prof. univ.

Abstract

The article addresses the specifics of decision-making in the hierarchy of school management (strategic decisions, tactical decisions, operational decisions), exemplifying this in areas of action in the context of changes in the provisions of the Education Code. In the context, the correspondence of the management levels and the necessary managerial skills, the possible barriers in the way of the decision are nuanced.

Keywords: *change, leadership, management, strategic decision, tactical decision, operational decision.*

Adnotare

În articol se abordează specificul luării deciziei în ierarhia conducerii unității școlare (decizii strategice, decizii tactice, decizii operaționale), exemplificând acest lucru pe domenii de acțiune în contextul schimbărilor parvenite, prevederilor Codului educației. În sens, se nuanțează corespondența nivelurilor managementului și a abilităților manageriale necesare, barierele posibile în calea luării deciziei.

Cuvinte-cheie: *schimbare, conducere, management, decizie strategică, decizie tactică, decizie operațională.*

Politica educațională din Republica Moldova, încorporată în Codul Educației, implică o strategie de dezvoltare organizațională a instituției școlare pentru adecvarea comportamentului individual, de grup și organizațional al tuturor actorilor implicați în acest proces, comportament care, la nivel de grup și organizațional, necesită un mai mare timp pentru schimbare și implică o clarviziune pedagogică/ managerială asupra conceperii sistemului decizional al școlii. Astfel, este important să examinăm deciziile vizavi de nivelurile ierarhice de conducere a școlii din perspectiva prevederilor Codului Educației, orientările și conținuturile care capătă o nuanță de calitate [2].

Nivelul I, strategic, reflectă *deciziile de politică educațională*, prioritar regăsită în Codul Educației și Strategia „Educația 2020/ 2030”, precum și în alte surse veritabile. Deciziile din această categorie privesc, printre altele [3]:

- opțiunile și prioritățile în materie de educație și formare;
- actorii educaționali vizați;
- resursele puse la dispoziție, necesare.

Acest tip de decizie se ia cu precădere de către Consiliul de Administrație, Consiliul Profesorat și, după caz, de managerul școlii, și determină direcția și strategia dezvoltării școlii.

Nivelul II, tactic, vizează deciziile ce țin de resursele implicate în realizarea obiectivelor generale, metodologia și tehnicile aplicate, răspunzând la întrebarea „Cum?” acționăm. La acest nivel, deciziile se iau cu implicarea mai largă a actorilor educaționali prin intermediul comisiilor pe discipline și arii curriculare.

Nivelul III, operațional, de punere în aplicare a planurilor care să realizeze concret obiectivele specifice de formare, obiectivele de învățare conform planului și programelor de învățământ întocmite corespunzător orientărilor și scopurilor educaționale definite de politica educativă, mijloacele prin care vor fi atinse țintele respective, termenele și responsabilii, timpul oferit. La acest nivel, deciziile privesc acțiunile care încorporează sensul întrebărilor „Cu cine?”, „Cu ce?” [ibidem].

În contextul celor enunțate, prezentăm în continuare exemple de tematică/ conținuturi a deciziilor corelate la nivelurile ierarhice de conducere.

Tabelul 1. Exemple de conținuturi a deciziilor corelate la nivelurile ierarhice de conducere [adaptare 3].

Nr. crt.	Criterii de clasificare	Tipuri de decizii	Exemple	Caracteristici principale
1.	Politici și strategii	strategice	1. Conceperea cadrului de formare a personalității în perspectiva competențelor 2. Conceperea/ integrarea Sistemului calității în școală 3. Integrarea NITC în procesul educațional și de conducere	- vizează realizarea obiectivelor fundamentale ale educației; - se referă la ansamblul activităților instituției și parteneriatului „școală-familie-comunitate”; - se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, de regulă în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat; - se integrează în Proiectul de dezvoltare a școlii, Planul managerial și Planul anual de activitate, planuri și programe pe termen lung sau mediu
			(1) Măsurile de implementare a didacticii	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup și individual; - se determină acțiuni concrete de către

		axate pe competențe	<p>Consiliul metodic, catedrele de profil, comisiile pe discipline, cadrele didactice, privind racordarea procesului educațional la cerințele didacticii competențelor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - se adoptă la nivelul managementului superior; - se constituie Consiliul Asigurării calității; - se determină rolurile și responsabilitățile structurilor organizaționale în raport cu nevoile de asigurare a calității/ standardele de învățare; - se integrează în politici, programe și planuri anuale, semestriale, proiecte didactice și manageriale... - se referă la sistemul de asistență TIC în școală ca resurse cu valențe educaționale, inclusiv sistemul informațional electronic; - se adoptă la nivelul managementului superior, Consiliului de Administrație, iar softurile educaționale în comisiile pe discipline,
	tactice	<p>(2) Metodologia implementării sistemului calității în școală</p> <p>(3) Redimensionarea procesului educațional și de conducere prin utilizarea NTIC</p>	
	curente	(1) Determinarea și valorificarea diverselor situații de învățare la discipline pentru formarea competențelor, implementarea tehnologiilor didactice moder-	<ul style="list-style-type: none"> - se adoptă la nivelul de grup, individ; - se referă la identificarea situațiilor de învățare ca „sursă și criteriu” a competențelor; - vizează activitatea în condițiile de autonomie pedagogică, autonomie didactică; - se discută în comisiile pe discipline.

			ne/ avansate (2) Determinarea mecanismelor de implementare a standardelor de calitate (3) Metodologia aplicării softurilor educaționale	
2.	Oferta curriculară și procesul managerial	strategice	Aprobarea Planului de învățământ la decizia școlii	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ co-lectiv, de regulă în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat.
		tactice	Managementul procesului de învățământ într-o nouă perspectivă a problemelor didactice moderne	- vizează resursele pe care școala le angajează pentru realizarea calitativă a activității didactice, procesul managerial axat pe formare de competențe; -vizează valorificarea potențialului curriculumului școlar, folosirea cursurilor opționale; -se adoptă în grup/ clasă în perspectiva autonomiei pedagogice/ didactice.
		curente	Proiectarea și aplicarea noului sistem de evaluare în învățământul primar	-se referă la evaluarea pe descriptori de performanță; -se adoptă de comisiile metodice, individual.
3.	Resurse umane	strategice	Redimensionarea managementului resurselor umane din perspectiva competențelor	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, de regulă în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat; - se referă la un program complex de promovare a unui management bazat pe competență.
		tactice	Evaluarea cadrelor didactice în baza rezultatelor	- se referă la alegerea metodelor și criteriilor de evaluare focalizate pe măsurarea calității; - se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat.
		curente	(Auto)formare a continuă	- vizează întărirea calității învățământului prin dezvoltare și pregătire a cadrelor didactice, creșterea performanțelor

				individuale.
4.	Resurse non-umane	strategice	Aprobarea bugetului școlii	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, de regulă în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat;
		tactice	Atragerea de surse extrabugetare	- se referă la diverse proiecte și activități de sponsorizare; - se aprobă individual, după caz, și de Consiliul de Administrație
		curente	Monitorizarea îndeplinirii bugetului	- se adoptă individual/ grup; - se referă la supravegherea realizării bugetului, prevederilor unor proiecte
5.	Dezvoltare organizațională	strategice	Aprobarea Proiectului de dezvoltare a școlii	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat
		tactice	Aprobarea Planului managerial anual	- se adoptă la nivelul managementului superior, în grup/ colectiv, în Consiliul Administrației și Consiliul Profesorat
		curente	Monitorizarea măsurilor/acțiunilor planificate...	- se adoptă individual/ în grup...

Exemplele de tematici a conținuturilor deciziilor în sistemul ierarhic de conducere a școlii reclamă schimbarea conceptului de conducere. În acest context, menționăm corespondența nivelurilor managementului și abilităților manageriale - figura 2.



Figura 2. Corespondența nivelurilor managementului și a abilităților manageriale respective [3].

Un bun manager trebuie să cunoască și barierele în calea schimbării, pentru a le depăși. Acestea sunt *bariere perceptivă* (saturația, stereotipia, ținta falsă), *cognitive* (ignoranța, precedența, inflexibilitatea, folosirea incorectă a limbajului, substituția, retenția selectivă), *personal-emoționale* (capriciul, obișnuința, conformism, dependență, teoreme de risc), bariere de mediu (lipsa sprijinului, „șefii care știu totul”), *bariere culturale* (tabuurile, efecte ale totalitarismului etc.) [apud 4].

În concluzie, luarea deciziei este un proces complex și de importanță majoră, necesită în actualitate o pregătire profesională adecvată a managerilor școlari, o abordare sistemică, procesuală, situațională și praxiologică a managementului școlii.

Bibliografie

1. ANGHELACHE, Valerica, *Managementul schimbărilor educaționale*, Iași, Institutul European, 2012.
2. *Codul Educației*, Chișinău, 2014. <http://mecc.gov.md>.
3. COJOCARU, Vasile Gh., JUC, Nina, *Impactul deciziei în dezvoltarea școlii*, Chișinău, Tip. Centrală, 2018.
4. COJOCARU, Vasile Gh., *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2004.
5. CRISTEA, Sorin, *Managementul organizației școlare*, București, E.D.P, 1994.
6. GAINDRIC, Constantin, *Luarea deciziilor. Metode și tehnologii*, Chișinău, Editura Știința, 1998.
7. IOSIFESCU, Șerban (coordonator), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, IȘE, 2001.

SPECIFICUL IMAGINII CORPORALE LA FEMEI

BALAN RODICA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Women consider weight, as well as physical appearance, a definite element of their personal identity. Some assume that something is wrong with their body when they do not meet certain standards. We now live in a society where women believe that the most certain way to improve their self-image and feel more confident is to lose weight and become more supple.

Keywords: *body image, self-image, physical appearance, eating disorders.*

Adnotare

Femeile consideră greutatea, la fel ca și aspectul fizic, un element definitiv al identității personale. Unele presupun că e ceva în neregulă cu corpul lor atunci când nu corespund anumitor standarde. Trăim într-o societate în care femeile cred că cea mai sigură modalitate de a-și îmbunătăți imaginea de sine și de a se simți mai încrezătoare este să scadă în greutate și să devină mai suple.

Cuvinte-cheie: *imagine corporală, imagine de sine, aspect fizic, tulburări de alimentație.*

Dintotdeauna s-a acordat o importanță deosebită frumuseții corpului uman. Societatea, mass-media și cultura populară modelează viziunile oamenilor privind aspectul fizic dezirabil. Acest lucru influențează modul în care persoana își vede propriul corp [4].

Standardele populare de frumusețe nu sunt întotdeauna utile. Ciocnirea constantă a persoanelor cu imaginile distribuite în mass-media poate determina stări de disconfort în legătură cu propriul corp. Astfel pot fi afectate munca, interacțiunile sociale și alte aspecte importante ale vieții [2, 4].

Imaginea corporală se referă la felul în care persoana își vede propriul corp și la gândurile și sentimentele care sunt cauzate de felul în care aceasta se vede. Astfel, imaginea corporală este formată din gânduri, sentimente, atitudini și credințe pe care le avem în legătură cu corpul și aspectul nostru fizic. Aceasta include formele, dimensiunea, greutatea, identitatea de gen și modul în care corpul nostru funcționează [5].

Imaginea corporală este un produs al experiențelor personale, sociale și culturale, și adesea apare ca o dorință de a adera la o formă „ideală” a corpului. Cert este însă faptul

că foarte puțini pot atinge perfecțiunea prezentată în mass-media [1, 5]. A avea o imagine corporală sănătoasă înseamnă să te simți confortabil în propriul corp și să conștientizezi că valoarea ta nu se rezumă la aspectul tău fizic. Persoanele cu o imagine corporală negativă deseori se simt rușinate de propriul aspect fizic, cred că ceilalți sunt mult mai atrăgători și tind să evite interacțiunile sociale [3].

Femeile sunt predispuse mai frecvent la sentimente negative față de corpul lor decât bărbații. În general, femeile acordă o mai mare importanță aspectului lor fizic. Felul în care arată este esențial pentru modul în care se simt. Majoritatea femeilor tind să aibă o percepție inexactă a aspectului lor, adesea crezându-se a fi mai mari și mai grase decât sunt în realitate. Nemulțumirea corporală creează atitudini negative, o mentalitate dăunătoare și obiceiuri negative la femeile tinere. Accentul pus pe o formă ideală a corpului feminin vine în detriment psihologic pentru femeile tinere, care pot recurge la diverse metode dăunătoare de îngrijire, regimuri alimentare nesănătoase și chiar intervenții chirurgicale, pentru a îmbunătăți aspectul fizic. Drept consecință a acestui fapt, multe femei ajung prinse într-un ciclu de dietă și în sentimente continue de eșec și vinovăție. În unele cazuri, acest lucru poate duce la modele alimentare dezordonate, tulburări de alimentație și efecte negative asupra sănătății fizice generale. O imagine corporală negativă este foarte frecventă în rândul femeilor adulte tinere [2, 4, 5, 7].

Problemele de imagine corporală pot fi o provocare pe termen lung pentru unele femei, dar pot apărea și în anumite perioade ale vieții. Stresul și tensiunile trăite în legătură cu munca, familia și viața în general se pot exprima printr-o imagine corporală alterată sau mai scăzută decât de obicei. Imaginea corporală poate fluctua între pozitiv și negativ în diferite momente ale vieții. Aceasta este influențată atât de factori interni (personalitatea), cât și factori externi (mediul social) [1, 3, 4].

Printre factorii care influențează imaginea corporală putem enumera: personalitatea, vârsta, pubertatea, sarcina, mediul social etc. Imaginea corporală se dezvoltă la o vârstă fragedă, dar nemulțumirea față de imaginea corpului poate deveni mai răspândită la mijlocul vieții sau pe măsură ce oamenii îmbătrânesc. Pubertatea, sarcina și perioada postnatală sunt etape în care organismul se schimbă în mod natural și în care nemulțumirea față de aspectul fizic poate crește. Personale cu performanțe mari și perfecționiștii riscă mai mult să fie nemulțumiți de corpul lor. Fiind obișnuiți să exceleze în toate domeniile, acestora le este greu să-și accepte kilogramele „în plus”. Tachinarea sau hărțuirea, de asemenea, pot contribui la dezvoltarea unei imagini corporale negative, mai ales dacă persoana este supusă discriminării din cauza greutateii [1, 5, 7].

Iată câteva moduri în care gândurile, sentimentele și comportamentele unei femei se pot schimba pe măsură ce aceasta devine din ce în ce mai stresată în legătură cu imaginea ei corporală [2]:

- este îngrijorată în mod continuu cu privire la modificările formei sau greutateii corpului (este posibil să urmeze o dietă sau să facă exerciții fizice în exces);
- preferă să îmbrace haine largi;

- evită situațiile sociale care prevăd o vestimentație mulată sau deschisă (plajă, bazin etc.);
- își compară corpul în mod nefavorabil cu alții;
- își stabilește obiective nerealiste și aspiră la formele corpului pe care le vede în revistele de modă sau în publicități;
- recurge la perioade de înfometare.

Femeile cu o imagine corporală pozitivă au mai multe șanse de a avea o sănătate fizică și mentală bună. Fetele și femeile cu gânduri și sentimente negative despre propriul corp au un risc mai sporit de a dezvolta anumite afecțiuni de sănătate mintală, precum tulburările de alimentație și depresie. Cercetătorii cred că imaginea corporală negativă poate fi o parte din motivul pentru care mai multe femei decât bărbați se confruntă cu depresia [1].

O imagine negativă a corpului poate cauza, de asemenea, o stimă de sine scăzută, care poate afecta multe domenii ale vieții. Este posibil ca persoana să evite compania altor persoane din frica de a nu fi judecată pentru aspectul fizic, să dezvolte o obsesie pentru ceea ce mănâncă sau pentru cât de multă mișcare face zilnic. Imaginea corporală negativă poate afecta, de asemenea, relația unei femei cu activitatea fizică. Disconfortul pe care îl au în raport cu aspectul sau forma corpului, pot determina femeile să evite activitatea fizică. Acest lucru poate fi cauzat de sentimentul că a fi activă sau implicată în anumite activități îi expune corpul la ochiul public. Pe de altă parte, o femeie se poate antrena în exces sau se poate angaja într-o cantitate excesivă de activități fizice pentru a pierde în greutate sau pentru a-și modifica forma corpului. O relație sănătoasă cu sportul înseamnă angajarea într-o activitate fizică regulată, care se concentrează pe menținerea sau îmbunătățirea stării fizice și prezintă o activitate distractivă și plăcută. Persoana ar trebui să fie concentrată pe beneficiile activității fizice pentru sănătatea fizică, mentală și socială mai degrabă, decât pe controlul greutății sau schimbarea formei corpului [3, 7].

Este important să combatem imaginea negativă a corpului, deoarece aceasta poate duce la depresie, timiditate, anxietate socială și evitare a relațiilor intime. Imaginea negativă a corpului poate duce, de asemenea, la o tulburare de comportament alimentar [3].

Neacceptarea imaginii corporale este foarte dificil de tratat la femeile cu tulburări de alimentație. Există mai multe metode și abordări care pot ajuta profesioniștii în tratarea problemelor de imagine corporală la femei. Întâi de toate, este util să se evalueze gradul de imagine corporală negativă prezentă. O metodă de evaluare ar putea fi desenarea de către clientă a profilului frontal și lateral al propriului corp, urmată de identificarea și marcarea cu diferite culori a zonelor îndrăgite, acceptate, neacceptate și detestate. Împreună cu clienta, se analizează fiecare zonă în parte și sentimentele trezite de aceasta. De cele mai multe ori, imaginea corporală negativă își are originea în experiențele anterioare de tachinare (fie din partea familiei, fie din partea colegilor sau a

prietenilor). Fetele și femeile tinere au tendința de a se concentra pe comentariile negative pe care le-au auzit cândva de la membrii de familie sau colegi [1, 5].

De asemenea, este important ca femeile să practice îngrijirea de sine adecvată. Aceasta implică somn suficient și liniștit, alimentație armonioasă și sănătoasă, efort fizic echilibrat și plăcut. Adesea, femeile cu tulburări de alimentație se simt atât de rău în legătură cu propriul corpul, încât evită să aibă grijă de ele însele. Iar această neglijare de sine continuă să creeze o spirală descendentă negativă. Persoanele trebuie încurajate să se angajeze din nou în activități pe care le-au neglijat din cauza atitudinii față de corpul lor [6].

Dat fiind faptul că imaginea corporală negativă este o problemă predominantă pentru multe femei și fete, și poate fi, de asemenea, o componentă a multor tulburări grave, este esențial ca femeile să învețe să-și modifice imaginea corporală, adoptând o viziune sănătoasă și pozitivă asupra sinelui.

În cartea sa „Body Wars”, Margo Maine învață femeile să-și accepte propriul corp și vine cu 10 sugestii care le-ar ajuta să-și iubească propriul corp [6]:

1. Afirmă că corpul tău este perfect așa cum este. Acceptă imperfecțiunile și nu te concentra pe modificarea lor.
2. Gândește-te la corpul tău ca la un instrument. Creează un inventar al tuturor lucrurilor pe care le poți face datorită lui.
3. Mergi cu capul sus, cu mândrie și încredere în tine ca personalitate. Uită de aspect și dimensiune.
4. Creează o listă cu oamenii pe care îi admiri și care au contribuit într-un mod sau altul la viața ta sau la lume în general. Analizează cât de important a fost aspectul lor pentru succesul atins.
5. Nu permite aspectului fizic să te oprească să realizezi lucruri care te fac să te simți bine.
6. Înlocuiește timpul petrecut criticându-ți propriul aspect fizic cu activități mai pozitive și plăcute.
7. Lasă-ți frumusețea interioară și individualitatea să strălucească.
8. Gândește-te la o perioadă din viața ta în care ți-a plăcut și te-ai bucurat de corpul tău. Păstrează acele sentimente.
9. Fii aliatul și avocatul corpului tău, nu dușmanul lui.
10. Ține minte că frumusețea nu este doar ceea ce se vede, ci este o reflectare a sinelui tău în totalitate. Iubește și bucură-te de persoana din interior.

Bibliografie

1. CASH, T., *Consilier de imagine corporală, opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea*, ediția a II-a, București: All, 2016, 348 p., ISBN 9786065874411.
2. CASH, T., *What Do You See When You Look in the Mirror?*, New York: Bantam Books, 1995, 384 p., ISBN 978-0553374506.

3. FAIRBURN, C., *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*, Cluj-Napoca: ASCR, 2014, 403 p., ISBN 978-606-8244-82-2.
4. FIELD, A., AUSTIN, S., CAMARGO, C. et al, *Exposure to the mass media, body shape concerns and use of supplements to improve weight and shape among male and female adolescents*, *Pediatrics*, vol. 116, no. 2, 2005, p. 214-220, ISSN 0031-4005.
5. FURNHAM, A., BADMIN, N., SNEADE, I., *Body Image Dissatisfaction: Gender Differences in Eating Attitudes, Self-Esteem, and Reasons for Exercise*, *Journal of Psychology*, no. 136(6), 2002, p. 581–596, ISSN 0022-3980.
6. MAINE, M., *Body Wars: Making Peace with Women's Bodies*, Calsbad, Gurze Books, 2000, 322 p., ISBN 978-0936077345.
7. МАЛКИНА-ПЫХ, И., *Терапия пищевого поведения*, Москва: Эксмо, 2007, 1040 p., ISBN 978-5-699-20742-8.

PROFILUL DE PERSONALITATE LA ADOLESCENTUL DEPRESIV

COMAN ALINA MARIANA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The paper aims to demonstrate the effectiveness of the psychotherapeutic approach in the depressive disorder of the adolescent, emphasizing the importance of the methods and techniques used as well as the relationship between self-image and depression in adolescents.

Psychologically, adolescence is related to the activation of sexual instinct, the shaping of professional and social interests, the desire for freedom and autonomy, the amplification of emotional life. A series of these disturbances, searches, peculiarities of adolescents were captured in this paper.

Keywords: *adolescence, personality, depression, self-image, psychotherapeutic approach.*

Adnotare

Lucrarea își propune să demonstreze eficiența demersului psihoterapeutic în tulburarea depresivă a adolescentului, subliniind importanța metodelor și tehnicilor folosite precum și relația dintre imaginea de sine și depresia la adolescenți.

Pe plan psihologic, adolescența este legată de activarea instinctului sexual, de conturarea intereselor profesionale și sociale, a dorinței de libertate și de autonomie, de

amplificarea vieții afective. O serie dintre aceste frământări, căutări, particularități ale adolescenților au fost surprinse în lucrarea de față.

***Cuvinte-cheie:** adolescență, personalitate, depresie, imagine de sine, demers psihoterapeutic.*

Obiectul. *Adolescența* reprezintă perioada celor mai profunde schimbări, atât la nivel fizic, cât și psiho-emoțional, adolescența aduce cu sine și o importantă restructurare a ceea ce înseamnă imaginea pe care viitorul adult o capătă în ochii familiei. Fără să știe să gestioneze relațiile cu tinerii adolescenți, datorită multiplelor schimbări la nivelul social, multe familii „corectează” abaterile de la normele și cutumele familiale prin agresare fizică, neglijare, jignire sau chiar abandonare. Consecințele acestei atitudini nu se lasă mult așteptate, ele aducând pentru tânărul adolescent un deficit la capitolul stimă de sine, o imagine negativă și sentimente de vinovăție și inferioritate.

Subiectul. *Depresia* este stare afectivă caracterizată prin tristețe, gânduri sumbre, apatie și deprimare. Depresia se poate distinge de starea de melancolie, în special, prin perioada sa mai lungă de manifestare și prin intensitatea crescută a stărilor psihice. Depresia este diferită pentru copil și adolescent, și aici vorbim despre: trăirea depresivă, comportamentul depresiv și gândirea depresivă.

Imaginea de sine este definită de modul în care ne percepem propriile caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale, care conturează și întăresc dimensiunile eului nostru în funcție de percepția noastră, la un moment dat al dezvoltării noastre, de ceea ce ne-am dori să fim sau ceea ce am putea deveni, putem distinge mai multe ipostaze ale eului nostru: eul actual, eul ideal și eul viitor. Imaginea de sine ne influențează comportamentele, de aceea este important să ne percepem cât mai corect, să dezvoltăm convingeri realiste despre noi înșine.

Obiectivele cercetării. Realizarea unui portret al adolescenței, al particularităților vârstei și psihopatologiei ei, pornind de la datele teoretice și prin prezentarea cazurilor. Realizarea unui model de psihoterapie și consiliere a adolescenților în dificultate. Studiarea eficienței demersului de consiliere și psihoterapeutic în dezvoltarea personală și adaptarea la mediul social al adolescenților aflați în dificultate

Ipotezele cercetării.

Ipoteza generală: există o relație semnificativă între structura și dinamica personalității adolescentului (imaginea de sine) și intensitatea depresiei.

Ipoteze de lucru:

1. Cu cât imaginea de sine va fi mai bine conturată în sens pozitiv, cu atât intensitatea depresiei va fi mai scăzută;
2. Dacă depresia va fi mai pregnantă, atunci vor intra în dispozitiv mecanisme de apărare la nivelul Eului;

3. Există o relație semnificativă între intensitatea depresiei și capacitatea de inserție socială. Creșterea intensității depresiei determină o scădere a capacității de inserție socială, iar scăderea intensității depresiei facilitează inserția socială.

Metode de lucru. Pentru evaluarea efectelor tratamentului, pot fi utilizate următoarele instrumente, care pot fi administrate înainte și după terapie: inventarul BECK pentru depresie; chestionarul Hamilton, testul „Desenul familiei”, chestionarul de screening și diagnostic psihiatric PSDQ. În elaborarea programului terapeutic, am folosit o metodă de tehnici combinate pentru a putea testa relația care există între intensitatea depresiei și nivelul stimei de sine al adolescenților din studiile de caz.

Studii de caz. Prezentare.

Cazul I. Adolescentă, vârsta 17 ani, elevă în clasa a-X-a, abandonează școala în octombrie, anul 2017, și pleacă la București cu noul iubit, un bărbat în vârstă de 40 ani. Ea locuia cu chirie în P., părinții locuind într-o comună aproape de oraș. A venit în cabinet împreună cu tatăl după ce a fugit de la iubit, spune ea, tatăl spune că a fost alungată. Adolescenta acuză că în ultimul timp a simțit o accentuare a următoarelor simptome: tristețe; pesimism/ lipsă de speranță; sentimentul eșecului; nemulțumire față de sine și față de ceilalți; vinovăție; sentimentul pedepsei; neplăcere față de sine, plâns; retragere socială, izolare; fatigabilitate; lipsa de speranță; idei suicidare.

Diagnostic DSM IV

- Axa I – tulburare depresivă majoră, fobie socială , anxietate generalizată;
- Axa II – tulburare de stres posttraumatic;
- Axa III – atacuri de panică, tentative de suicid;
- Axa IV – alimentație haotică;
- Axa V – GAF 60.

În urma realizării interviului clinic și administrării scalei de depresie Hamilton (scorul= 20), se constată existența unei depresii nevrotice moderate. I se aduce la cunoștință clienței că i s-au identificat anumite simptome depresive, o stimă de sine scăzută, și că această afecțiune este des întâlnită la adolescenți, prin intermediul unui demers terapeutic specific evoluția acestei afecțiuni este una de ameliorare.

Obiectivele urmărite în cadrul terapiei :

- Diminuarea simptomelor depresive și prevenirea apariției lor;
- Identificarea gândurilor negative și înlocuirea lor cu alternative raționale;
- Exersarea alternativelor raționale în situațiile de viață;
- Creșterea asertivității în comunicare;
- Îmbunătățirea imaginii de sine;
- Optimizarea capacității de relaționare

În timpul ședințelor terapeutice, adolescenta este angajată într-un conflict cu mama și tatăl, în urma căruia clienta a identificat primul gând suicidar, acesta nu s-a concretizat, neexistând încrederea de trecere la acțiune. Ea era convinsă că nu trebuie să mai trăiască, dacă nu este iubită.

Demersul terapeutic s-a desfășurat pe o perioadă de 4 luni, câte o întâlnire pe săptămână. În urma întâlnirilor, adolescentei i s-a administrat scala de depresie Hamilton, iar scorul obținut a fost 10, ceea ce semnifică o scădere semnificativă a simptomelor depresiei. Clienta raportează absența: tristeții, pesimismului, sentimentului eșecului, nemulțumirii, vinovăției, plânsului și ideilor suicidare. Toate acestea ne indică urcarea încă unei trepte în atingerea obiectivelor terapiei.

Cazul al II-lea. L. N., adolescentă în vârstă de 16 ani, născută într-o familie echilibrată, în care există afecțiune, comunicare, iubire și suport afectiv din partea ambilor părinți. Este primul copil al familiei, cu o dezvoltare fizică psiho-emoțională armonioasă. Nașterea a fost normală, având greutatea 3,200 kg, aparat respirator, circulator, locomotor dezvoltat normal, menarha 13. Este preocupată foarte mult de școală, are note foarte mari, doar că, în ultimul an, acuză un interes scăzut pentru aceste preocupări, chiar ajunge să urască școala pentru că nu se mai poate concentra, nu mai poate memora.

Lista de probleme. Adolescenta L.N. vine la psihoterapie împreună cu mama sa, deoarece în ultimul timp prezintă o tristețe intensă, plâns, iritabilitate, pesimism, tulburări de somn, chiar și performanțele școlare nu mai sunt nici măcar satisfăcătoare.

Întrebată cum se simte, adolescenta spune că nu poate să treacă peste despărțirea de prietenul acesteia, despărțire care a survenit în urmă cu un an deoarece era obișnuită că băiatul să-i fie mereu aproape, să o însoțească peste tot în oraș, la școală fiindu-i dor de momentele frumoase petrecute împreună, dar nevorbind nimic de momentele neplăcute.

Uneori are tendința de a-și reproșa că nu a fost suficient de bună și înțelegătoare, de aceea băiatul a părăsit-o. De remarcat faptul că relația mamei cu copiii este una foarte solidă, ancorată în realitate, dorind împreună să găsească soluția potrivită de a trece peste această perioadă de criză din viața fetei, stima de sine nu a avut de suferit, întrucât a avut o copilărie reușită din punct de vedere psihologic.

Diagnostic DSM IV

- Axa I – tulburare depresivă, anxietate generalizată;
- Axa II – tulburare de stres posttraumatic;
- Axa III – atacuri de panică;
- Axa IV – pierderea cunoștinței și stres datorat mersului la urgență;
- Axa V – GAF 60.

Obiective:

- Acceptarea situației și mobilizarea resurselor pentru a trece peste această perioadă de criză.
- Diminuarea simptomelor depresive și prevenirea apariției lor;
- Identificarea gândurilor negative și înlocuirea lor cu alternative raționale;
- Exersarea alternativelor raționale în situațiile de viață;

Psihoterapia abordată: psihoterapia integrativă - metoda psihoterapeutică adaptată nevoilor clientului și care implică tehnici psihoterapeutice împrumutate din mai multe școli de psihoterapie.

Orientări psihoterapeutice abordate:

- Psihoterapie interpersonală – centrată pe cauza socială ce a declanșat depresia;
- Psihoterapie suportivă – se concentrează pe acordarea de sprijin emoțional și încurajarea adolescenței de a-și discuta problemele;
- Psihoterapie de familie – modificarea de comportament, construirea de relații armonioase familiale;
- Psihoterapie cognitiv-comportamentală – identificarea gândurilor și convingerilor negative și înlocuirea acestora cu unele raționale.

De asemenea, adolescența și mama au fost învățate pentru aplicarea antrenamentului autogen și elemente din NLP. Terapia a durat 10 ședințe, iar la rezolvarea prin aplicarea instrumentelor specifice depresiei, s-a constatat o îmbunătățire semnificativă a dispoziției acestora (adolescența și mama) și diminuarea simptomatologiei cu care veniseră în terapie. Scorul scalei Hamilton = 8 – la reevaluare ceea ce demonstrează un prognostic favorabil (scor inițial = 19).

Cazul al III-lea. A.T., sex feminin, 19 de ani, din Pitești, în prezent studentă la construcții, în limba engleză, la București.

Antecedente personale. Atacuri de panică în trecut, de două săptămâni se desparte de iubit și refuză orice contact social, revin atacurile de panică, începe un regim de slăbire, în trecut a avut probleme cu greutatea.

Antecedente heredocolaterale. Viața de familie liniștită, o copilărie petrecută în Spania, la vârsta de 10 ani revine în România, cu familia. Are o soră de 6 ani .

Evaluare psihologică

- Chestionarul de screening și diagnostic psihiatric PDSQ/;
- Tulburare de stres posttraumatic 5/5;
- Bulimie/ Alimentație compulsivă 6/5;
- Fobie socială 9/5;
- Tulburare de anxietate generalizată 10/8;
- Tulburare de somatizare 5/4;
- PDSQ SCOR TOTAL 27;

Diagnostic DSM IV

- Axa I – fobie socială, anxietate generalizată, bulimie;
- Axa II – tulburare de stres posttraumatic;
- Axa III – atacuri de panică;
- Axa IV – alimentație haotică;
- Axa V – GAF 60.

Conceptualizare clinică. Intervenția terapeutică a avut drept principale obiective: îmbunătățirea funcționării, eliminarea simptomelor specifice diagnosticului existent și formarea unei imagini de sine pozitive, toate acestea ducând la creșterea calității vieții.

Prin eliminarea simptomelor, clientul ajunge să aibă un stil de viață sănătos, să funcționeze în relațiile cu alte persoane, să conducă la experiențe și rezultate pozitive în mod constant.

Lista de probleme. Stimă de sine scăzută, relații interpersonale precare, somatizare.

Obiectivele planului de intervenție terapeutică pentru tulburarea depresivă majoră sunt:

- Stimularea capacității de autocontrol:
 - învățarea stăpânirii situațiilor de criză în viață;
 - identificarea stărilor afective și gestionarea lor;
 - modificarea cognițiilor negative și a gândurilor automate negative;
- Ameliorarea stimei de sine prin întărirea eului și a asertivității:
 - dezvoltarea, reconstrucția identității personale;
 - cultivarea capacității de a stabili limite fără resentimente;
- Remodelarea interacțiunilor interpersonal:
 - training asertiv;
 - intensificarea abilităților de coping;
 - stimularea abilităților comportamentale.

Demersul terapeutic s-a desfășurat pe parcursul a patru luni. La final s-au reevaluat toți parametrii și s-a observat o îmbunătățire a simptomelor descrise la începutul terapiei.

Discuții asupra studiilor de caz. Adolescența reprezintă perioada celor mai profunde schimbări, atât la nivel fizic cât și psiho-emoțional, adolescența, aduce cu sine și o importantă restructurare a ceea ce înseamnă imaginea pe care viitorului adult o capătă în ochii familiei. Fără să știe să gestioneze relațiile cu tinerii adolescenți, datorită multiplelor schimbări la nivel social, multe familii „corectează” abaterile de la normele și cutumele familiale prin agresare fizică, neglijare, jignire sau chiar abandonare. Consecințele acestei atitudini nu se lasă mult așteptate, ele aducând pentru tânărul adolescent un deficit la capitolul stimă de sine, o imagine negativă și sentimente de vinovăție și inferioritate. În cazurile în care adolescenții cad victime oricărei forme de abuz, apare sentimentul de teamă, care duce la o stare aproape permanentă de blocaj. Această stare se manifestă printr-o confuzie pe care adolescentul o dezvoltă în relația cu familia, prietenii și, în general, în toate aspectele legate de viața socială. Astfel, dintr-o lipsă de înțelegere a fenomenelor sociale și a relațiilor ce le guvernează, adolescentul poate deveni izolat, fiind considerat un neadaptat.

Orice tip de agresivitate manifestată în relația cu adolescentul va dezvolta legături bazate pe șantaj emoțional, ceea ce va crea în interiorul lui manie și agresivitate, aceste lucruri putând avea repercusiuni în relațiile viitoare ca adult. Din păcate, în cele mai multe cazuri, adolescenții abuzați rămân și dezvoltă o dependență emoțională și o imaturitate afectivă.

Adolescenții din familiile în care se discută des, pozitiv, despre diversele aspecte ale vieții, sunt și devin mai optimiști. De asemenea, ele indică faptul că părinții al căror control asupra adolescenților se diminuează pe măsură ce aceștia cresc și capătă experiențe proprii din ce în ce mai numeroase, procedează benefic, favorizând conturarea și consolidarea stimei de sine a tinerilor, apariția unui sentiment de siguranță ce se întemeiază din ce în ce mai mult pe resurse personale.

Este clar însă că o stimă de sine crescută favorizează dezvoltarea potențialului uman. Fiecare dintre noi – și este normal să se întâmple astfel – se străduiește să-și materializeze aspirațiile, să se dezvolte, să progreseze. Când stima de sine este ridicată, individul nu încetează să creadă că merită să reușească și nu precupește niciun efort înspre atingerea scopului său. Este vorba, în fond, despre o atitudine care atrage succesul, care confirmă încrederea.

Stima de sine nu este, așadar, o acțiune de definire și definitivare de „self-esteem”, nici egoism sau narcisism ce s-ar fi dezvoltat printr-o astfel de acțiune, ci, pur și simplu, este recunoașterea sentimentului de încredere că ești în stare.

Astfel, cele trei adolescente diagnosticate cu aceeași tulburare, „episod depresiv major”, au avut o evoluție diferită în ceea ce privește rezolvarea de probleme și scăderea intensității simptomelor, întrucât, deși cea de a doua adolescentă trecea printr-o perioadă mult mai dificilă, având un climat familial favorabil, deci, o stimă de sine crescută, a fost mult mai receptivă la demersul terapeutic, rezolvând sarcinile trasate cu mai multă ușurință.

Concluzii. Adolescența este o etapă complexă în viața omului, cu o dinamică excepțională în timp, cu multideterminări și multicondiționări legate de poziția oarecum incertă pe care o ocupă adolescentul în sistemul perioadelor evolutive ale vieții. Adolescența este marcată, în plan psihologic, de conturarea intereselor sociale și profesionale, de dorința de autonomie și libertate, de amplificarea vieții afective. Fiecare individ este gata de a alege o cale de afirmare în viața adultă; de a-și cunoaște îndeaproape semenii, pe sine însuși, și de a stabili noi raporturi cu anturajul: distanțarea față de familie, apropierea față de cei de-o seamă.

Adolescentul își elaborează sisteme de reprezentări, idei și concepții care depășesc egocentrismul copilăriei, sisteme care îl conduc treptat spre închegarea unei concepții despre lume și viață, îl ghidează în fixarea unei linii personale de conduită în raport cu ceea ce simte, gândește și vrea. Aceste căutări determină practicarea unor comportamente dezirabile sub raport social, dar și unele reacții de negativism, de revoltă și nonconformism comportamental.

O serie din aceste frământări, căutări, particularități ale adolescenților, au fost surprinse în această lucrare.

Bibliografie

1. ADLER, Alfred, *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura IRI, București, 1995.
2. ALLPORT, Gordon, *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
3. BENOIT, Ann, *Așchia nu sare departe de trunchi*, Editura Ascendent, 2009.
4. CHAPMAN, G., CAMPBELL, R., *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Editura Cure Veche, 2001.
5. COSMOVICI, Andrei, CALUSCHI, Mariana, *Adolescentul și timpul său liber*, Editura Junimea, Iași, 1985.
6. DIMA, Silvia, *Copilăria – fundament al personalității*, E.D.P., București, 1997.
7. DUMITRESCU, Ion, ANDREI, Nicolae, *Aspirații și atitudini în adolescență*, Editura Albatros, București, 1983.
8. DUSS, L., *Testul fabulelor*, Editura Trei, 2009.
9. GOLU, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, Editura Universitară, București, 2002.
10. GOLU, Mihai, *Dinamica Personalității*, București, 1995.
11. GOLU, Pantelimon, Verza, Emil Zlate, Mielu, *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
12. HOLDEVICI, Irina, *ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, Editura Orizonturi, București, 2000.
13. HOLDEVICI, Irina, *Elemente de psihoterapie*, Editura All, București, 1997.
14. HUIZINGA, J., *Homo ludens*, Editura Univers, 1977.
15. MITROFAN, I., BUZDUCEA, D., *Consiliere și terapie centrată pe traumă*, Editura SPER, 2009.
16. MITROFAN, I, *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Polirom, 2003.
17. MONFRED, Döpfner, Stephnie Schürmann, *Copilul hiperactiv și încăpățânat*, Editura ASCR, 2000.
18. N. PESESCHKIAN, *Povești orientale ca instrumente de psihoterapie*, Editura Trei, 2005.

EDUCAȚIA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ȘI DIZABILITĂȚI

MARIA GEORGESCU

Centrul Județean de Resurse și Asistență
Educațională Vâlcea, România

Abstract

Inclusive education and special education are based on different theories and provide alternative educational opportunities for children with special educational needs and/ or disabilities. They are considered to be totally opposite in their approaches. The development of inclusive special education aims to provide a vision and guidelines for policies, procedures and teaching strategies that will ensure effective education for all children [4].

Keywords: *inclusive education, special education, special educational needs, disabilities.*

Adnotare

Educația incluzivă și educația specială se bazează pe teorii diferite și oferă oportunități alternative de educație pentru copiii cu cerințe educaționale speciale și/ sau dizabilități. Sunt considerate ca fiind total opuse în abordările lor. Dezvoltarea educației speciale incluzive își propune să ofere o viziune și linii directoare pentru politici, proceduri și strategii de predare care vor asigura o educație eficientă pentru toți copiii [4].

Cuvinte-cheie: *educație incluzivă, educație specială, cerințe educaționale speciale, dizabilități.*

Introducere. O problemă actuală controversată privind educația copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și/ sau dizabilități este cea a incluziunii [6, 12]. Educația incluzivă este considerată a fi un concept multidimensional, care include celebrarea și valorizarea diferenței și diversității, luarea în considerare a drepturilor omului, justiției sociale, aspectelor legate de echitate, promovarea unui model social al dizabilității și a unui model socio-politic al educației. Înglobează procesul de transformare a școlii și pune accent pe dreptul și accesul copiilor la educație [9, 12].

Salend selectează din literatura despre educația incluzivă patru principii-cheie prin care se pune în practică filosofia incluziunii: oferirea educației generale tuturor copiilor printr-un curriculum antrenant și flexibil; promovarea diversității și provocarea individului spre identificarea punctelor sale forte; folosirea practicilor de instruire reflexive și diferențiate; constituirea unei comunități bazate pe colaborare între elevi, profesori, familie, alți profesioniști și serviciile comunitare [11]. Prin urmare, educația incluzivă își propune să ofere un punct de interes facil și constructiv pentru îmbunătățirea educației copiilor cu CES și/ sau dizabilități.

I. Controverse. Spre deosebire de opiniile de mai sus, au fost voci care au susținut că educația incluzivă are ca rezultat sacrificiul copiilor de dragul ideologiei deplasate [7] și că: „În mod ironic, promovarea iluziei că a fi prezent într-o școală echivalează cu a fi inclus din punct de vedere social și educațional, este una dintre cele mai necinstite și insidioase forme de excludere.” [2, p. 6]. Alții au sugerat că incluziunea a devenit un termen la modă și că, la fel ca în cazul modei de lux, articolul autentic este adesea considerat nepractic și inaccesibil pentru majoritatea oamenilor din lume [1].

În ciuda acestor opinii negative, viziunea incluziunii exercită încă o influență majoră asupra culturii educaționale din multe țări. Norwich a afirmat că: „Incluziunea ca valoare și concept este recunoscută în prezent ca fiind complexă, cu semnificații multiple” [10]. Armstrong et al. subliniază că termenul *incluziune* este utilizat în atât de multe moduri, încât poate însemna lucruri diferite pentru oameni diferiți sau totul pentru toți oamenii, astfel încât, dacă nu este clar definit, devine lipsit de sens [1]. Prin urmare, este important să se clarifice sensul și implicațiile incluziunii în ceea ce privește educația copiilor cu CES și/ sau dizabilități.

II. Incluziunea deplină. Politica de „incluziune deplină”, cu viziunea ca toți copiii să fie educați în învățământul de masă, este imposibil de realizat în practică. Vor exista întotdeauna copii cu CES și/ sau dizabilități care nu pot fi integrați din cauza gradului de afectare, ei fiind doar incluși în clasele obișnuite, fără a avea progrese semnificative. Acest fapt stabilește o limită pentru proporția de copii care pot fi educați în mod eficient în școlile obișnuite [6].

Din moment ce teoria incluziunii depline este de nerealizat și cea a educației incluzive este neclară, ceea ce este necesar acum este o nouă teorie pentru educația copiilor cu CES și/ sau dizabilități, care să le înlocuiască pe cele ale educației incluzive și educației speciale. Acest lucru ar putea fi realizat prin dezvoltarea unei viziuni a educației speciale incluzive care sintetizează filosofii, politici și practici atât din educația specială, cât și din educația incluzivă, pentru a propune o imagine clară a educației pentru toți copiii.

Un exemplu de educație specială incluzivă este cel promovat de sistemul de învățământ special din Finlanda, în care aproximativ 22% dintre copii primesc educație specială un timp fracționat din programul școlar și 8% sunt în clase speciale tot timpul [13]. Acest sistem este considerat a fi unul dintre modelele de succes care generează niveluri ridicate de performanță școlară, dovedite în sondaje internaționale. De altfel, Finlanda a fost clasată pe primul loc la științe și pe al doilea la citire și matematică dintre toate țările implicate în sondajul din cadrul Programului pentru evaluarea internațională a elevilor, publicat în 2006 [8].

III. Educație specială și educație incluzivă. Necesitatea dezvoltării teoriei educației speciale incluzive este stringentă, deoarece abordările actuale oferă opinii contrastante cu privire la educația copiilor cu CES și/ sau dizabilități. Salend definește educația specială ca fiind caracterizată prin: evaluare și planificare individuală; instruire

de specialitate; instruire intensivă, orientată spre obiective; practici de instruire bazate pe cercetare; parteneriate de colaborare; evaluarea performanțelor elevilor [11].

Același autor definește educația incluzivă ca fiind caracterizată prin: o filosofie a acceptării și a apartenenței în cadrul unei comunități; o filosofie de colaborare între elev, familie, educator și comunitate; celebrarea diversității și valorizarea tuturor elevilor; valorificarea educației elevilor în școli de înaltă calitate; educația elevilor pe lângă colegii lor de aceeași vârstă; educația tuturor elevilor în învățământul de masă; educația elevilor în școlile din comunitatea locală [11].

Așadar, educația incluzivă și educația specială au abordări diferite și oferă alternative educației copiilor atipici. Aceasta poate fi o situație confuză pentru profesioniștii din educație și pentru părinții copiilor. Hornby propune dezvoltarea unei teorii a educației speciale incluzive, care va cuprinde o sinteză a principiilor și valorilor educației incluzive cu practicile și procedeele educației speciale. Educația specială incluzivă va oferi filosofia și liniile directoare pentru politici, proceduri și strategii de predare care vor asigura o educație eficientă pentru toți copiii cu CES și/ sau dizabilități [4].

IV. Teoria educației speciale incluzive. Educația specială incluzivă presupune educarea copiilor cu diverse afectări în cele mai incluzive cadre în care nevoile lor educaționale speciale pot fi satisfăcute eficient, folosind cele mai adecvate strategii de instruire, cu scopul general de a facilita un înalt nivel de incluziune în societatea post-școlară [6]. Presupune un proces de organizare și dezvoltare continuă a întregii școli pentru a educa cât mai mulți copii cu nevoi speciale, dar cu sprijinul școlilor speciale, prin profesorii și resursele de care acestea dispun.

Incluziunea este dreptul fundamental al omului la educație și, ca urmare, toți copiii trebuie să fie educați alături de semenii lor. Există o confuzie între drepturile omului și drepturile morale. Doar pentru că cineva are dreptul la o anumită opțiune, nu înseamnă că este obligatoriu sau că este moral ceea ce trebuie să facă el [15]. Astfel, deși drepturile omului permit copiilor cu CES și/ sau dizabilități să fie educați alături de colegii lor din învățământul de masă, pentru unii dintre ei, din punct de vedere moral, s-ar putea să nu fie opțiunea corectă sau cea mai bună. Warnock (citat în Terzi) spune: „Ce este un bine manifestat în societate și ce este dreptul meu să am ... poate nu fi ceea ce este cel mai bine pentru mine ca școlar.” [14].

Prin educație specială incluzivă, se asigură dreptul la o educație adecvată, care răspunde nevoilor specifice ale copiilor și care trebuie să fie prioritară. Este mai important decât dreptul de a fi educat alături de semenii, de care e bine să se țină cont, dar care trebuie înlocuit cu dreptul de a primi o educație corespunzătoare.

Educația specială incluzivă permite identificarea copiilor cu CES și stabilirea procedurilor de lucru, cum ar fi planurile de servicii individualizate și de intervenție, ca fiind componente esențiale ale asigurării unei educații eficiente pentru copiii cu CES. Promovează utilizarea intervențiilor care se concentrează pe punctele forte ale copiilor,

precum și pe nevoile lor. Practica bazată pe dovezi este o caracteristică centrală a educației speciale incluzive și implică selectarea și punerea în aplicare a unor intervenții a căror eficacitate este susținută de baze solide dovedite prin cercetare [5].

Claritatea cu privire la obiective este o parte esențială a educației speciale incluzive care se concentrează pe dezvoltarea abilităților de viață, a competențelor profesionale și sociale, pe lângă cele academice, cum ar fi alfabetizarea și calculele matematice. Obiectivul major al educației pentru copiii cu CES este de a produce copii fericiți și independenți, mai apoi cetățeni fericiți și productivi, care să fie incluși în comunitățile lor și care au competențele necesare pentru a face față cerințelor vieții de adult. Un curriculum național pe parcursul întregii școlarizări nu este adecvat pentru copiii cu deficiențe moderate și severe de învățare deoarece le îngreșează posibilitatea de a se concentra pe programele de studiu care se potrivesc nevoilor lor. Îi forțează pe mulți dintre ei să se străduiască să țină pasul cu ceilalți și, ca urmare, pot fi dezamăgiți de școală. Includerea într-un curriculum nepotrivit contribuie direct la dezvoltarea tulburărilor emoționale sau comportamentale până la exacerbarea problemelor existente, ceea ce îi face să fie perturbatori și, în cele din urmă, să ducă la excluderea din școli a unora dintre ei. Educația specială incluzivă consideră că prioritatea pentru copiii cu nevoi speciale este ca aceștia să aibă acces la programe școlare adecvate pe tot parcursul educației lor, concentrându-se mai ales pe potențialul fiecăruia.

Educația specială incluzivă recunoaște realitatea actuală din învățământul de masă, conform căreia mulți profesori nu se simt competenți pentru a preda copiilor cu CES, din cauza lipsei de pregătire specializată în formarea lor inițială și a resurselor inadecvate. Prin urmare, o componentă-cheie este asigurarea formării specializate a cadrelor didactice din învățământul general și acordarea unui sprijin eficient și continuu la clasă. O dată cu creșterea nivelului de formare și de sprijin, un număr mai mare de profesori vor deveni mai încrezători și mai competenți pentru a preda copiilor cu CES și/ sau dizabilități.

Un alt aspect esențial este acela că sistemul de educație trebuie să le ofere tinerilor cu CES cunoștințele, competențele și atitudinile de care au nevoie pentru a obține independența și succesul după ce părăsesc școala, altfel, costul societății pe termen lung va fi mult mai mare în ceea ce privește ajutoarele de șomaj, plățile de asistență socială și sistemul de justiție penală, lucru ilustrat de studiile privind eficiență-cost în intervenția timpurie la copii [3].

Educația specială incluzivă susține necesitatea unei cercetări intensive care să ofere dovezi cu privire la eficacitatea politicii și practicii în domeniu. O astfel de cercetare trebuie să se concentreze pe evaluarea eficacității intervențiilor, a programelor și a orientării școlare și profesionale. Ea trebuie să cuprindă monitorizarea în postșcolarizare și pe termen lung a rezultatelor copiilor cu CES și/ sau dizabilități care beneficiază fie de școlarizare obișnuită, fie de școlarizare specială sau de o combinație a acestora.

Extrem de important este un continuum de opțiuni de orientare școlară și profesională a copiilor, de la clasele obișnuite la școlile speciale și invers. Un continuum tipic include opțiunile: clasă obișnuită cu diferențiere a activității de către profesorul clasei; clasă obișnuită cu îndrumare pentru profesor, asigurată de un profesor specializat; clasă obișnuită cu sprijin pentru elev din partea unui asistent (facilitator); clasă obișnuită cu un anumit timp petrecut într-o sală cu resurse; clasă specială în cadrul unei școli obișnuite; clasă specială care face parte dintr-o școală specială, dar este în cadrul unei școli de masă; școală specială care se află în același campus cu o școală obișnuită; școală specială situată într-un campus separat; școală specială rezidențială în campus propriu.

Concluzii. Teorii și practici ale educației speciale și educației incluzive sunt combinate pentru a forma educația specială incluzivă. Scopul este acela ca toți copiii cu CES și/ sau dizabilități să fie educați în mod eficient, fie în unități speciale, fie în unități obișnuite, din copilăria timpurie și până în învățământul secundar, pentru a obține o incluziune maximă și o participare deplină în comunitate atunci când părăsesc școala. Cercetările continuă și mai sunt încă multe de spus și de făcut pentru dezvoltarea și implementarea educației speciale incluzive.

Bibliografie

1. ARMSTRONG, A.C., ARMSTRONG, D., SPANDAGOU, I., *Inclusive Education: international policy and practice*, London: Sage, 2001.
2. COOPER, P., JACOBS, B., *From Inclusion to Engagement*, Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.
3. CURRIE, J., *Early childhood education programs*, *Journal of Economic Perspectives*, 15 (2), 2001, p. 213–238.
4. HORNBY, G., *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, In: *British Journal of Special Education*, volume 42, number 3, 2015, p. 234-256, DOI: 10.1111/1467-8578.12101.
5. HORNBY, G., Gable, B., Evans, B., *International literature reviews: what they tell us and what they don't*, *Preventing School Failure*, 57 (3), 2013, p. 119–123.
6. KAUFFMAN, J. M., BADAR, J. *Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA*, *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), (2014 a), p. 13-20.
7. KAUFFMAN, J.M., HALLAHAN, D.P. (eds), *The Illusion of Full Inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon (second edition)*, Austin, TX: PRO-ED, 2005.
8. KIVIRAUMA, J., RUOHO, K., *Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform*, *International Review of Education*, 53 (3), 2007, p. 283-302.
9. KOZLESKI, E.B., ARTILES, A.J., WAITOLLER, F.R., *Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments*, In: A. J. Artiles, E. B. Kozleski and F.R. Waitoller (eds), *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

10. NORWICH, B., *How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field?*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (1), 2013, p. 16-21.
11. SALEND, S.J., *Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices (seventh edition)*, Boston, MA: Pearson, 2011.
12. SLEE, R., *The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education*, London: Routledge, 2011.
13. TAKALA, M., PIRTTIMAA, R., TÖRMÄNEN, M., *Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland*, *British Journal of Special Education*, 36 (3), 2009, p. 162–172.
14. TERZI, L. (ed.), *Special Educational Needs: a new look*, London: Continuum, 2010.
15. THOMSON, J.J., *The Realm of Rights*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE A ADOLESCENTULUI VICTIMĂ A BULLYINGULUI ȘCOLAR

MARIA GEORGETA GHIȚĂ
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Self-esteem is one of the most important processes of development and acquisition in adolescence and also one of the psycho-affective problems that adolescents face. This article presents the results of an experimental training study on the possibility and importance of developing, through specific interventions, self-esteem in adolescents subjected to bullying. Following the development and application of the psychological intervention program by performing the control experiment, the efficiency of the developed training program is demonstrated.

Keywords: *adolescence, formative experiment, bullying, self-esteem.*

Adnotare

Stima de sine este unul dintre cele mai importante procese de dezvoltare și de achiziție la vârsta adolescenței și, de asemenea, una dintre problemele psiho-afective cu care se confruntă adolescenții.

În acest articol, sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental formativ privind posibilitatea și importanța de a dezvolta prin intervenții specifice, stima de sine la adolescenții supuși bullyingului. În urma desfășurării și aplicării programului de intervenție psihologică prin realizarea experimentului de control este demonstrată eficiența programului formativ desfășurat.

Cuvinte-cheie: *adolescență, experiment formativ, bullying, stimă de sine.*

Stima de sine este concepția proprie despre adevărata valoare și se bazează pe o imagine de sine adecvată (convingerile noastre în legătură cu ce putem și nu putem face). Imaginea de sine este, de fapt, o percepție de ansamblu asupra propriei persoane, care cuprinde identitatea națională și culturală, rolurile sociale, înfățișarea fizică, aspectele plăcute și neplăcute, calitățile personale. Este o îmbinare între încrederea în sine și respectul de sine. (Tom, 2005). Stima de sine se formează atât prin compararea socială (raportarea inconștientă și permanentă la persoane semnificative pentru individ), cât și prin feed-back-ul primit de la cei din jur (aprecierile pozitive sau negative făcute de ceilalți la adresa calităților sau performanțelor noastre) (3). Stima de sine este un element-cheie al sistemului personalității și al comportamentelor interpersonale și sociale ale indivizilor. Îi sunt atribuite următoarele caracteristici: valoros, stimat, apreciat, recunoscut. Strickland (apud Scărneci, 2009) consideră că stima de sine înglobează încrederea de sine și acceptarea de sine, și, totodată, că ea are două componente: sentimentul de a fi iubit și acceptat de către ceilalți și simțul competenței în realizarea sarcinilor și în rezolvarea independentă a problemelor.

Copiii abuzați își formează un sistem disfuncțional de percepție a lor, a celorlalți și a lumii, ce are efecte negative pe termen lung. Aceștia sunt luați în grijă de profesori consilieri care îi ajută la corectarea aceluia sistem disfuncțional creat din cauza abuzului (2).

Cunoașterea particularităților dezvoltării stimei de sine la adolescenți oferă oportunități de dezvoltare a procesului de formare și resemnificare, și a imaginii de sine. Experimentul constatativ realizat a evidențiat un număr mare de adolescenți cu nivel scăzut al stimei de sine. Astfel, am elaborat și desfășurat un program de intervenții psihologice pentru dezvoltarea stimei de sine la vârsta adolescenței. Am apelat la o metodă modernă de educare și formare a adolescenților. Alături de celelalte abordări, abordarea experiențială în grupul de copii este în acord cu trebuințele dominante ale acestora:

- nevoia de comunicare;
- nevoia de interacțiune;
- nevoia de relaționare cu cei de o vârstă;
- nevoia de cunoaștere a propriei persoane;
- nevoia de acțiune;
- concretismul;
- trebuința de joc și mișcare.

Specificul tehnicilor experiențiale expresive crează copilului impresia că el nu vine la un program instructiv-educativ, ci vine să se joace. Motivația pentru joc, deosebit de pregnantă la vârsta copilăriei, crește gradul de participare autentică a copiilor în procesul de dezvoltare personală, beneficiul putând fi în multe situații maximal. Toate aceste tehnici fac din întâlnirile de grup adevărate laboratoare de creștere și transformare personală, de voieșie și bună-dispoziție. Ele sunt „vehiculele” cu ajutorul cărora se poate

avea acces la fenomenologia interioară a copilului, provocându-se fenomene de detensionare emoțională, autodescoperire și realizare a insight-urilor restructurante. Dezvoltarea echivalează, astfel, cu învățarea strategiei de a lucra asupra sieși” și de a se autoforma, autotransforma în vederea unei optime adaptări. În felul acesta, copilul se înzestrează cu deprinderea de autoanaliză, de căutare a ceea ce e bun în ființa sa, fapt ce garantează adaptarea sa creativă în plan socio-moral, interpersonal și spiritual. Copiii descoperă pe cont propriu cum pot face față diferitelor situații de viață cu care se confruntă. Se îmbogățesc emoțional, cognitiv și spiritual, se dezvoltă, deci se maturizează. Cresc și devin astfel adulți responsabili, adaptați cu deprinderi și capacități de relaționare, cu potențial creativ bine dezvoltat care poate ajuta la transformarea benefică a societății. (1)

Scopul cercetării pentru acest experiment: elaborarea și desfășurarea unui program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea stimei de sine la adolescenți (stima de sine personală, stima de sine parentală, stima de sine academică, stima de sine socială).

Ipoteza pentru această etapă a cercetării: printr-un program de intervenție psihologică, specific elaborat și implementat, este posibilă influența pozitivă asupra dezvoltării stimei de sine la adolescenți. Programul de dezvoltare a stimei de sine la adolescenți a cuprins o serie de tehnici, de procedee și de modalități. Dintre ele, vom enumera:

1. Tehnicile expresiv-creative și experiențiale, desenul, jocul, fantezia ghidată, metafora precum și dramaterapia, mișcarea, desenul, filmul educațional, exerciții de ghestalt-terapie și psihodramă: „Linia vieții”, „Diagnoza familială”, „Portret de familie”, „Sculptura relațiilor familiale”, „Jocul personajelor” (1).

2. Exerciții de conectare și conștientizare corporală, tehnici de respirație și exerciții și tehnici de relaxare cu imaginație dirijată-„Tehnică balonului”, „Tehnică televizorului interior” (4).

3. Tehnici de autocunoaștere, prin comunicare și exprimare comportamentală: „Arborele lui Daniel Sapiro”, „Moștenirea părintească”, „Harta personală”, „Fereastra Johari” (1).

Programul de dezvoltare a stimei de sine a fost format din 13 ședințe, fiind elaborat astfel: 2 ședințe – partea introductivă; 9 ședințe – partea fundamentală; 2 ședințe – partea finală, de reconsolidare și întărire a procesului desfășurat. În același timp, fiecare ședință a fost realizată ca structură: 1) partea introductivă cuprinde tehnici, exerciții, jocuri menite să creeze bună dispoziție, relaxare, cunoașterea și apropiere între adolescenți; 2) partea fundamentală e alcătuită din activități, exerciții și jocuri pentru dezvoltarea stimei de sine; 3) partea finală e de sinteză și recapitularea a activităților. Pentru verificarea eficienței programului formativ, am realizat experimentul de control.

Pentru început, am comparat rezultatele celor două grupuri: grupul experimental și grupul de control, înaintea începerii programului de intervenție, pentru a demonstra

omogenitatea celor două grupuri formate. Grupurile sunt omogene atât în privința vârstei și genului, cât și a scorurilor înregistrate la Scala de bullying.

Testarea omogenității grupurilor GE și GC s-a realizat cu ajutorul Testului U Mann Whitney. Au fost comparate scorurile obținute de GE și GC în etapa test (înaintea desfășurării programului de intervenție) pentru probele aplicate.

Analiza comparativă a rezultatelor GE în etapele test-retest

Pentru a vedea dacă programul de intervenție a modificat variabilele analizate, am aplicat testul Wilcoxon pentru eșantioane - perechi. *Stima de sine* a fost evaluată cu Inventarul CSEI - Inventories Coopersmith Self-Esteem, ce vizează evaluarea stimei de sine la adolescenți, măsurând atitudini evaluative ale eului, în variate planuri (social, academic, familial, personal) ale existenței sale.

Constatăm diferențe semnificative în urma participării la grupul de intervenție, cu excepția stimei de sine academice, (Tabele 1,2)

Stima de sine personală (are ca sursă personalitatea proprie)

($Z=-3.059$, $p=0.002$)

Stima de sine parentală (are ca sursă părinții)

($Z=-2.847$, $p=0.004$)

Stima de sine socială (are ca sursă raporturile cu egalii)

($Z=-3.063$, $p=0.002$)

Stima de sine academică (are ca sursă activitatea școlară)

($Z=-0.535$, $p=0.593$)

Stima de sine factor total (însurarea dimensiunilor analizate)

($Z=-3.062$, $p=0.002$).

Analiza comparativă a rezultatelor obținute de GC test-retest

Grupul de control (GC) nu a înregistrat diferențe semnificative între cele două măsurători (test-retest), (Tabel 3,4). În urma participării la grupul de intervenție psihologică pentru diminuarea comportamentelor disfuncționale și creșterea stimei de sine la adolescenții supuși bullyingului, am constatat creșterea stimei de sine din resurse personale, parentale și sociale.

Analiza comparativă GE test-retest

Tabel 1. Mediile și sumele rangurilor pentru dimensiunile CSEI, GE test-retest

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
General self_retest – General self_test	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	12 ^b	6.50	78.00
	Ties	0 ^c		
	Total	12		
Stima_parinti_retest –	Negative Ranks	1 ^d	1.00	1.00

Stima_parinti_test	Positive Ranks	10 ^e	6.50	65.00
	Ties	1 ^f		
	Total	12		
Stima_egali_retest – Stima_egali_test	Negative Ranks	0 ^g	.00	.00
	Positive Ranks	12 ^h	6.50	78.00
	Ties	0 ⁱ		
	Total	12		
Stima_academica_retest – Stima_academica_test	Negative Ranks	1 ^j	2.00	2.00
	Positive Ranks	2 ^k	2.00	4.00
	Ties	9 ^l		
	Total	12		
Stima_total_retest – Stima_total_test	Negative Ranks	0 ^m	.00	.00
	Positive Ranks	12 ⁿ	6.50	78.00
	Ties	0 ^o		
	Total	12		

Tabel 2. Testul Wilcoxon pentru dimensiunile CSEI, GE test-retest

Test Statistics ^a					
	General self_retest General self_test	Stima_pari nti_retest Stima_pari nti_test	Stima_eg ali_retest Stima_eg ali_test	Stima_acade mica_retest Stima_acade mica_test	Stima_tot al_retest Stima_tot al_test
Z	-3.059 ^b	-2.847 ^b	-3.063 ^b	-.535 ^b	-3.062 ^b
Asymp. Sig (2-tailed)	.002	.004	.002	.593	.002

a. Wilcoxon Signed Ranks Test/b. Based on negative ranks

Constatăm diferențe în rezultatele medii obținute de adolescenții din grupul experimental în pre- și posttest. Prelucrarea statistică a datelor prin intermediul testului Wilcoxon (Tabel 2) ne permite să vorbim despre diferențe statistic semnificative cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/ retest. Diferențele cantitative, progresul calitativ înregistrat se datorează programului formative de dezvoltare a stimei de sine.

Analiza comparativă GC test-retest

Tabel 3. Mediile și sumele rangurilor pentru GC test-retest

General self_retest General self_test	Negative Ranks	1 ^{ca}	4.00	4.00
Positive Ranks	14 ^{cb}	8.29	116.00	

Ties	9 ^{cc}			
Total	24			
Stima_parinti_retest - Stima_parinti_test	Negative Ranks	1 ^{cd}	1.00	1.00
	Positive Ranks	10 ^{ce}	6.50	65.00
	Ties	13 ^{cf}		
	Total	24		
Stima_egali_retest - Stima_egali_test	Negative Ranks	2 ^{cg}	2.75	5.50
	Positive Ranks	13 ^{ch}	8.81	114.50
	Ties	9 ^{ci}		
	Total	24		
Stima_academica_retest - Stima_academica_test	Negative Ranks	3 ^{ci}	4.50	13.50
	Positive Ranks	4 ^{ck}	3.63	14.50
	Ties	17 ^{cl}		
	Total	24		
Stima_total_retest - Stima_total_test	Negative Ranks	4 ^{cm}	4.38	17.50
	Positive Ranks	15 ^{cn}	11.50	172.50
	Ties	5 ^{co}		
	Total	24		

Tabel 4. Testul Wilcoxon pentru GC test-retest

General self_retest - General self_test	-3.181	0.001
Stima_parinti_retest - Stima_parinti_test	-2.847	0.004
Stima_egali_retest - Stima_egali_test	-3.098	0.002
Stima_academica_retest - Stima_academica_test	-.085b	0.933
Stima_total_retest - Stima_total_test	-3.120	0.002

Bibliografie

1. ANGHEL, Elena, *Psihologia educației*, [citat 21.04.2022] Disponibil: https://www.academia.edu/44407661/UNIVERSITA_TEA_TITU_MAIORESCU_FACULTATEA_DE_PSIHOLOGIE_PSIHOLOGIA_EDUCATIEI.
2. BĂBAN, Adriana, *Consiliere educațională, ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, Cluj, 2001, 83 p., ISBN 978-973-7973-65-8.
3. DOBRESU, Ada Ioana, *Adolescența azi. Aspecte psihosociale*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016, 64 p., ISBN 978-973-595-967-8.
4. HOLDEVICI, Irina, *Hipnoza Clinica*, București: Editura Trei, 2010, 594 p., ISBN978-973-707-356-3.

ROLUL RESURSELOR PERSONALE ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

GOLOVEI LILIA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The content of the article includes a brief analysis of the literature on personal resources and the classification of personal resources. The research established that in the psychological literature there are so many different approaches to the concept of personal resources, a series of names and various classifications. This study precedes the development of a psychological program to capitalize on the personal resources of people with disabilities that will facilitate the successful inclusion of people with disabilities in the workplace.

Keywords: *personal resources, psychological potential, psychological needs of the personality, psychological qualities of the person.*

Adnotare

Conținutul articolului include analiza succintă a literaturii de specialitate referitor la resursele personale și clasificarea resurselor personale. Cercetarea a stabilit că în literatura psihologică există diferite abordări pentru conceptul resurse personale, un șir de denumiri și diverse clasificări. Acest studiu precede elaborarea unui program psihologic de valorificare a resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități, care va înlesni incluziunea cu succes a persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii.

Cuvinte-cheie: *resurse personale, potențial psihologic, necesități psihologice ale personalității, calități psihologice ale persoanei.*

Orice activitate umană solicită utilizarea unui șir de resurse – naturale, materiale, financiare, umane, informaționale etc. Unele, cum ar fi resursele materiale, financiare etc. sunt utilizate în activitatea economică, altele, cum ar fi resursele naturale, descriu bogăția unei țări (zăcăminte, terenuri, păduri, ape etc.). Există resurse, cum ar fi cele umane, care indică numărul de persoane implicate într-o activitate sau de angajați într-o organizație. Resursele informaționale cuprind informațiile pe care le deține o întreprindere sau o persoană. Dorim să completăm această listă cu o categorie aparte de resurse – *resursele personale* – resurse care ajută, inclusiv persoanele cu dizabilități, să facă față provocărilor cotidiene.

După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson, *resursele personale* sunt autoevaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal [1]. În opinia Kalashnikova S. A., *resursele personale* reprezintă caracteristica sistemică și integrală a

personalității, care înlesnește depășirea situațiilor dificile de viață, ce se actualizează și se manifestă în procesele de autodeterminare a personalității [6].

În literatura psihologică, întâlnim atât diferite abordări pentru conceptul *resurse personale*, cât și mai multe denumiri:

- Semionov I. N. și Turovțev N. P. (2013) utilizează denumirea de *resurse psihologice* pentru un stoc de mijloace pentru atingerea scopurilor stabilite;
- Soloviova S. L. (2010) utilizează noțiunea de *calități psihologice ale persoanei* – resurse care permit individului să acționeze mai eficient și să obțină succes, să depășească stresul și să facă față dificultăților vieții;
- Maklakov A. G. (2001), în cercetările sale a introdus noțiunea de *potențial adaptativ al personalității* – o caracteristică integrală care determină succesul activității profesionale în condiții extreme, precum și eficiența reabilitării după o perioadă de stres;
- Leontyev D. A. (2002) a introdus conceptul de *potențial personal* – o caracteristică integrală a maturității personale sau nucleul personalității, care reflectă măsura în care personalitatea poate depăși circumstanțele apărute și măsura în care se poate depăși pe sine însăși;
- Maddy S. [8], în 1971, a introdus conceptul de *necesități psihologice ale personalității*, care, dominând, orientează persoana spre construirea unei imagini a viitorului – fundament solid pentru medierea vieții sub formă de scopuri și sensuri ale vieții care rearanjează complet structura de reglementare a activității sale, spre deosebire de nevoile biologice și sociale, care, atunci când domină, orientează persoana să se perceapă pe sine ca întruchipare a nevoilor și rolurilor sociale și să se adapteze la condițiile și circumstanțele exterioare;
- Kagan M. S. (1974), definind personalitatea, susține că nu caracterul, temperamentul, calitățile fizice etc., stau la baza personalității, ci *potențialul* persoanei.

În 2017, Buraga N., în cadrul unei cercetări, a identificat 2 abordări generale ale resurselor personale [4]:

- *sursă de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să facă față dificultăților cotidiene și situațiilor stresante;
- *potențial de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să funcționeze optim, să se adapteze mai bine și să contribuie la dezvoltarea personală.

De rând cu denumirile și abordările diverse pentru conceptul de resurse personale, literatura de specialitate propune și mai multe clasificări ale resurselor personale. Muzdybaev K. distinge două categorii de resurse:

- *resursele personale* includ aptitudinile și abilitățile individului;
- *resursele de mediu* reflectă accesibilitatea la ajutor instrumental, moral și emoțional din partea rețelei sociale [10, p. 103].

Chircev A. clasifică resursele personale în trei categorii [3, p. 302]:

- *resurse intelectuale*: aptitudini generale și speciale, calitățile proceselor psihice de cunoaștere;

- *afectiv-motivaționale*: interese, înclinații, aspirații, atitudini etc.;
- *volitiv-caracteriale*: perseverență, dragostea față de muncă etc.

Kagan M. S. considera că personalitatea este caracterizată de cinci potențiale:

- *potențialul epistemologic* – determinat de volumul și calitatea informației de care dispune individul și este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară și autocunoaștere;
- *potențialul axiologic* este determinat de sistemul de orientări valorice, format în procesul de socializare a individului și alcătuit din idealurile, scopurile vieții, credințele și aspirațiile sale;
- *potențialul creativ* este determinat de deprinderile, abilitățile și competențele individului formate și dezvoltate independent, pentru unul sau mai multe sfere ale vieții și activității profesionale;
- *potențialul comunicativ* este determinat de măsura și formele sociabilității individului, de natura și forța contactelor pe care le stabilește cu alte persoane;
- *potențialul artistic* este determinat de nivelul, conținutul, intensitatea trebuințelor artistice și de modul în care acestea sunt satisfăcute [7, p. 260].

Fromm E. a identificat trei categorii de resurse în depășirea situațiilor dificile de viață:

- 1) *speranța* este ceea ce asigură disponibilitatea de a întâlni viitorul, autodezvoltarea și viziunea perspectivelor;
- 2) *credințele raționale* permit conștientizarea existenței unui șir de oportunități și nevoia de a le descoperi și utiliza la timp;
- 3) *curajul* este abilitatea de a spune „nu” atunci când întreaga lume vrea să audă „da” [6, p. 84].

Buraga N. (2017) distinge trei grupuri de resurse personale:

- 1) *resursele de rezistență* se manifestă la creșterea „pragului de extremitate” a situației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă;
- 2) *resursele de autoreglare* reflectă caracteristicile individuale stabile, care condiționează autoreglarea comportamentală și se referă la trei grupuri: scheme atributive, strategii și regulatori internivelari;
- 3) *resursele instrumentale* reprezintă mijloace de reacție fixate, întărite prin experiența individuală și includ strategiile de coping și modalitățile de adaptare la stres [2, p. 7].

Fiind interesați de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, considerăm importantă clasificarea resurselor personale din perspectiva maturității profesionale.

Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova O.N., Dyachenko M.I., Kandybovich L.A., Ponomarenko V.A. și alții disting următoarele elemente structurale ale maturității profesionale [5]:

- *motivaționale* - responsabilitate pentru rezolvarea problemei;
- *orientative* - cunoștințe și idei despre caracteristicile, condițiile și cerințele activității;
- *operaționale* - stăpânirea de metode și tehnici, cunoștințe, aptitudini, abilități etc.;

- *volitive* - autocontrol, capacitatea de a gestiona acțiunile care compun îndeplinirea atribuțiilor;
- *evaluative* - autoaprecierea gradului de pregătire și conformității procesului de rezolvare a problemelor profesionale cu probe optime.

Chernyavskaya A. P., în 2001, a identificat cinci parametri principali ai maturității profesionale:

- *autonomie* este capacitatea individului de a respecta legile și normele personale;
- *informarea* este capacitatea de a corela informațiile despre lumea profesiilor cu propriile caracteristici;
- *luarea deciziilor* este capacitatea de a genera și evalua alternativele, pentru a selecta opțiunea cea mai bună;
- *planificarea* este capacitatea de a anticipa temporal schimbările pentru a asigura atingerea obiectivelor profesionale;
- *atitudinea emoțională* include starea emoțională pozitivă, optimismul, echilibrul emoțional și toleranța la insuccese.

Analiza literaturii de specialitate cu privire la resursele personale este o primă etapă în cercetarea rolului resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități, care va finaliza cu elaborarea unui model psihologic de valorificare a resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități, program care, în opinia noastră, va înlesni incluziunea a persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii.

Bibliografie

1. BAKKER, A. B., *Building engagement in the workplace*, Erasmus University Rotterda, 2009, 44 p. Disponibil [citată 20 februarie 2022]:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.2276&rep=rep1&type=pdf>
2. BURAGA, N., *Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor*, Chișinău, 2017, 26 p. Disponibil [citată 21 aprilie 2022]:
http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1199/Autoreferat_Buraga-N._ROM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București: EDP, 1996.
4. БУРАГА, Н. А., *Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов*, Chișinău, 2017, 186 p. Disponibil [citată 20 februarie 2022]:
file:///E:/Doctorat/0.%20ISE/RP%20carti_pot_fi_sterse/natalia_buraga_thesis.pdf
5. ВАСЯКИНА, А.С., ШЕПИЛОВА, Н.А., *Профессиональная готовность педагогов доо к инновационной деятельности В: Международный студенческий научный вестник*, 2015, № 5-3, Disponibil [citată 21 aprilie 2022]:
<https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13734>
6. КАЛАШНИКОВА, С.А., *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. В: Молодой ученый*, 2011, №8, т.2, [citată 20 februarie 2022] с. 84-87, ISSN 2072-0297. Disponibil:
[file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$D1a6740.35035/moluch_31_ch2.pdf](file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar$D1a6740.35035/moluch_31_ch2.pdf)

7. КАГАН, М. С., *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*, Москва: Издательство политической литературы, 1974, 328 p.
8. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А., *Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации* [citat 08 martie 2022]. Disponibil: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>
9. МАКЛАКОВ, А.Г., *Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях*, 2001, [citat 03 martie 2022], Disponibil: <https://studfile.net/preview/4225080/page:3/>
10. МУЗДЫБАЕВ, К., *Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ*, в: *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1998, т.1, № 2, с. 37-47.
11. СЕМЁНОВ, И. Н., ТУРОВЦЕВ, Н. П., *Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития*. Publishing House ANALITIKA RODIS, 2013 [citat 09.03.2022]. Disponibil: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2013-5/2-semenov.pdf>
12. СОЛОВЬЕВА, С.Л., *Ресурсы личности. В: В: Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.*, 2010, № 2. [citat 22 februarie 2022] Disponibil: http://mprj.ru/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php
13. ЧЕРНЯВСКАЯ, А.П., *Психологическое консультирование по профессиональной ориентации*, М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001, 96 с., ISBN 5-305-00007-6.

CREDINȚE IRAȚIONALE ȘI COMPORTAMENTE ADICTIVE LA ADOLESCENȚI

HOIDRAG TRAIAN
Agenția Națională Antidrog, România

Abstract

Irrational beliefs (IB) and addictive behaviors (AB) influence each other. The current study aimed to identify the correlation between IB and 4 AB (exercise, social networking, gambling and tobacco) in 1302 adolescents aged 12-18 years (703 girls, 599 boys). The results show that IBs are present, regardless of age, in all adolescents with AB. Boys have a higher intolerance to the frustration given by rules than girls and intolerance to the frustration given by the work, respectively the global evaluation of their own person on the same level as that of the girls. An assessment of the link between IC and AB psychodiagnostic criteria is needed.

Keywords: *adolescents, irrational beliefs, addictions.*

Adnotare

Credințele iraționale (CI) și comportamentele adictive (CA) se influențează reciproc. Studiul actual și-a propus identificarea corelației dintre CI și 4 CA (exerciții fizice, rețele de socializare, jocuri de noroc și tutun) la 1302 de adolescenți de 12-18 ani

(703 fete, 599 băieți). Rezultatele arată că CI sunt prezente, indiferent de vârstă, la toți adolescenții cu CA. Băieții au o intoleranță la frustrarea dată de reguli mai ridicată decât fetele și intoleranță la frustrarea dată de muncă, respectiv evaluarea globală a propriei persoane la același nivel cu a fetelor. Este necesară o evaluare a legăturii dintre CI și criteriile psihodiagnosticului CA.

Cuvinte-cheie: adolescenți, credințe iraționale, adicții.

I. Introducere

Comportamentele adictive (CA) sunt din ce în ce mai des identificate în rândul adolescenților deoarece factorii de risc care contribuie la apariția și dezvoltarea lor se mențin, iar pe de altă parte, au apărut numeroase instrumente de evaluare și specialiști în domeniul adictologiei. Pentru tratarea acestor dependențe, au fost validate mai multe tipuri de intervenții specifice, dintre care Terapia Rațional Emotivă Comportamentală (TREC) are un loc aparte.

TREC pune accent pe credințele iraționale (CI) și pe înlocuirea lor cu credințele raționale (CR). În timp ce CR sunt „caracterizate ca eficiente, flexibile și/ sau logice, promovează autoacceptarea și confruntarea adaptativă cu evenimente stresante, reduc vulnerabilitatea la suferința psihologică și joacă un rol instrumental în atingerea obiectivelor valorificate” [3], CI sunt „cerințele nerealiste despre sine, alții, lumea sau condițiile de viață, și sunt asociate cu o varietate de sentimente și comportamente disfuncționale” [3]. Literatura de specialitate menționează că simptomele psihopatologiei obsesiv-compulsive au un rol mediator în relația dintre CI și dependența de jocuri pe internet [12].

Scorul mediu al CI la persoanele dependente este mai ridicat decât la cele normale [1]. Nivelul de CI la persoanele cu dependență de jocuri de noroc sunt influențate de pierderile sau câștigurile înregistrate [7]. CI și credințele raționale (CR) sunt un mecanism important în apariția, menținerea și tratarea dependenței de exerciții fizice [9]. Prin urmare, identificarea CI se presupune a avea o utilitate în tratarea diferitelor probleme psihoemoționale și de comportament prin disputarea/ confruntarea CI care sunt asociate cu CA ori facilitează sau mențin CA la adolescenți.

Un astfel de instrument întrebunțat în evaluarea CI este *Scala de Iraționalitate pentru Copii și Adolescenți* [2], care măsoară un scor pentru iraționalitatea totală și câte un scor pentru 4 subscale de iraționalitate (*Evaluarea globală a propriei persoane*, *Intoleranță la frustrarea dată de reguli*, *Intoleranță la frustrarea dată de muncă* și *Cereri absolutiste pentru dreptate*). Un studiu realizat de Terjesen, Kassay și Anderson (2017) concluzionează că scorul total al scalei și ale subscalelor sunt corelate cu evaluările comportamentului și ale emoțiilor, iar iraționalitatea mai ridicată este asociată cu niveluri mai mari de tulburări emoționale și comportamentale.

II. Metoda

Cercetarea s-a realizat în conformitate cu metodele specifice științelor sociale, cu respectarea standardelor psihologice de aplicare a chestionarelor și de interpretare a datelor.

II.1. Eșantionul:

➤ este format din 1302 adolescenți respondenți: 703 fete și 599 băieți, cu vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani, elevi în clasele a VI-a – a XII-a, din județul Vâlcea, România.

II.2. Instrumentele utilizate au fost următoarele:

➤ *CASI*, care cuprinde 28 de itemi repartizați în patru subscale în modul următor: intoleranța la frustrarea dată de reguli - 9 itemi (1, 3, 7, 11, 15, 19, 21, 23, 26); evaluarea globală a propriei persoane – 8 itemi (2, 6, 10, 14, 18, 22, 25, 28); cerința absolutistă pentru dreptate – 6 itemi (4, 8, 12, 16, 20, 27); Intoleranța la frustrarea dată de muncă – 5 itemi (5, 9, 13, 17, 24).

➤ *Inventarul pentru Dependența de Exerciții Fizice – Forma scurtă* [10], cu 6 itemi, care măsoară: prioritizarea comportamentului, toleranța, modificarea stării emoționale, recăderea, sevrajul și conflictele.

➤ *Scala Bergen pentru Dependența de Social Media* [6], cu 6 itemi, care evaluează: prioritizarea comportamentului, toleranța, modificarea stării emoționale, încercări repetate eșuate, sevrajul și conflictele.

➤ *Interviu pentru identificarea criteriilor DSM-5, referitoare la tulburarea jocului de noroc* [4], care conține 9 itemi și evaluează severitatea dependenței de jocuri de noroc.

➤ *Testul Fagerstrom pentru Dependența de Nicotină* [5], care conține 6 itemi și identifică severitatea dependenței de nicotină.

II.3. Au formulate următoarele ipoteze:

Ip. 1. Fetele vor avea un scor mai ridicat la evaluarea globală a propriei persoane decât băieții.

Ip. 2. Băieții vor avea un scor mai ridicat la intoleranța la frustrarea dată de reguli și de muncă, decât fetele.

Ip. 3. Cu cât crește vârsta adolescenților, cu atât scade scorul total de iraționalitate.

Ip. 4. Intoleranța dată de reguli și intoleranța la muncă sunt prezente la un nivel redus în rândul adolescenților cu dependență de studiu sau cu dependență de exerciții fizice.

Ip. 5. Evaluarea globală a propriei persoane este la un nivel ridicat în rândul adolescenților cu dependență de rețele de socializare sau dependență de tutun.

Ip. 6. Cerința absolutistă pentru dreptate este la un nivel ridicat la adolescenții care joacă jocuri de noroc.

Ip. 7. Scorul total la iraționalitate corelează pozitiv cu dependența de studiu, de exerciții fizice, rețele de socializare, jocuri de noroc și tutun.

III. Rezultate

✓ În urma utilizării Testului Independent T Samples, pentru verificarea *Ip. 1*, au reieșit următoarele rezultate:

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Evaluarea Globală a Propriei Persoane	Equal variances assumed	,163	,450
	Equal variances not assumed	,163	,448

Astfel, rezultă o diferență ne semnificativă statistic, respectiv de ,163 la ambele sexe, ceea ce înseamnă egalitate în rândul adolescenților, pe baza criteriului de sex.

✓ *Ip. 2*, după ce a fost verificată cu testul Independent T Samples, se confirmă parțial, în sensul că, băieții se diferențiază ușor de fete doar la intoleranța la frustrarea dată de reguli (,000), nu și la intoleranța dată de muncă (,394).

Genul meu este:		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Intoleranță la Frustrarea data de REGULI	dimensio 0	703	22,78	8,369	,316
	n1 1	599	24,61	8,286	,339
Intoleranță la Frustrarea data de MUNCA	dimensio 0	703	17,34	4,238	,160
	n1 1	599	17,14	4,063	,166

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Intoleranță la Frustrarea data de REGULI	Equal variances assumed	-3,937	1300	,000
	Equal variances not assumed	-3,940	1271,257	,000
Intoleranță la Frustrarea data de MUNCA	Equal variances assumed	,853	1300	,394
	Equal variances not assumed	,856	1282,091	,392

✓ Gradul de corelație Spearman, rezultat din testarea variabilelor *Ip. 3*, vârstă și iraționalitate general, este unul negativ, coeficientul de corelație fiind $p = -0,12$, ceea ce infirmă ipoteza, și ne arată că nivelul de iraționalitate nu scade o dată cu vârsta adolescenților.

✓ Datele rezultate din analiza datelor *Ip. 4*, indică o corelație Pearson pozitivă între intoleranța la frustrarea dată de reguli și dependența de exerciții fizice ($r = .256$, $p = .000$) și Intoleranța la frustrarea dată de muncă și dependența de exerciții fizice ($r = .152$, $p = .000$).

✓ Analiza datelor corelației Pearson pentru dependența de rețele de socializare ($r = .386$, $p = .000$) și pentru dependența de tutun ($r = .126$, $p = .000$), pentru verificarea *Ip. 5*, indică o corelație pozitivă între variabila evaluarea globală a propriei persoane și cele două tipuri de comportamente adictive.

✓ Datele corelației Pearson ($r = -0,080$, $p = .002$), dintre variabile, ale ipotezei testate indică o corelație negativă între cerința absolutistă pentru dreptate și dependența de jocuri de noroc (*Ip.6*).

✓ Coeficienții corelațiilor Pearson confirmă *Ip. 7*, și anume că scorul total la iraționalitate corelează pozitiv cu dependența de exerciții fizice, rețele de socializare, jocuri de noroc și tutun.

		Dep. de Ex. fizice	Dep. de Rețele de Socializare	Dep. de Jocuri de Noroc	Dep. de Tutun
Iraționalitate	Pearson Correlation	,287**	,394**	,205**	,122**
Scor Total	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	1302	1302	1302	1302

IV. Concluzii și Recomandări

Rezultatele arată că iraționalitatea este prezentă la adolescenți, indiferent de vârsta acestora. Deși cele 4 tipuri de CI au corelații ușor diferite cu cele 4 tipuri de adicții, totuși, iraționalitatea generală este asociată cu fiecare comportament adictiv. Astfel, CASI este un instrument care pare să măsoare în mod adecvat CI și are o utilitate din punct de vedere clinic ca screener atunci când se lucrează cu copii și adolescenți [11], inclusiv cu cei care prezintă tendințe spre unele CA. De asemenea, ar fi oportun să se evalueze fiecare CI, în corelație cu subscalele chestionarelor utilizate pentru identificarea CA.

Bibliografie

1. AMINPOOR, Hasan, AHMAD ZADEH, Yasin, *The Study and comparison of irrational beliefs in addicted and normal people. Scientific Quarterly Research on Addiction*, 2011, 5.17: p. 107-120.
2. BERNARD, M. E., CRONAN, F., *Scala de iraționalitate pentru copii și adolescenți (adaptat de Trip, S.), în D. David (coordonator), Sistem de evaluare clinică [Scale of irrationality for children and adolescents (adapted by Trip, S.)/ In D. David (coordinator) Clinical evaluation system*, 2007.
3. DAVID, Daniel, LYNN, Steven Jay, ELLIS, Albert, *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*, Oxford University Press, 2009, p. VI.
4. GRANT, Jon E, ODLAUG, Brian L., CHAMBERLAIN, Samuel R. *Gambling, Disorder, DSM-5 criteria and symptom severity. Comprehensive psychiatry*, 2017, 75: p. 1-5.
5. HADDOCK, C. Keith et al., *A study of the psychometric and predictive properties of the Fagerström Test for Nicotine Dependence in a population of young smokers. Nicotine & Tobacco Research*, 1999, 1.1: p. 59-66.
6. MONACIS, Lucia et al., *Social networking addiction, attachment style and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale, Journal of Behavioral Addictions*, 2017, 6.2: p. 178-186.
7. MONAGHAN, Sally, BLASZCZYNSKI, Alex, NOWER, Lia, *Consequences of winning: The role of gambling outcomes in the development of irrational beliefs. Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2009, 37.1: p. 49-59.
8. NOLAN, Laurence J., JENKINS, Steve M., *Food addiction is associated with irrational beliefs via trait anxiety and emotional eating. Nutrients*, 2019, 11.8: 1711.
9. OUTAR, Leon, et al. *“I need to go to the gym”: Exploring the use of rational emotive behaviour therapy upon exercise addiction, irrational and rational beliefs. Performance Enhancement & Health*, 2018, 6.2: p. 82-93.
10. TERRY, Annabel; SZABO, Attila; GRIFFITHS, Mark, *The exercise addiction inventory: A new brief screening tool. Addiction Research & Theory*, 2004, 12.5: p. 489-499.
11. TERJESEN, Mark D.; KASSAY, Kimberly S.; ANDERSON, Dana L. *Evaluation of the psychometric properties of a measure of child irrationality. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2017, 35.4: p. 413-431.
12. VUKOSAVLJEVIC-GVOZDEN, Tatjana, FILIPOVIC, Severina, OPACIC, Goran, *The mediating role of symptoms of psychopathology between irrational beliefs and internet gaming addiction, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 2015, 33.4: p. 387-405.

NEUROBIOLOGIA ALIANȚEI TERAPEUTICE ȘI INTEGRAREA MECANISMELOR DE COPING ÎN RELAȚIA SINELUI CU CEILALȚI

MOCANU MARIA NICOLETA
UPSC „Ion Creangă”
Constanța, România

Abstract

Coping is provided by those cognitive and behavioral changes that occur in the individual as a result of the need to organize internal and external demands. Vaida and Bota [2020] sustain that it has two major roles and those are: emotional regulation (emotion-centered coping) and reducing the distress caused by an unhealthy relationship between the environment and the individual.

Through the therapeutic relationship, people overcome the difficult moments and feelings and emotions they experienced in those times, all supported by discoveries in neuroscience: mirroring through the mirror neuron and empathy, by activating specific neural circuits.

Keywords: *coping mechanisms, therapeutic alliance, mirror neuron, empathy, neuroscience.*

Adnotare

Copingul este oferit de acele schimbări cognitive și comportamentale care apar la nivelul individului în urma unor nevoi de a organiza solicitările interne și externe. Conform lui Vaida și Bota [2020], acesta are două roluri majore și acelea sunt: de reglare emoțională (coping centrat pe emoție) și de reducere a distresului produs de o relație nesănătoasă dintre mediu și om.

Prin intermediul relației terapeutice, persoanele depășesc momentele grele, sentimentele și emoțiile pe care le-au trăit în acele perioade, toate acestea fiind susținute de descoperirile din neuroștiință: oglindirea prin neuronul-oglină și empatia, prin activarea circuitelor neuronale specifice.

Cuvinte-cheie: *mecanisme de coping, alianță terapeutică, neuronul oglindă, empatie, neuroștiință.*

1. Introducere

Cercetările din domeniul neuroștiinței și din psihologia dezvoltării pun tot mai mult accent pe variabilele relaționale care influențează eficient și semnificativ practica psihoterapiei. Putem vorbi aici de ceea ce Hubble menționa în 1999 și anume „grija acceptarea, afirmarea mutuală, încurajarea asumării” [6, p. 32].

Conectând neuroștiința cu psihoterapia integrativă, una dintre cele mai importante concluzii ale cercetărilor sugerează că natura reglatoare interactivă și mutuală a diadei părinte copil este reflectată în diadele terapeutice [5, p. 34].

Pornind de la ideea că *relația* este cea care vindecă în psihoterapia integrativă, neuroștiința susține aceasta prin dovezi concrete, legate de activitatea și integrarea la nivel cerebral, tipare neuronale și activare de noi tipare neuronale în relația cu terapeutul. Privită în sens integrativ, neuroștiința conectează într-un dialog complex și de viitor mai multe orientări din interiorul abordărilor psihologice, cât și din alte științe (genetică, imunologie, biochimie etc.)

Având în vedere că, din punct de vedere psihoterapeutic, mecanismele de coping apar la granița de contact dintre individ și mediul în care își desfășoară viața, conținerea și modificarea acestor mecanisme de coping în procesul psihoterapeutic devine de o reală importanță pentru completarea unui ciclu Gestalt. Ajustarea creativă a mecanismelor de coping, din perspectiva multidimensională a dezvoltării sinelui, presupune ariile de dezvoltare ale sinelui, care sunt inter-relaționate. În ceea ce privește dimensiunea sinelui în planul interpersonal și intersubiectiv, adică relația sinelui cu alții, aceasta vizează dezvoltarea sinelui în domeniul relațiilor interpersonale. Importante sunt aici funcția reflexivă (abilitatea noastră de a ne percepe ca distincți de ceilalți și de a înțelege stările mentale ale celuilalt), precum și caracteristicile procesului de atașament și calitatea relațiilor timpurii reciproce.

2. Alianța terapeutică – spațiu de conținere a mecanismelor de coping

Alianța terapeutică reprezintă acea dimensiune a relației terapeutice care potențează psihoterapia spre obiectivele sale. Aspectele ce intervin în relația terapeutică sunt: cei doi actori, psihoterapeutul și clientul, fiecare dintre ei prezenți în sesiunea terapeutică în toată complexitatea lor; aspectele conștiente aduse de fiecare în relație (istoric personal, modalități conștiente de organizare și relaționare) și aspectele inconștiente ale fiecăruia (modalități de contact, tipare inconștiente, stil de relaționare etc.), iar apoi nivelurile explicite ale relației, marcate prin limbaj verbal și nivelurile implicite, iar în fundal – inconștientul relațional. Toate aceste aspecte sunt prezente și influențează calitatea alianței terapeutice.

Alianța terapeutică este importantă pentru a genera și a menține un cadru de conținere, acceptare și suport pentru client. Studiile indică faptul că alianța terapeutică, activarea, menținerea și redresarea ei este un factor esențial pentru atingerea obiectivelor psihoterapiei.

Strupp [2001] arată că rezultatul unui proces psihoterapeutic este adesea influențat de „factori nespecifici”, cum ar fi “caracteristicile personale ale terapeutului și sentimentele pozitive care apar în pacient sentimente care pot duce la crearea unui climat terapeutic pozitiv dintr-o perspectivă emoțională și interpersonală” [2, p. 8].

3. *Neurobiologia relației terapeutice*

Dezvoltarea unei bune alianțe terapeutice „contribuie la reglarea sistemului de răspuns al corpului, facilitând o funcționare neurobiologică adaptativă” [13, p. 130]. Cercetările din neuroștiință ne arată că creierul uman caută conectarea și învață prin relația cu alte creiere „pentru ca o formă de terapie să fie eficientă, trebuie să poată activa stimularea și creșterea neuronală, astfel încât procesul să rezulte într-o integrare neuronală, să promoveze coerența mintală și să trezească empatia în relații [11, p. 344].

Astfel, aspectele ce țin de cercetările din neuroștiință corelate cu psihoterapia și eficiența acesteia, indică spre a vedea experiența din cadrul psihoterapeutic ca facilitatoare a întăririi capacităților adaptative, reglării afectului și promovării stării de bine pentru client prin modificările neuronale în creier.

Emisfera dreaptă, sistemul limbic, sistemul neuronilor oglindă sunt aspecte neuronale studiate pentru a înțelege modalitățile în care creierul uman procesează, codifică și recodifică experiența. Faptul că în cabinet clientul vorbește despre sine, despre ce gândește și simte, despre experiențele sale, dezvoltând o narațiune, integrează la lucru cele două emisfere cerebrale [11, p. 324].

Alianța terapeutică are valența unei relații sociale suportive și generând o dispoziție pozitivă influențează neurobiologia clientului prin eliberarea de oxitocină. Hormonul oxitocină este neurotransmițătorul reacției de calmare și este remediul imediat al creierului la hormonul de stres, cortizol. Cel mai rapid mod de a regla răspunsul la stres al organismului și de a reveni la un sentiment de calm este activarea eliberării de oxitocină în creier, care stimulează sentimentul de siguranță și conectare [7, p. 124]. Așadar, printr-o alianță terapeutică activată pozitiv, terapeutul oferă un cadru de reechilibrare, calm și prezență pentru ca apoi să poată avea loc orice intervenție, rescriind chimia corpului și implicit generând o schimbare în mecanismele de coping utilizate de pacient în raport cu realitatea.

În relația psihoterapeutică, un rol important îl are reglarea afectului, care este o funcție a cortexului orbito-frontal și are importanță în a integra informații din mediul extern, dar și din mediul intern. O alianță terapeutică bună încurajează „dezvoltarea cortexului drept al clientului, dar și al terapeutului” și astfel „într-o alianță terapeutică activată cortexul învață să controleze mai bine răspunsurile sistemului limbic” [13, p. 130]. În acest context, amigdala are o activitate mai redusă și astfel clientul poate retrăi experiențe de frică sau amenințare într-o manieră corectivă, acest lucru constituind o *recadrare* pentru mecanismele de coping emoționale în raport cu realitatea.

Un alt factor important în manifestarea alianței terapeutice este empatia. Descrisă ca „un câmp relațional intersubiectiv sau ca o stare de empatie profundă, care emană din sistemul limbic”, alianța terapeutică facilitează accesarea de amintiri implicite prin care clienții își reglează emoțiile, având acces la zonele creierului limbic sediul de stocare a memoriei emoționale. Empatia „este esențială pentru procesul psihoterapiei relaționale,

primirea unui răspuns empatic intensifică sentimentul unui individ că se află în legătură și că este apt din punct de vedere relațional” [3, p. 451].

Când terapeutul manifestă conținere, empatie, acceptare necondiționată expresiile faciale, limbajul corpului și tonul vocii, precum și cuvintele lui exprimă asta. Recunoașterea stărilor emoționale ale unei alte persoane prin intermediul expresiilor faciale, împreună cu poziția corpului se numește *rezonanță limbică* [10, p. 251]. Opusul ar fi ceea ce se numește „sindromul chipului de piatră al unei persoane ce nu manifestă facial microexpresii, nu zâmbește sau nu se entuziasmează facial la vederea unei alte persoane, atitudine de multe ori preluată în profesiile dure polițiști, militari [1, p. 112]. Evident că acesta din urmă nu este de dorit în relațiile sociale și în special în psihoterapie. Prin rezonanța limbică, pacientul ia contact într-un spațiu de conținere, siguranță, cu modalitatea în care a făcut față realității în situații cu potențial traumatizant pentru sine, dezvoltând în raport cu sine sau ceilalți mecanisme de coping specifice.

4. Oglindirea și empatia – elemente ale contactului terapeutic în abordarea mecanismelor de coping

Într-o relație terapeutică unde este activată alianța terapeutică, pe măsură ce clientul se conectează la terapeut, neuronii-oglină din creierul său preiau semnalele nonverbale ale experienței sale exterioare și încep să o înregistreze în creierul său ca propria sa experiență interioară. Numiți „neuronii care au modelat civilizația, neuronii-oglină sunt cei care ne permit să experimentăm noi comportamente, să imităm comportamente și să facem o legătură între ce văd la celălalt și resimt în mine [8, p. 89].

Când terapeutul își împărtășește experiența sa, de a-i fi auzit povestea clientului și transmite empatie pentru experiența acestuia, el creează ceea ce se numește *o experiență intersubiectivă a conexiunii*, pe care o preiau atât sistemele de procesare explicite ale clientului, cât și cele implicite. Neuronii-oglină, preluând semnalele de la terapeut, îl anunță pe client că este văzut, acceptat și înțeles. Chiar și câteva secunde de oglindire întăresc circuitele de rezonanță în fiecare dintre cei doi parteneri, permițând clientului să se angajeze mai ușor și mai abil și în alte relații [7, p.118] și simțindu-se totodată în siguranță să aducă din spațiul său intrapsihic, în spațiul interpersonal, mecanismele sale de a face față realității.

Yalom [2003], vorbind despre empatie în relația terapeutică, o privește ca acțiunea „de a privi pe fereastra clientului” și spune că terapeuții pot dezvolta empatie atunci când constată că, la nivel neuronal, unii clienții nu activează anumite circuite neuronale.

Riess & Neporent [2018] fac referire la un ciclul complet de răspuns empatic, ce conține și dimensiunea dinamică a empatiei, acțiunea. Astfel, atunci când este activ, acest ciclu se încheie cu un răspuns empatic de tipul „Te întorci în ploaie, în realitate și îi oferi nefericitei persoane înghețate o haină de ploaie caldă și o umbrelă” [9, p. 18]. La fel și în

context terapeutic, psihoterapeutul prin empatie, oferă ce anume are nevoie clientul pentru susține o relație nouă reparatoare cu acțiunea unei intervenții adaptate acestuia.

Una dintre cele mai importante contribuții făcute de neurologii care studiază empatia a fost a ceea ce demonstrează că empatia are atât părți emoționale (afective) cât și cognitive (gânditoare), acționând, așadar, asupra ambelor tipuri de mecanisme de coping – cele emoționale și cele cognitive. Empatia terapeutului se poate declanșa atunci când înțelege situația clientului și răspunde în mod adecvat, chiar dacă nu simte aceeași emoție, dar este capabil să acceseze o experiență cognitivă prin imaginație.

Interacțiunea empatică creează un spațiu de siguranță și permite accesarea altor zone cerebrale mai creative și implicate în rezolvarea de probleme, iar astfel clientul are acces la o nouă perspectivă asupra situației sale. Schimbarea în urma ședințelor de psihoterapie are loc și prin modificări ale activității creierului, care produc schimbări la nivel cortical. În momentele în care alianța terapeutică este foarte bună, se prezintă modificări ale activității cortexului parietal, zonă implicată în rezolvarea de probleme, găsirea de soluții. Povestind despre experiențele lor, clienții pot identifica tipare disfuncționale. Alianța terapeutică și modul în care ea apare nu este ceva ce face exclusiv psihoterapeutul, ci reprezintă o angajare a ambilor, client și terapeut. Psihoterapeutul nu construiește singur alianța ci co-creează în terapie cu clientul, astfel încât procesul ducă la formarea alianței [13, p. 168].

5. Concluzii

În zona psihologiei, punctul de intersecție cu neuroștiințele este evidențiat în tot mai multe studii și dovezi puternice în bazele biologice pentru atașament. Considerând procesul de interacțiune dintre sugari și mama sa (sau unul sau mai mulți îngrijitori), se vorbește despre construirea conexiunilor neuronale care formează baza de atașament sau tiparul de atașament al persoanei. Această comunicare are loc la nivel nonverbal și presupune o aliniere și realiniere emoțională a copilului și a părintelui, proces interiorizat de copil ca reglare afectivă [12, p. 221]. Aceste tipare de atașament constituie ulterior baza de formare și reactivitate a individului la mediul în care trăiește, modalitatea în care percepe realitatea și se raportează cognitiv și emoțional la ea prin intermediul mecanismelor de coping.

Conectând neuroștiința cu psihoterapia integrativă, una dintre cele mai importante concluzii ale cercetărilor sugerează că natura reglatoare interactivă și mutuală a diadei părinte-copil este reflectată în diadele terapeutice [5, p. 34]. În felul acesta, relația terapeutică nu devine doar element de vindecare pentru spațiul intrapsihic al subiectului, ci și element de recadrare a contactului dintre Sine și celălalt.

Bibliografie

1. ALBRECHT, K., *Inteligența socială*, București: Curtea Veche, 2007, 336 p., ISBN 978-973-669-314-4.
2. ARDITO, R.B., RABELLINO, D., *Therapeutic Alliance and Outcome of Psychotherapy: Historical Excursus, Measurements, and Prospects for Research*. În: *Frontiers in Psychology* [online], 2011, nr. 2 (270), p. 1-11, ISSN 22028698. Disponibil: doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00270.
3. BOHART, C.A. GREENBERG, S.L., *Empatia în psihoterapie*, București: Trei, 2011, 592 p., ISBN 978-973-707-483-6.
4. BOTA, C., VAIDA, S., *Eficiența intervențiilor online în formarea strategiilor de coping și reducere a stresului la școlari. O perspectivă teoretică*, în: *Revista de psihologie* [online], 2020, nr. 1 (66), p. 49-60. Disponibil: https://revistadepsihologie.ipsihologie.ro/images/revista_de_psihologie/Revista-de-psihologie-1_2020.pdf
5. EVANS, K., GILBERT, M., *Introducere în psihoterapia integrativă. Un model relarelațional integrativ al psihoterapiei*, București: Liber Mundi, 2014, 154 p., ISBN 9786069232507.
6. GILBERT, M., ORLANS, V., *Integrative Therapy, 100 Key Points and Techniques*. Routledge: Taylor & Francisc, 2011, 264 p., ISBN 9780415413770.
7. GRAHAM, L., *Bouncing Back*. California: New World Library Kindle Edition, 2013, 433 p., ISBN-13 9781608681297, ISBN 10 1608681297.
8. RAMACHANDRAN, V.S., *Ce ne spune creierul*, București: Litera, 2017, 512 p., ISBN 978-606-33-1988-4.
9. RIESS, H., NEPORENT, L., *The Empathy Effect*, Colorado: Sounds True Kindle Edition, 2018, 248 p., ISBN-10 1683640284, ISBN-13 978-1683640288.
10. RINPOCHE, Y.M., SWANSON, E., *Bucuria de a trăi*, București: Curtea Veche, 2007, 368 p., ISBN 9786064400079.
11. SIEGEL, D.J., *Mindfulness și neurobiologie, Calea către cultivarea stării de bine*, București: Herald, 2016, 447 p., ISBN 5948417480013.
12. SIEGEL, D.J., *Mindsight: noua știință a transformării personale*, București: Herald, 2021, 400 p., ISBN 978-973-111-887-1.
13. VÎȘCU, L., POPESCU, O., *Factorii comuni în psihoterapie. Perspectiva integrative strategică*, București: Pro Universitaria, 2017, 244 p., ISBN 978-606-26-0668-8.
14. YALOM, I.D., *The gift of therapy: an open letter to a new generation of therapists and their patients*, New York: Harper Perennial, 2003, 336 p., ISBN 9780749923730.

STRESUL CA PROVOCARE ȘI PERSPECTIVA ADAPTĂRII LA STRES

NECHITA MARIA

*Spitalul Județean de Urgență, „Dr. Constantin Opreș”,
Baia Mare, România*

Abstract

The worrying increase in stress among the population requires increased attention to reduce the sources of stress in the environment, knowledge of own resources, use of stress management techniques and promoting adaptation to stress.

Keywords: *stress sources, personal resources and stress management techniques, stress adaptation.*

Adnotare

Creșterea îngrijorătoare a stresului în rândul populației, reclamă o atenție sporită pentru reducerea surselor de stres din mediu, cunoașterea resurselor proprii, utilizarea tehnicilor de management al stresului și favorizarea adaptării la stres.

Cuvinte-cheie: *surse de stres, resurse personale și tehnici de management al stresului, adaptare la stres.*

Introducere

Preocuparea pentru cercetarea stresului a fost mereu în prim-plan, dar astăzi stresul este mai prezent decât oricând, iar consecințele lui sunt tot mai pregnante. Având experiența pandemiei de coronavirus, amenințarea la granițele țării și conștientizarea dramelor războiului, perceperea stresului s-a generalizat. În primul rând, datorită confruntării cu situații foarte dificile, haos, nesiguranță și moarte, apoi, pentru că stresul poate avea manifestări diverse, iar termenul *stres* este folosit, uneori, pentru neliniște, anxietate, furie, panică etc. Astfel, stresul devine frecvent incriminat ca sursă de disconfort, atât în cazul unor tensiuni minore, cât și în cazul unor situații grave, cu consecințe devastatoare, în termeni de costuri economice, calitatea vieții, sănătate și vieți omenești.

Statisticile europene (European Agency for Safety and Health at Work, 2005) arată că ¼ din numărul angajaților suferă din cauza stresului la locul de muncă, iar în rândul angajaților români se evidențiază valori mai crescute decât media europeană. Cercetări recente confirmă că, în pofida măsurilor de reducere a stresului, acesta este din ce în ce mai ridicat. Referindu-se la acest „paradox”, Maricuțoiu (2021) afirmă: „Datele acestea sugerează că ceea ce știm despre reducerea stresului, are un efect limitat asupra acestuia. Paradoxal, ce știm nu prea ne ajută.”

S-a demonstrat că niveluri crescute de stres la angajați corelează cu scăderea capacității lor de concentrare, a capacității de analiză a informației și de luare a deciziilor,

altfel spus, sarcinile obișnuite devin mai solicitante. Intrăm, deci, într-un cerc vicios: stresul crește nivelul solicitărilor percepute de angajat, iar solicitările cresc nivelul stresului resimțit. Ca urmare, nu mai considerăm stresul doar consecință a dezechilibrului solicitări-resurse, ci vom înțelege că acesta se autoîntreține și se autogenerază. [7]

Pentru a reduce stresul, este necesar să întrerupem această relație ciclică și să investim în activități generatoare de noi resurse pentru angajați (încredere, satisfacție în muncă, stare de bine, sentiment de congruență între scopurile individuale și beneficiile sau oportunitățile organizaționale etc.).

Știm că stresul nu poate fi eliminat, cum însuși Selye spunea, condiția fără stres fiind moartea. De asemenea, s-a observat că schimbările în plan social, dezvoltarea economică și creșterea competitivității, modernizarea tehnologiilor și accelerarea procesului de informatizare, au schimbat radical natura societății și au dus la diversificarea surselor de stres. De aceea, pentru a reduce stresul, credem că este imperios necesar să ne focusăm mai eficient pe cunoașterea resurselor personale, a factorilor ce potențează creșterea rezistenței la stres și a capacității de adaptare.

Stresul – definire și caracteristici

Termenul „stres”, utilizat pentru prima dată de către H. Selye în 1936, este definit drept „starea în care se găsește un organism amenințat de un dezechilibru, sub acțiunea unor agenți sau condiții care pun în pericol mecanismele sale homeostatice”. [Sillamy, N., p. 301]. Stresul a fost definit deseori ca reacție de răspuns la un stimul deranjant sau amenințător (variabilă dependentă), dar și ca stimul ce declanșează o reacție (variabilă independentă), sau ca rezultat al interacțiunii stimul-răspuns. Unii cercetători propun modelul tranzacțional, spunând că stresul ar trebui văzut ca o tranzacție, un proces de interacțiune dinamică între individ și mediu. [Pitariu, 2007]

Factorii responsabili pentru generarea stresului, numiți și *stresori* (Selye), sunt reprezentați de orice stimul care impune limite persoanei și o împiedică să depășească situația creată, situându-se ca obstacol în atingerea unui obiectiv sau în menținerea homeostaziei. Stresul poate fi declanșat atât de către agenți de natură exogenă, cât și de către agenți endogeni. După origine, factorii sau agenții stresanți pot fi: fizici (traumatism, frig etc.), chimici (ex. otravă), infecțioși (ex. virusuri, bacterii) și psihologici (emoții).

Evenimentele care provoacă o schimbare vitală, chiar și cele care par plăcute, pot avea efecte stresante. Cu atât mai mult, o situație de criză, amenințătoare, precum depistarea unei boli grave sau decesul unei persoane apropiate, poate să genereze prin recul somato-psihic, chiar și un stres psihogen mai nociv decât situația însăși, atunci când individul îi conferă o semnificație disproporționată.

Stresul este o reacție generală a întregului organism, cu participare neuro-endocrino-vegetativă, iar sindromul general de adaptare poate să apară în orice tip de solicitare sau stimulare psihică, la care organismul se poate adapta sau nu, și evoluează în 3 faze: stadiul de alarmă, stadiul de rezistență și stadiul de epuizare.

Principalele simptome de manifestare a stresului sunt:

- simptome fizice (creșterea frecvenței respiratorii și a frecvenței cardiace, creșterea tensiunii arteriale, scăderea imunității, tulburări de somn, tulburări de comportament alimentar, diverse disfuncții organice – ex. afecțiuni cardiace, digestive, dermatologice, neurologice etc.);
- simptome psihice (tulburări de concentrare, atenție, memorie, scăderea capacității de decizie, depresie, anxietate, fobii etc.);
- simptome comportamentale (creșterea conflictelor interpersonale, creșterea fluctuației de personal într-o organizație, scăderea productivității, creșterea numărului de erori și accidente de muncă, creșterea absenteismului și a numărului de îmbolnăviri etc.).

Se disting trei tipuri de stres: fiziologic, psihologic și social.

- Stresul fiziologic – corespunde fenomenelor neuro-hormonale sau neuro-umorale și tisulare.
- Stresul psihologic – reprezintă aprecierea subiectivă a unei situații considerate drept stresantă, care va antrena răspunsuri fiziologice. Stresorul este perceput ca o amenințare, în funcție de semnificația conferită situației de către individ și de caracteristicile sale emoționale. Capacitățile individuale de adaptare și de stăpânire sunt esențiale la un astfel de răspuns, pentru că permit atingerea unei faze de ajustare (coping).
- Stresul social – corespunde unei unități sociale (cuplu, familie, organizație) sau unui sistem social.

Conceptul de stres și-a modificat în timp sfera de acoperire, deplasându-și centrul de greutate spre latura prioritar patologică și de pe efect pe cauză, uneori ignorând distincțiile semantice dintre starea de eustres și starea de distres, cu toate că Selye a introdus, încă de la început, această clasificare duală a stresului psihic, diferențiind între distres, ca element cu efecte nocive asupra ființei umane, și eustres, cu efecte favorabile, opuse celor ale distresului.

Eustresul este o realitate deosebit de importantă prin dimensiunea și valoarea sa, deoarece acoperă întreaga paletă a confruntării obișnuite a individului cu realitatea, a procesului de creștere și dezvoltare normală, a fenomenelor de reziliență și adaptare, iar dacă nu ținem seama de acest aspect, neglijăm și faptul că ființa umană este datoare nu doar să se adapteze, ci mai ales să stăpânească realitatea înconjurătoare.

Distresul este expresia confruntării nereușite dintre factorii patogeni și individ, sau, altfel spus, substratul patologiei exogene. Factorii de stres necontrolabili sau greu de controlat, sunt dăunători și pot conduce la distres sau la epuizare.

Sursele de stres sunt multiple și acțiunea lor este variabilă. Astfel, nocivitatea factorilor de stres depinde de tipul și caracteristicile acestora (intensitate, timp de acțiune, repetare și efect cumulativ, imposibilitatea evitării etc), valoarea pe care agresiunea o are pentru individ (măsura în care agresivitatea îl privește pe individ, fiziologic sau psihic; evaluarea subiectivă a situației), dar și de potențial personal, de resursele sau capacitatea de a face față situației (vulnerabilitate și reziliență la stres).

Generat de același factor, stresul poate fi diferit în funcție de anumiți mediatori, și anume: personalitatea subiectului (factori genetici, educativi, sociali), suportul social (confortul, asistența și informația pe care individul le primește de la ceilalți, prin intermediul contactelor formale și informale) și evenimentele semnificative pentru subiect.

Indivizii nu sunt supuși unei mari emoții în fiecare zi, nu se întâmplă evenimente importante zilnic, dar s-a arătat că evenimente mărunte pot acționa ca factori de stres cotidian. Lazarus arată că micile necazuri zilnice care ne copleșesc, prin repetarea lor monotună, contribuie la întreținerea unui stres la fel de periculos, din punct de vedere fizic și mintal, ca și evenimentele majore. [Cosnier, J., p. 144]

Stresul profesional sau ocupațional apare ca urmare a dezechilibrului între sarcinile la care trebuie să răspundă angajatul și resursele de care acesta dispune. Cu toate măsurile luate și implementările făcute (ex. reducerea cerințelor prin redistribuirea sarcinilor, folosirea tehnologiei pentru reducerea timpului de lucru etc.), stresul este din ce în ce mai ridicat.

Vulnerabilitatea la stres este o premisă importantă pentru apariția nevrozelor, psihozelor reactive și a bolilor psihosomatice. Principalele trăsături de personalitate ce conferă vulnerabilitate la stres sunt: tendințe interpretative pe fond de susceptibilitate crescută; tendințe egocentriste; tendințe obsesive și fobice asociate unui fond anxios; rigiditate și încăpățănare; impulsivitate și agresivitate.

Adaptarea la stres

Având în vedere că organismul funcționează prin înglobarea schimburilor dintre el și mediu, îl putem considera adaptat dacă aceste schimburi favorizează funcționarea lui normală. Adaptabilitatea constă în capacitatea organismului de a realiza reacții de răspuns care să-i mărească șansele supraviețuirii în contextul impus de mediul extern. Resursele adaptative bio-psiho-sociale ale omului sunt inepuizabile, pentru că și evoluția lui biologică și socială este continuă.

Procesul de adaptare la stres poate urma căi diferite, dar când mecanismele de apărare sunt depășite, se poate recurge la trei modalități de gestionare a stresorului:

- susținerea socială (ajutor din partea familiei, prietenilor, specialiștilor etc.);
- gestionarea emoției (ex. alcool, medicamente, droguri, relaxare);
- gestionarea problemei (ex. modificarea aprecierii cognitive a stresorului/stresului). În funcție de caz și de posibilitățile practice, gestionarea stresului se poate concentra asupra unei singure modalități sau le poate combina.

Rezistența la stres este o calitate ce poate fi dezvoltată și antrenată, importantă pentru supraviețuirea unei persoane, pentru adaptarea și autodezvoltarea sa. Portretul psihologic al persoanei rezistente la stres (personalitate performantă în condiții de suprasolicitare): Eu puternic, capabil de autocontrol, flexibilitate, eficiență intelectuală, bună imagine de sine ce dă un sentiment de adecvare și eficiență, echilibru interior,

stăpânire de sine, extraversie, toleranță, personalitate activă, orientată spre obținerea succesului etc.

Subiectul cu tulburări de adaptare se caracterizează prin: atitudine conservatoare, oscilații în confruntarea activă cu obstacolul, conduită defensivă, tendință de dominare, apărare ca efect al vulnerabilității, agresivitate crescută (ca efect al învățării unor stiluri de interacțiune cu mediul fizic și social), nervozitate, excitabilitate, personalitate orientată spre evitarea eșecului etc.

Capacitatea de a prezice apariția unui eveniment stresant, chiar dacă individul nu îl poate controla, reduce, de obicei, severitatea stresului. Avertizarea anterioară declanșării evenimentului, permite, probabil, o anumită pregătire în sensul diminuării gradului de nocivitate a stimulului respectiv, dar starea de incertitudine este, uneori, mai dezastruoasă decât însăși declanșarea și trăirea aceluia eveniment. Dacă subiectul este incapabil să răspundă exigențelor mediului înconjurător, apare anxietatea ca răspuns imediat la stres, iar după o stare de neputință în gestionarea mediului înconjurător și după o anxietate prelungită, poate surveni depresia.

Adaptarea la condițiile profesionale este o secvență a adaptării la viață, în general, fiind puternic influențată de deschiderea manifestată în fața schimbării, implicare și rezolvare de probleme. Orice situație critică poate fi privită și ca oportunitate pentru progres, pentru dezvoltare personală, autodepășire și atingere a unor țărgheturi care, în condiții normale, poate le considerăm imposibile.

Capacitatea de a face față stresului variază în funcție de rezistența fiecărei persoane și de capacitatea de adaptare a acesteia. Considerăm că ingredientele unei formule viabile de reducere a stresului și a „stresului de stres”, ar putea fi:

- creșterea încrederii în sine (autocunoaștere, stimă de sine);
- reducerea stării de încordare prin adoptarea unei atitudini mai flexibile, chiar prietenoase față de stres;
- admiterea schimbărilor și a posibilității de a modifica stilul propriu după noile cerințe;
- acceptarea provocărilor și a conviețuirii cu stresul.

De altfel, confruntându-ne cu provocări, devenim mai creativi și inovatori, iar provocările constituie un catalizator existențial care ne ajută să ne descoperim și să ne creștem resursele, în schimb, atitudinile defensive reduc consistența existenței noastre, ne orientează spre „teama de curaj” și adoptarea comportamentelor de evitare.

Bibliografie

1. BĂBAN, A., *Stres și personalitate*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998, 231 p., ISBN 973-9354-35-1.
2. COSNIER, J., *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor*, Iași: Polirom, 2002, 203 p., ISBN 973-681-014-3.
3. FENGLER, J., *Burnout, Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale*, tr. de D. Fischbach, București: Trei, 2016, 149 p., ISBN 978-606-719-647-4.

4. HOLDEVICI, I., *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*, București: Științelor Medicale, 2005, 602 p., ISBN 973-86571-1-3.
5. IAMANDESCU, I. B., *Distres și eustres – două concepte biopsihosociale antitetice*, în: *Revista Viața Medicală*. București, 29 iunie 2018. Disponibil pe: <https://www.viatamedicala.ro/opinii/distres-si-eustres-doua-concepte-biopsihosociale-antitetice-14708>
6. MARICUȚOIU, L., *Cercul vicios al stresului ocupațional și costurile acestuia*, În: *Revista Cariere. Jurnal de leadership*, București, nr. 271/04.2021, p. 62-63. Disponibil pe: <https://issuu.com/cariere/docs/ckarriere-271-full>.
7. PITARIU, H. D., VÎRGĂ, D., *Stresul ocupațional*, în: *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (Bogathy Z. coord.), Iași: Polirom, 2007, p. 235-252, ISBN 978-973-46-0428-7.
8. POPESCU, G.F., OMER, I., *Stresul și dimensiunile de personalitate*, în: *Revista de Psihologie*, București, 2011, vol. 57, nr. 1, p. 56-69, ISSN 0034-8759, eISSN 2344-4665.
9. SILLAMY, N., *Dicționar de psihologie Larousse*, tr. de L. Gavrilu, București: Univers Enciclopedic, 1996, 349 p., ISBN 973-9243-25-8.
10. VARGHA, J-L., *RESTul e... STRES*, în: *STRESUL. Puncte între Teorii, Cercetări, Studii de caz. Abordări multidisciplinare* (Jardan V. coord.), Brașov: A.P.A.R., 2020, p. 16-58, ISBN 978-606-9458-7-1.

CONȘTIINCIOZITATEA – TRĂSĂTURĂ DE PERSONALITATE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL DE SELECȚIE

LENUȚA OLARU

Inspectoratul de Poliție al Județului Olt, România

Abstract

Conscientiousness is known as the dimension of personality often associated with professional performance. Research has confirmed that highly conscientious people perform well in any field. The present study aims to address conscientiousness as a dimension of personality in the process of selecting candidates for admission to military post-secondary schools.

Keywords: *conscientiousness, personality traits, personnel selection.*

Adnotare

Conștiinciozitatea este cunoscută ca dimensiune a personalității asociată adesea performanței profesionale. Cercetările au confirmat faptul că persoanele foarte conștiincioase înregistrează performanțe ridicate în orice domeniu. Studiul de față își propune abordarea conștiinciozității ca dimensiune a personalității în procesul de selecție a candidaților pentru admiterea la școlile postliceale militare.

Cuvinte-cheie: *conștiinciozitate, trăsături de personalitate, selecție de personal.*

I. Delimitări conceptuale

Conștiinciozitatea este una din cele mai importante trăsături ale personalității. Ea diferențiază oamenii organizați, hotărâți și consecvenți de cei dezorganizați, leneși și superficiali. Conștiinciozitatea este influențată genetic puternic. Este relativă în perioada adolescenței, devenind stabilă la adultul tânăr. Conștiinciozitatea foarte scăzută poate fi asociată cu patologia, pe când conștiinciozitatea ridicată este asociată achizițiilor academice și performanței în activitate.

Trăsăturile de personalitate reprezintă tendințe de a gândi, simți și comporta în moduri consecvente. Oamenii se descriu pe ei sau pe cei din jur ca fiind nervoși, energici, altruști, grijulii etc. Cercetările în domeniul personalității au stabilit faptul că aproape toate trăsăturile de personalitate se grupează în jurul a cinci factori/ dimensiuni de personalitate: nevrotismul, extraversia, deschiderea către experiență, agreabilitatea și conștiinciozitatea. Aceste dimensiuni ale personalității sunt cunoscute sub denumirea de „modelul celor cinci factori” (the Five Factor Model). Fiecare din cei cinci factori reprezintă dispoziții generale definite de trăsături specifice.

Unii teoreticieni ai personalității au surprins conștiinciozitatea sub denumiri diferite: „respectarea normelor” – Gough, „perseverența” – Cloninger, „puterea realizării” – Digman și „forța supraeului” – Cattell, etc. (vezi tabelul I – factorul III – Conștiinciozitatea).

Autorul/ factorii	I	II	III	IV	V
Fiske (1949)	auto-expresie	adaptabilitate socială	conformitate	control emoțional	curiozitatea intelectului
Cattell (1957)	exvia	cortertia	forța supraeului	anxietate	intelență
Tupes și Christal (1961)	extra-versie	agreabilitate	dependență	emoționalitate	cultură
Norman (1963)	extra-versie	agreabilitate	conștiinciozitate	emoționalitate	cultură
Borgatta (1964)	afirmare	plăcere	responsabilitate	emoționalitate	intelență
Smith (1967)	extra-versie	agreabilitate	puterea caracterului	emoționalitate	subtilitate
Costa și McCrae (1985)	extra-versie	agreabilitate	conștiinciozitate	neuroticism	deschidere
Hogan (1986)	sociabilitate și ambiție	plăcere	prudență	adaptare	intelență
Lorr (1986)	atracție inter-personală	nivelul socializării	autocontrol	Stabilitate emoțională	independență
Digman (1988)	extra-versie	amabilitate	puterea realizării	neuroticism	intelect
Peabody și Goldberg (1989)	putere	dragoste	muncă	afect	intelect

Tabelul I - Situația sinoptică a celor cinci factori ai personalității (Zlate, 2004)

Potrivit lui Costa & McCrae (1992a, apud. Engler, 2014), conștiinciozitatea reprezintă competența, ordinea, respectarea îndatoririlor, realizarea eforturilor pentru îndeplinirea obiectivelor, disciplina de sine și deliberarea. Feist & Feist (2006) au realizat chiar o diferențiere a însemnătății scorurilor pentru factorul conștiinciozitate – scorurile mari caracterizează o personalitate conștiincioasă, harnică, bine organizată, punctuală, ambițioasă și perseverentă; scorurile mici descriu o personalitate neglijentă, leneșă, dezorganizată, întârziată, lipsită de țel și care renunță cu ușurință. De asemenea, Ewen (2014) descrie dimensiunea conștiinciozitate ca făcând referire la individul muncitor și de nădejde (conștiincios) și la cel leneș și nepăsător (lipsit de conștiinciozitate). Nu în ultimul rând, Zlate (2004) realizează o scurtă explicație

referitoare la însemnătatea fiecărei trăsături a modelului Big Five, considerând conștiinciozitatea ca dimensiune care cuprinde modalitatea în care individul uman tratează propriile sarcini și responsabilități.

Termenii sub care este descrisă conștiinciozitatea surprind aspecte pozitive de caracter. Conștiinciozitatea a fost omisă de unele sisteme de personalitate deoarece, mult timp, a fost percepută ca fiind mai degrabă o componentă morală decât un atribut real al personalității.

În prima parte a secolului XX, psihologii au susținut împărțirea trăsăturilor de personalitate în două categorii: temperament și caracter (primul fiind înnăscut, al doilea dobândit). Însă, în urma cercetărilor realizate de geneticienii behavioriști, s-a dovedit că cei cinci factori ai personalității sunt puternic influențați genetic. Astfel, gemenii univitelini prezentau trăsături de personalitate asemănătoare chiar și în condițiile în care au fost despărțiți la naștere și crescuți separat (atât sub aspect temperamental cât și caracterial). Părinții și societatea influențează modul în care conștiinciozitatea se manifestă, dar nu și nivelul ei.

II. Metodologia cercetării

1. Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune abordarea conștiinciozității ca dimensiune a personalității în procesul de selecție a candidaților pentru admiterea la școlile postliceale militare. Scopul cercetării este acela de a surprinde ponderea conștiinciozității ca trăsătură de personalitate în profilul psihologic al candidaților. De asemenea, ne-am propus să evidențiem care sunt celelalte trăsături psihologice corelate conștiinciozității, care conturează profilul psihologic al candidaților selectați.

2. Ipotezele cercetării

Având în vedere obiectivele enunțate anterior, ne-am ghidat în realizarea acestora pe următoarele ipoteze cu caracter exploratoriu:

H1. Subiecții vor înregistra un nivel ridicat al scorurilor obținute la factorul G (conștiinciozitate) al chestionarului de personalitate;

H2. Prezumăm existența unor corelații semnificative între factorul conștiinciozitate pe de o parte și vârstă, nivelul aptitudinal (inteligență, spirit de observație) și alte trăsături de personalitate, pe de altă parte.

3. Metoda și studiul participanților

Cercetarea a folosit ancheta pe bază de chestionar pe un eșantion alcătuit din 359 de subiecți, cu vârste cuprinse între 18 și 44 ani, candidați înscriși la concursul de admitere la școlile postliceale ale MAI – 60,7% dintre subiecți sunt de gen masculin și 39,3% de gen feminin. 88,3% au studii preuniversitare (medii), 9,7% universitare și 1,9% studii postuniversitare.

4. Instrumentele de cercetare

Instrumentele utilizate pentru evaluarea aptitudinală au fost: testul de inteligență I7 (Bontilă), testul de raționament abstract M62 și testul de spirit de observație BG9. Structura personalității a fost evaluată cu ajutorul chestionarului de personalitate 16PF și al chestionarului de tendințe psiho-patologice Cornel Index.

5. Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 16.0. După cum am precizat anterior, deși bateria de evaluare psihologică a candidaților a fost una complexă, în acest studiu ne-am concentrat atenția doar pe factorul conștiinciozitate al chestionarului 16PF și pe relațiile acestei dimensiuni cu celelalte aspecte evaluate.

H1. În ceea ce privește prima ipoteză, „Subiecții vor înregistra un nivel ridicat al scorurilor obținute la factorul G (conștiinciozitate) al chestionarului de personalitate”, datele obținute ne confirmă mai degrabă un nivel mediu al conștiinciozității la subiecții noștri.

Media notelor brute obținute de subiecți la factorul conștiinciozitate este 15,33, cu un scor minim brut de 6 și maxim de 20. Pe o scală în zece clase, aceasta însemnând clasa 6, nivel mediu (etalon pe populație românească):

Statistics

Factorul G

N	Valid	359
	Missing	0
Mean		15.33
Minimum		6
Maximum		20

H2. Referitor la cea de-a doua ipoteză, prezumăm existența unor corelații semnificative între factorul conștiinciozitate pe de o parte și vârstă, nivelul aptitudinal (inteligență, spirit de observație) și alte trăsături de personalitate, pe de altă parte. Studiul a evidențiat următoarele:

Conștiinciozitatea corelează pozitiv, semnificativ statistic cu:

- raționamentul abstract ($r=0,113$, $p<0,05$);
- factorul inteligență ($r=0,117$, $p<0,05$);
- factorul realism ($r=0,120$, $p<0,05$);
- factorul autocontrol ($r=0,288$, $p<0,01$);

Correlations						
		G	m62	B	N	Q3
G	Pearson Correlation	1	.113*	.117*	.120*	.288**
	Sig. (2-tailed)		.032	.027	.023	.000
	N	359	359	359	359	359
m62	Pearson Correlation	.113*	1	.221**	.005	.063
	Sig. (2-tailed)	.032		.000	.931	.232
	N	359	359	359	359	359
B	Pearson Correlation	.117*	.221**	1	.009	.047
	Sig. (2-tailed)	.027	.000		.867	.376
	N	359	359	359	359	359
N	Pearson Correlation	.120*	.005	.009	1	.098
	Sig. (2-tailed)	.023	.931	.867		.065
	N	359	359	359	359	359
Q3	Pearson Correlation	.288**	.063	.047	.098	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.232	.376	.065	
	N	359	359	359	359	359
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Conștiințiozitatea corelează negativ, semnificativ statistic cu:

- scorurile la chestionarul Cornel Index ($r = -0,160$, $p < 0,01$);
- factorul dominare ($r = -0,110$, $p < 0,05$);

		G	ci	E
G	Pearson Correlation	1	-.160**	-.110*
	Sig. (2-tailed)		.002	.037
	N	359	359	359
ci	Pearson Correlation	-.160**	1	.000
	Sig. (2-tailed)	.002		.991
	N	359	359	359
E	Pearson Correlation	-.110*	.000	1

	Sig. (2-tailed)	.037	.991	
	N	359	359	359
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Conștiinciozitatea corelează negativ, însă **nesemnificativ statistic** cu vârsta ($r=-0,062$, $p=0,242$), impulsivitatea ($r=-0,034$, $p=0,524$), dependența afectivă ($r=-0,014$, $p=0,787$), suspiciozitatea ($r=-0,066$, $p=0,210$), anxietatea ($r=-0,076$, $p=0,148$) și cu irascibilitatea ($r=-0,099$, $p=0,060$).

6. Concluzii:

- subiecții înregistrează un nivel mediu de conștiinciozitate declarată;
- conștiinciozitatea corelează pozitiv cu raționamentul abstract și factorul B (inteligența) – persoanele conștiincioase prezintă capacitatea de a surprinde reguli și de a utiliza acele reguli în rezolvarea de probleme noi, ele au tendința de „a fi cultivate” și de a gândi în plan abstract, logic;
- conștiinciozitatea corelează pozitiv cu factorul N – persoanele conștiincioase au tendința de a fi realiste, perspicace și lucide în opinii, civilizate și subtile, dar reci și indiferente față de alții;
- conștiinciozitatea corelează pozitiv cu factorul Q3 – persoanele conștiincioase prezintă și disciplină de sine, exigență, voință dezvoltată, autocontrol;
- conștiinciozitatea corelează negativ cu factorul E – persoanele conștiincioase adoptă un comportament supus, nonagresiv, dependent, dar și o naturalețe și o bunăvoință caracteristice. Sunt persoane conformiste, ușor de dominat, autosuficiente;
- conștiinciozitatea corelează negativ cu tendințele psiho-patologice (Cornel Index) – persoanele conștiincioase asociază mai rar comportamente patologice.

7. Discuții:

Conștiinciozitatea este cunoscută ca dimensiune a personalității, asociată adesea performanței profesionale. O serie de metaanalize au confirmat faptul că persoanele foarte conștiincioase înregistrează performanțe ridicate în orice domeniu. Alți factori de personalitate sunt asociați performanței profesionale, însă, de obicei, doar în anumite domenii (de exemplu, deschiderea este mai utilă unui scriitor decât unui bancher). Dar organizarea, perseverența, meticulozitatea sunt necesare în orice domeniu de activitate.

De obicei, conștiinciozitatea corelează relativ cu performanța. Această corelație este scăzută, pe de o parte, deoarece performanța este greu de măsurat (în lipsa unor instrumente standardizate), pe de altă parte, deoarece succesul vocațional depinde de mulți alți factori, cum ar fi: inteligența, expertiza, experiența, compatibilitatea cu colegii de serviciu etc. Dacă subiecții dau răspunsuri dezirabile la test, vor înregistra scoruri mari la scala conștiinciozitate. Totuși, cercetările au arătat faptul că scorurile la scala

conștiinciozitate sunt predictorii valizi chiar și când sunt administrați ca parte dintr-o baterie de selecție.

Este conștiinciozitatea o trăsătură de personalitate importantă în procesul de selecție? Se pare că da. Datele obținute în studiul nostru nu sunt suficient de puternice pentru a fi generalizate, însă pot constitui sursa formulării unor ipoteze viitoare care să sondeze mecanismul extrem de complex al personalității.

Bibliografie

1. McCrae, Robert R., *Conscientiousness, Encyclopedia of Applied Psychology, vol. 1, 2004, Elsevier Academic Press.*
2. Engler, B., *Personality theories – an introduction, Wadsworth, 2014, Cengage Learning.*
3. Ewen, B. R., *An introduction to theories of personality, New York, 2014, Psychology Press.*
4. Feist, J., & Feist, G., *Theories of personality, New York, The McGraw-Hill Companies, Inc, 2006.*
5. Zlate, M., *Eul și personalitatea, București, Editura Trei, 2004.*

ABORDARE TEORETICĂ A RELAȚIEI DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI FACTORII DE PERSONALITATE ÎN ADOLESCENȚĂ

***PLEȘEA ANDREEA CRISTINA
UPSC „Ion Creangă”***

Abstract

This article presents information about the relationship between emotional intelligence and personality in adolescence and the importance of the developmental environment in ensuring psychological balance and mental health.

Keywords: *emotional intelligence, personality, developmental environment, adolescence.*

Adnotare

Acest articol prezintă informații cu privire la relația dintre inteligența emoțională și personalitatea în adolescență, dar și a importanței mediului de dezvoltare a acestuia pentru asigurarea echilibrului psihic și al sănătății mentale.

Cuvinte-cheie: *inteligența emoțională, personalitate, mediul de dezvoltare, adolescență.*

Inteligența emoțională și personalitatea sunt două concepte interconectate. Inteligența emoțională este implicată în procesul de definitivare a caracterului, precum și în procesul de dezvoltare personală a individului. Literatura de specialitate oferă o diversitate de definiții a acestui concept.

Jeanne Segal afirmă faptul că dobândirea inteligenței emoționale este esențială în stabilirea relațiilor familiale și sociale sănătoase, precum și în privința asigurării succesului în viață. De asemenea, acesta susține că inteligența crește în momentul în care reușim să ne exprimăm emoțiile [9].

Potrivit lui Daniel Goleman, inteligența emoțională se referă la capacitatea unei persoane de a-și regla emoțiile și starea de spirit, de a conștientiza calitățile și defectele, pentru a lua cele mai bune decizii, de a persevera în ceea ce privește frustrările, de a stăpâni și identifica emoțiile pentru a alege cea mai bună modalitate de exprimare [4].

Cercetătorii au demonstrat faptul că o consolidare emoțională în copilărie contribuie la o evoluție sănătoasă și echilibrată în viața individului, fapt ce poate avea un impact vizibil asupra performanței academice și în relațiile interumane [8]. Un adolescent inteligent din punct de vedere emoțional deține capacitatea de a gestiona și regla emoțiile pentru a atinge obiectivul dorit, prezintă o atitudine flexibilă, optimistă, își stăpânește bine sentimentele, abordează eficient trăirile celorlalți și are abilități interpersonale.

Iulia Racu și Tatiana Gangan, studiind „Interrelația dintre inteligența emoțională și personalitate la adolescenți”, au menționat faptul că adolescenților cu un nivel crescut al inteligenței emoționale le sunt caracteristice următoarele trăsături de personalitate: conștiinciozitate, perseverență, seriozitate, prudență, stăpânire de sine, autocontrol ridicat, respectarea regulilor existente, calmitate și echilibru [7, p. 103]. În schimb, o carență a inteligenței emoționale crește șansele de apariție a diverselor tulburări metabolice sau emoționale, a depresiei sau anxietății. Adolescentul care are un nivel scăzut al componentei emoționale are o toleranță scăzută la stres, se adaptează social cu dificultate și este vulnerabil la problemele psihologice.

După M. Zlate, adolescentul prezintă o multitudine de nevoi printre care este enumerată nevoia de afecțiune, dezvoltată în timpul maturizării emoționale, nevoia de autoeducare, de independență sau nevoia de apartenență la grup [10]. Cel mai important moment din cadrul evoluției sociale a adolescentului face referire la conștientizarea eului, manifestată în relațiile cu persoanele din jur și cu adulții. Prin comunicarea cu prietenii, adolescentul învață regulile de comportament și, în același timp, poate determina un mijloc de manifestare a trăirilor emoționale.

Adolescența este o perioadă puternic caracterizată de nevoia de afirmare, de confuzie sau de prezența emoțiilor puternice. Pe parcursul vieții, datorită experiențelor de viață, a dezvoltării cognitive și a dobândirii cunoștințelor, adolescentul devine capabil de a-și forma propria capacitate de percepție asupra vieții [10]. Fiecare adolescent deține un set unic de comportamente și trăsături astfel încât procesul de dezvoltare emoțională este diferit pentru fiecare în parte.

Schimbările și provocările survenite în societatea contemporană impun familiei și mediului educațional al adolescentului sarcina de formare a unei personalități capabile de autorealizare și autodisciplinare emoțională pentru ca aceștia să poată întâmpina cu echilibru problemele din viață.

Personalitatea reprezintă totalitatea caracteristicilor care determină modul în care o ființă umană percepe lumea înconjurătoare și răspunde la situațiile din jur, integrând fiecare formă a caracterului uman, fiecare atitudine formată de-a lungul vieții, fiecare temperament, abilitate sau intelect. Aceasta este compusă dintr-un ansamblu de stiluri și trăsături emoționale [11, 12]. Domeniul științific al apariției psihologiei personalității este legat de lucrarea lui Gordon Allport „Personality: A psychological Interpretation”, în anul 1937. De asemenea, studiul personalității apare în lucrările lui Platon, Aristotel sau Descartes [12].

Din perspectiva lui C. G. Jung personalitatea cuprinde trei componente de interacțiune: inconștientul personal, cel cognitiv și conștiința. A. Adler consideră faptul că personalitatea este un sistem complet orientat către perfecționare. Acest aspect legat de perfecțiune determină dezvoltarea personalității. M. Golu afirmă faptul că personalitatea este un sistem aflat în dezvoltare, având capacitatea de organizare internă. Transformările produse la nivelul personalității depind atât de factorii din mediul extern, cât și de potențialul de ordonare a lumii interne. R. B. Cattell definește personalitatea ca un sistem de factori care oferă informații cu privire la maniera în care individul se va comporta în anumite circumstanțe.

R. B. Cattell descrie următoarele tipuri de factori:

- Factori de suprafață – variază diferit de la individ la individ în funcție de diferite situații.
- Factorii sursă – reprezintă modelul de comportament în baza căruia poate fi anticipat modul în care se comportă un individ într-o anumită situație.
- Factori ergici – fac referire la acea latură instinctivă a persoanei și la trăsăturile de personalitate.
- Factori metaergici – reprezintă aspectele motivaționale obținute prin experiențe. Cattell divizează aspectele dobândite în interese, sentimente, atitudini [11, p. 67].

Diverse studii au condus către atestarea ideii că pentru structura personalității ar fi nevoie de cinci factori esențiali care provin din teoriile lui Cattell și Eysenck.

Modelul Big Five („Marele cinci”) de descriere și analiză a personalității prezintă un interes imens pentru cercetători. Acesta este compus din cinci factori:

Primul factor – extraversiunea – face referire la modul în care individul se implică social și este optimist, precum și la potențialul acestuia de orientare către exterior.

Al doilea factor – agreabilitatea – se referă la capacitatea de adaptare socială, la generozitate, dragoste, dar îndeosebi la competențele emoționale ale persoanei.

Al treilea factor – conștiințiozitatea – această dimensiune conține trăsături ca responsabilitatea socială, disciplina și vizează capacitatea concretă a unei persoane de a aborda problemele pe care le întâmpină în viață.

Al patrulea factor – stabilitatea emoțională – este o calitate a personalității care face referire la caracteristicile emoționale a persoanei (calm, tensiune, mulțumire) dar și la diferitele problemele emoționale (anxietate, depresie).

Al cincilea factor – cultura sau intelectul face referire la funcțiile intelectuale (inventivitatea, creativitatea, deschiderea către noi experiențe) [12, p. 242, 243].

Perioada adolescenței reprezintă stadiul de formare a personalității care face referire la funcția proiectivă și orientativă a acestuia, formându-se următoarele componente ale personalității:

- structura sistemului propriu de valori care se formează prin dobândirea capacităților cognitive și a experienței personale de viață;
- cristalizarea unei concepții personale asupra vieții determină o imagine clară a activităților care au un impact semnificativ pentru aceștia;
- apariția conștiinței apartenenței la generații – adolescenții au adesea tendința să se compare cu adulții, având așteptarea să fie tratați asemenea lor, generând astfel apariția conflictelor între generații;
- idealul de viață care a avut debutul în preadolescență, este în această perioadă mult mai stabil și mai bine elaborat;
- imaginea de sine și identitatea de sine devin mai clare datorită dezvoltării conștiinței de sine. Adolescenții sunt mai atenți la reacțiile și comportamentele celor din jur față de ei, precum și la propriile trăiri [2].

Studiile atestă faptul că mediul de dezvoltare (familia, școala, relațiile interpersonale) constituie principalii factori implicați în formarea personalității și în dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescentului. Asigurarea unui climat orientat către cultivarea autocontrolului, empatiei și a dezvoltării conștiinței de sine, contribuie la capacitatea adolescentului de gestionare a emoțiilor și conflictelor, precum și în pregătirea acestuia pentru provocările vieții [6].

Numeroase studii au conchis faptul că experiențele din copilărie și adolescență produc repercusiuni asupra modului de exprimare și recunoaștere a emoțiilor. Educarea cu severitate, antecedentele de maltratare au un impact semnificativ asupra dezvoltării armonioase a adolescentului [12]. Pe parcursul dezvoltării nu este îndeajuns să fie satisfăcute doar nevoile fizice ale adolescentului, acesta are nevoie să se simtă iubit, apreciat, să i se ofere o liniște emoțională și să se simtă înțeles [5].

Mediul educațional ocupă o poziție la fel de importantă ca și mediul familial în ceea ce privește exprimarea sinceră a sentimentelor și a emoțiilor adolescenților. Este necesar ca profesorii să se implice activ în dezvoltarea emoțională a adolescenților, deoarece o educație severă, lipsită de empatie, poate să afecteze pe termen lung modul de raportare a acestora asupra provocărilor vieții [1].

Din păcate, în era contemporană, individul acordă mai multă atenție imaginii personale și profesionale și nu este la fel de preocupat de dezvoltarea competențelor emoționale, ceea ce poate duce la neliniște și tensiune interioară. Augusto Cury afirmă faptul că este important să antrenăm inteligența, să învățăm să stăpânim gândurile și să explorăm stările emoționale pentru a dezvolta personalitatea și inteligența emoțională [3].

În perioada adolescenței, personalitatea se află încă în proces de definitivare, de aceea este incontestabilă necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale și a sprijinului acordat din partea familiei, a cadrelor didactice și a specialiștilor care pot să contribuie la configurarea personalității, în cultivarea și educarea emoțiilor, precum și în depășirea provocărilor personale și profesionale.

Bibliografie

1. ADLER, A., *Cunoașterea omului*, București: Editura Mi, 1996, 304 p., ISBN 973-97229-6-2.
2. CREȚU, T., *Psihologia adolescentului și adultului*, Ministerul Educației și Cercetării, 2005, 144 p., ISBN 973-0-04298-5.
3. CURY, A., *Eliberează-te din temnița emoțională*, București: Editura For You, 2013, 177 p., ISBN 978-606-639-032-3.
4. GOLEMAN, D., *Inteligența Socială*, București: Editura Curtea Veche, 2018, 576 p., ISBN 978-606-44-0092-5.
5. KAY, K., *Înțelege-ți copilul*, București: Editura Viața și Sănătatea, 2003, 136 p., ISBN 973-9484-63-8.
6. MAURICE, E., TOBIAS, S., FRIEDLANDER, B., *Inteligența emoțională în educația copiilor*, București: Editura Curtea Veche, 2012, 272 p., ISBN 973-8356-69-5.
7. RACU, Iu., GANGAN, T., *Interrelația dintre inteligența emoțională și personalitate la adolescenți*, în: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2015, nr. 4(41), p. 98-103, ISSN 1857-0224 (citată 21.04.2022).
8. ROCO, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași: Editura Polirom, 2001, 248 p., ISBN 973-683-654-1.
9. SEGAL, J., *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, București: Editura Teora, 1999, 186 p., ISBN 973-20-0228-x.
10. SION, G., *Psihologia Vârștelor, ediția a IV-a*, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007, 256 p., ISBN 978-973-163-013-7.
11. ȚUȚU, C. M., *Psihologia Personalității*, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007, 180 p., ISBN 978-973-932-5.
12. ZLATE, M., *Eul și personalitatea*, București: Editura trei, 2002, 280 p., ISBN 973-8291-30-5.

STUDIUL EXPERIMENTAL AL STĂRILOR DEPRESIVE LA ADOLESCENȚI

STANCIU MIRELA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Depression negatively affects people's lives, especially as they experience adolescence. The negative impact is much more pronounced at this age, the mental and personality structures in developing, the oscillating affective states, characteristic of the stage of adolescence, making them extremely vulnerable to depression. The present study is conducted on a sample of 269 teens and the main conclusion is that depression is present in the life of teens, more than half of the research subjects, show this emotion at medium intensity.

Keywords: *depression, adolescence, gender differences, age differences, correlations between depression and personality traits.*

Adnotare

Depresia influențează în mod negativ viața oamenilor, cu atât mai mult cu cât acesta este trăită la vârsta adolescenței. Impactul negativ este mult mai pregnant la această vârstă, structurile psihice și de personalitate în formare, stările afective oscilante, caracteristice etapei adolescenței, făcându-i pe aceștia extrem de vulnerabili în fața depresiei. Studiul de față este realizat pe un eșantion de 269 de adolescenți și concluzia principală este că depresia este prezentă în viața adolescenților, mai mult de jumătate din subiecții cercetării manifestând depresie la nivel mediu de intensitate.

Cuvinte-cheie: *depresie, adolescență, diferențe de gen, diferențe de vârstă, corelații între depresie și trăsături de personalitate.*

Depresia este o stare afectivă care influențează în mod negativ viața multor oameni, aceasta putând fi prezentă la toate categoriile de vârstă, de la copii, până la cele mai în vârstă persoane. Dicționarul de psihologie definește depresia ca fiind o stare morbidă, mai mult sau mai puțin durabilă, caracterizată de tristețe și de scăderea tonusului și a energiei. [8]

În acest context, considerăm semnificativ investigarea trăirii nivelului de intensitate a depresiei la adolescenți, în context școlar. Eșantionul cuprins în cercetare este format din 269 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, elevi în clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a, în licee din județul Neamț și Iași, iar instrumentul folosit pentru a măsura variabila dependență este Scala de deznădejde a lui Beck.

În ceea ce privește variabila depresie, s-a obținut următoarea distribuție de frecvențe, reprezentată grafic în figura 1.

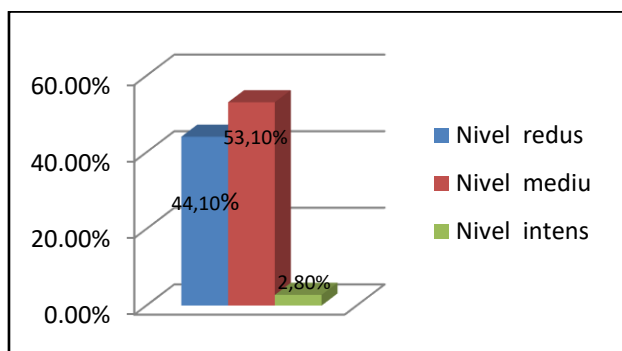


Fig. 1. Frecvențele pentru depresie la adolescenți

Distribuția frecvențelor pentru întreg eșantionul ne arată că nivelul moderat de depresie a fost obținut de 53,10% din subiecții eșantionului. Câteva din caracteristicile de bază ale adolescenților care trăiesc stările depresive cu intensitate moderată sunt următoarele: persoane ușor iritabile, închise în sine, labile din punct de vedere emoțional, dificultăți de concentrare, lipsă de motivație pentru noi activități. Plâng cu ușurință, nu au poftă de mâncare, trăiesc sentimente de vină, au dureri de cap sau de stomac, dar toate acestea fără o bază fiziologică. Nivelul redus de depresie este observat pentru 44,10% din adolescenții din cadrul eșantionului. Caracteristicile principale pentru această categorie de subiecți sunt: bun tonus afectiv, adaptabilitate și echilibru în tot ceea ce fac.

Depresia cu nivel ridicat de manifestare este consemnată la 2,80% din adolescenți. Caracteristicile principale ale acestei categorii sunt: labilitatea emoțională accentuată, autoizolarea, închiderea în sine, gândirea de tip negativist, autoculpabilizarea, lipsa de speranță, toate acestea putând culmina cu apariția gândirilor de suicid.

În figura următoare sunt distribuite grafic frecvențele pentru depresie, în funcție de genul subiecților.

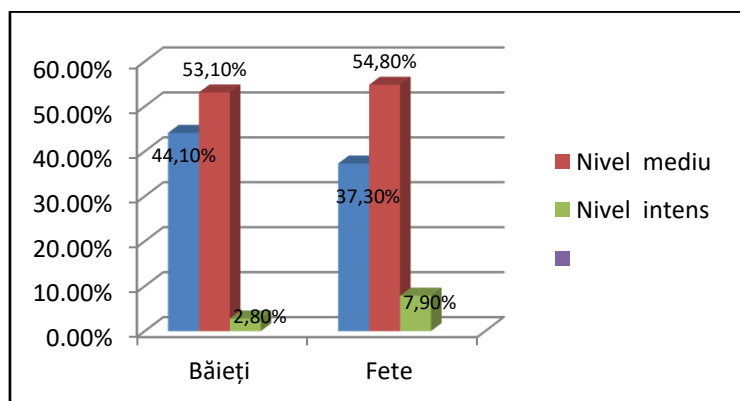


Fig. 1.1 Frecvențele pentru depresie la adolescenți, în dependență de gen

Analizând figura de mai sus, se poate constata că sunt mult mai multe fete care sunt afectate de depresie la nivel intens de manifestare, comparativ cu băieții (7,90%, respectiv 2,80%). În ceea ce privește depresia de intensitate medie, tot la nivelul

eșantionului de fete se consemnează un procent mai mare (54,80%), spre deosebire de băieți (53,10%). O explicație pe care o putem avansa pentru rezultatele obținute ține de particularitățile de gen ale adolescentelor: sensibilitate, empatie, emoție, care le face mult mai vulnerabile și fragile din punct de vedere psihic și emoțional.

În figura 1.2. sunt consemnate rezultatele obținute de adolescenți, în funcție de vârstă, pentru depresie.

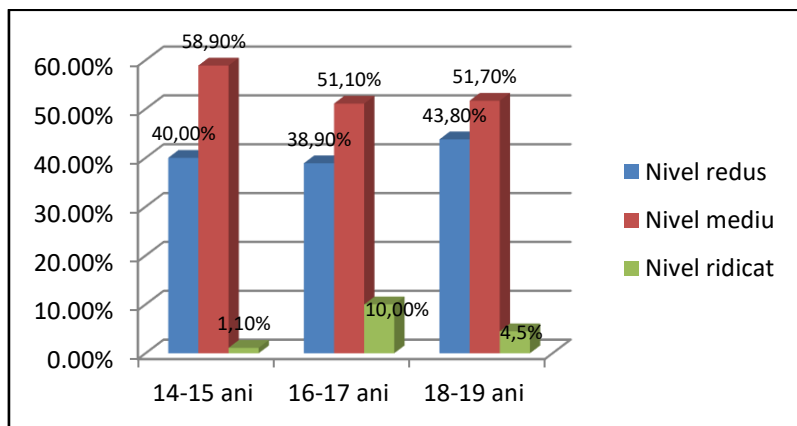


Fig. 1.2 Frecvențele pentru depresie la adolescenți, în funcție de vârstă

În funcție de vârsta subiecților, analizând comparativ distribuția de frecvențe, observăm că cea mai mare pondere o are nivelul mediu de manifestare a depresiei: pentru 14-15 ani, s-a obținut un procent de 58,90%; adolescenții de 16-17 ani, 51,10% și cei de 18-19 ani, 51,70%. Pentru nivelul ridicat de intensitate, cel mai mic procent de reprezentare îl au adolescenții de 14-15 ani (1,10%); adolescenții de 16-17 ani sunt cei mai afectați de depresia de nivel ridicat, procentul de reprezentare fiind de 10%, și 4,5 % din subiecții de 18-19 ani manifestă depresie de nivel ridicat. Pentru depresia de intensitate mică, nu există diferențe notabile între cele trei grupuri de subiecți: pentru 14-15 ani, 40%; pentru adolescenții de 16-17 ani - 38,90% și subiecții de de 18-19 ani au obținut 43,80%. Adolescenții cu vârsta cea mai mică (14-15 ani) sunt cei mai afectați de depresia de nivel moderat, la nivelul acestui eșantion remarcându-se cel mai mare procent de reprezentare (58,90%) și adolescenții de 16-17 ani sunt cei mai afectați de depresia de intensitate ridicată, scorul obținut de aceștia fiind de 10%.

În continuare, sunt prezentate corelațiile între depresie și trăsăturile de personalitate ale adolescenților, stabilite prin aplicarea Inventarului de personalitate Freiburg. Prelucrarea statistică, prin calcularea coeficientului de corelație Pearson, consemnează rezultatele prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Coeficienții de corelație Pearson între anxietate și trăsăturile de personalitate la adolescenți

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Depresie/ Nervozitate	$r=0,342$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Agresivitate	$r=0,239$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Emotivitate	$r=-0,276$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Sociabilitate	$r=-0,275$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Caracter calm	$r=-0,255$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Inhibiție	$r=0,321$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Fire deschisă	$r=0,176$	$p\leq 0,01$
Depresie/ Labilitate emoțională	$r=0,274$	$p\leq 0,01$

Analizând prelucrările statistice, se observă următorii coeficienți de corelație semnificativi între depresie și trăsăturile de personalitate: corelații direct proporționale sunt între depresie și nervozitate ($r=0,342$, $p\leq 0,01$), între depresie și inhibiție ($r=0,321$, $p\leq 0,01$), între depresie și fire deschisă ($r=0,176$, $p\leq 0,01$) și între depresie și labilitate emoțională ($r=0,274$, $p\leq 0,01$). Corelații invers proporționale sunt între următorii factori: între depresie și emotivitate ($r=-0,276$, $p\leq 0,01$), între depresie și sociabilitate ($r=-0,275$, $p\leq 0,01$) și între depresie și caracter calm ($r=-0,255$, $p\leq 0,01$). Astfel, adolescenții care prezintă depresie de nivel mediu spre ridicat au obținut scoruri ridicate pentru următoarele trăsături de personalitate: inhibiție, fire deschisă, labilitate emoțională și nervozitate. Putem să caracterizăm această categorie de adolescenți ca fiind persoane cu tulburări psihosomatice, iritație afectivă, spirit autocritic, dispoziție afectivă labilă, timiditate, neliniște. [9]

Adolescenții pentru care s-a obținut un nivel mediu spre ridicat de depresie și care au scoruri scăzute la următoarele trăsături de personalitate: emotivitate, sociabilitate și caracter calm, pot fi caracterizați ca fiind persoane cu impulsivitate redusă, calme, distante, taciturne, supărăcioase, pesimiste, descurajate. [9]

Concluziile acestui articol sunt următoarele: un aspect îngrijorător este faptul că mai bine din jumătate din adolescenții ce fac parte din eșantionul inclus în cercetare manifestă depresie la nivel mediu de intensitate (53,10%) și 2,10 % au obținut un nivel ridicat pentru depresie, și aceste rezultate implică necesitatea intervenției psihologice. S-au stabilit corelații între factorul depresie și următoarele trăsături de personalitate: nervozitate, agresivitate, emotivitate, sociabilitate, caracter calm, emotivitate, inhibiție, fire deschisă și labilitate emoțională. Adolescenții care prezintă un nivel mediu spre ridicat de depresie sunt persoane lipsite de energie, care și-au pierdut interesul față de lumea înconjurătoare, activități și relații interpersonale și chiar față de sine. Au o gândire de tip negativist, aceasta culminând cu idei/ comportamente suicidare.

Bibliografie

1. ADLER, A., *Cunoașterea omului*, Ed. Litera, București, 2019, p. 304, ISBN 9786063337758.
2. ATKINSON, L. Rita, ATKINSON, R.C., SMITH E.E., BEM, J., *Daryl, Introducere în psihologie*, Ed. Tehnică, București, 2004, 1153 p., ISBN- 937-31-2253-X.
3. ALLPORT, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991, p. 292, ISBN-973-30-1151-7.
4. COSMOVICI, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași, 1998, p. 256, ISBN 9799739248272.
5. COSMOVICI, A., IACOB, L., *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1998, p. 301, ISBN 973-683-048-9.
6. COSNIER, J., *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor*, Ed. Polirom, Iași, 2002, p. 196, ISBN-978-973-46-0681-8.
7. CREȚU, T., *Psihologia vârstelor*, Ed. Polirom, Iași, 1994, p. 389, ISBN-978-973-46-1358-8.
8. *Dicționar de psihologie*, 2000, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2000, p. 347, ISBN-973-9243-25-8.
9. RACU, I., LOSÎI, E., *Ghid pentru practica psihologică*, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, p. 267, ISBN-978-9975-46-405-5.
10. ZISULECU, Șt., *Adolescența*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, 312 p.

MANIFESTAREA CONCEPȚIEI DE SINE LA ADOLESCENTELE CARE AU UN COMPORTAMENT ALIMENTAR DEFECTUOS SAU PREZINTĂ O TULBURARE DE COMPORTAMENT ALIMENTAR

ȘTEFAN MARIANA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

One of the most important and resonant themes in contemporary psychology is psycho-emotional well-being. Self-confidence at adolescents is one of the decisive factors in social adaptation and in personality development. The article presents the results of the formative approach of the development of self-esteem at adolescents.

Keywords: *self-esteem, self appreciation, self-confidence adolescence, teenager's development.*

Adnotare

Una dintre cele mai actuale și de rezonanță teme în psihologia contemporană este bunăstarea psihoemoțională. Încrederea în sine reprezintă un factor decisiv în adaptarea socială și în dezvoltarea personalității. Articolul prezintă rezultatele demersului experimental formativ al dezvoltării stimei de sine la adolescenți.

Cuvinte-cheie: *imaginea de sine, stima de sine, autoaprecierea, încrederea în sine, adolescent, dezvoltarea adolescenților.*

Stima de sine este un concept semnificativ în diverse domenii ale psihologiei: socială, clinică, a sănătății, a personalității, a dezvoltării. Această noțiune a fost introdusă pentru prima dată de către William James (apud Mruk, 2006), unul dintre fondatorii psihologiei științifice. El a definit stima de sine ca fiind un rezultat al raportului dintre succesele unei persoane și pretențiile ei. Definirea conceptului stimei de sine este un proces problematic, existând de-a lungul timpului numeroase definiții oferite de către cercetători, însă fiecare centrându-se pe diverse elemente cuprinse în acest termen.

Trei mari modele teoretice s-au impus când vine vorba de definirea stimei de sine. Prima, și cea mai veche, este cea care definește stima de sine ca fiind bazată pe sentimentul de competență. În concepția lui William James (apud Mruk, 2006), urmată de perspectiva psihologilor psihanalitici, stima de sine rezultă din raportul dintre succes și pretenții; diferența dintre sinele real și cel ideal; este strâns legată de succesul și de eșecul într-un anumit domeniu [2].

Unul dintre cele mai importante procese la vârsta adolescenței este constituirea conștiinței de sine. Schimbările survenite în situația socială de dezvoltare, noile roluri și

relații necesită intensificarea autocontrolului și autoreglării. Această necesitate îi face pe adolescenți să se concentreze asupra lumii interioare. Ca urmare, începe „descoperirea” „Eu”-lui, considerată de psihologi drept una dintre cele mai importante realizări ale adolescenței [3]. Potrivit studiilor de specialitate, „deopotrivă cu Eul real, care însumează imaginea adolescentului despre sine însuși în prezent, se formează și Eul ideal, care înglobează nivelul de aspirații ale personalității. În cazul unui nivel înalt de așteptări, combinat cu conștientizarea insuficientă a potențialului real, disonanța dintre proiecția ideală și situația reală duc la nesiguranță de sine, manifestată prin impulsivitate, încăpățănare, agresivitate” [6].

Lumea interioară, propriile trăiri emoționale, gânduri, capacități devin, pentru adolescent, principala realitate, pe când realitatea fizică obține semnificația unui fundal pe care, în această perioadă, se desfășoară experiența subiectivă a personalității [3]. La această vârstă, imaginea „Eu”-lui este confuză, nedefinită și nesistematizată, ceea ce duce la neliniște, stare nedeterminată.

Imaginea de sine („eu”-l) include mai multe componente:

1. *„Eu”-l real – care este rezultatul experiențelor proprii și cuprinde:*

„Eu”-l fizic – acesta se referă la aspectul exterior și la acceptarea propriului corp.

„Eu”-l cognitiv – include gândurile și judecățile, conținuturile informaționale despre sine și despre lume, modul în care operează cu acestea.

„Eu”-l emoțional – cuprinde totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine, lume și viitor. O achiziție semnificativă o constituie descoperirea lumii interioare proprii.

„Eu”-l social – este acea dimensiune a personalității pe care adolescentul este dispus să o arate lumii, adică se referă la felul în care adolescentul se comportă în societate.

„Eu”-l spiritual – reflectă valorile adolescentului. Descoperindu-se pe sine, descoperind lumea și pe alții, adolescentul își formează idei și sisteme personale, pe care le transformă în criterii apreciative, valorizatoare.

2. *„Eu”-l viitor – ține de modul în care adolescentul își percepe potențialul de dezvoltare personală și include:*

„Eu”-l dorit – este cine dorește să devină în realitate;

„Eu”-l temut – implică posibilele dimensiuni neplăcute de care îi este teamă să le dezvolte în timp;

„eu”-l ideal – este ceea ce ți-ar fi dorit să fie, în același timp, este conștient de faptul că nu dispune de resursele reale, necesare ca să ajungă acolo unde dorește [4].

Sarcina majoră a adolescenței este stabilirea unui sentiment clar al identității. Deprinderile intelectuale pe care adolescentul le dobândește în această perioadă îi dau posibilitatea să reflecteze, să se gândească la cine este și ce anume îl definește ca fiind o persoană unică, deosebită de ceilalți. Sentimentul identității se construiește în jurul a două dimensiuni majore:

- imaginea de sine: credința despre propria persoană, inclusiv roluri, scopuri, interese, valori, credințe religioase sau politice.

- stima de sine: ceea ce crede și simte persoana cu privire la propria sa imagine [5].

Siguranța sinelui plasată în trecut sau în viitor asigură individului o încredere imediată și superioritatea sa față de fazele anterioare de dezvoltare. Cum copilul se maturizează psihic, devenind adult, el experimentează creșteri corporale rapide, cu importanță pentru schimbările anatomice și psihologice [1].

Cercetarea constatativă din cadrul lucrării doctorale „Particularitățile psihologice ale comportamentului alimentar la adolescente” ne-a condus la concluzia că, adolescentele cu comportament alimentar disfuncțional prezintă anumite particularități psihologice, astfel am ajuns la ipoteza că, un program de intervenție psihologică ar putea modifica/ ameliora aceste particularități.

În contextul celor expuse, am realizat un demers experimental formativ de dezvoltare a unui program de intervenție psihologică, în vederea diminuării modificărilor care apar la nivel psihologic. Acest articol scoate în evidență modificările la nivelul stimei de sine obținute în urma programului de intervenție. În studiul formativ au fost incluse 24 de adolescente cu vârsta cuprinsă între 14 – 18 ani. Eficiența programului de dezvoltare a imaginii de sine a fost diagnosticat prin:

SPPA – The Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 2012), investighează Concepția de sine în următoarele domenii specifice: competența școlară, competența socială, competența athletică (sportivă), aparența fizică, dispoziția pentru relații romantice, control comportamental, prietenii apropiate și valoarea de sine globală.

Prezentăm în continuare rezultatele adolescenților pentru stima de sine și componentele acesteia din GE test și GE retest. Testul Wilcoxon (diferența rangurilor pentru două eșantioane perechi) ne arată că nivelele de manifestare ale Concepției de sine și dimensiunilor acestora sunt semnificativ mai ridicate la tinerele care au participat la intervenția psihologică (GE/ retest) față de etapa inițială (GE/test).

Concepția de sine globală ($U=23$, $N_1=12$, $N_2=12$, $p=0.004$).

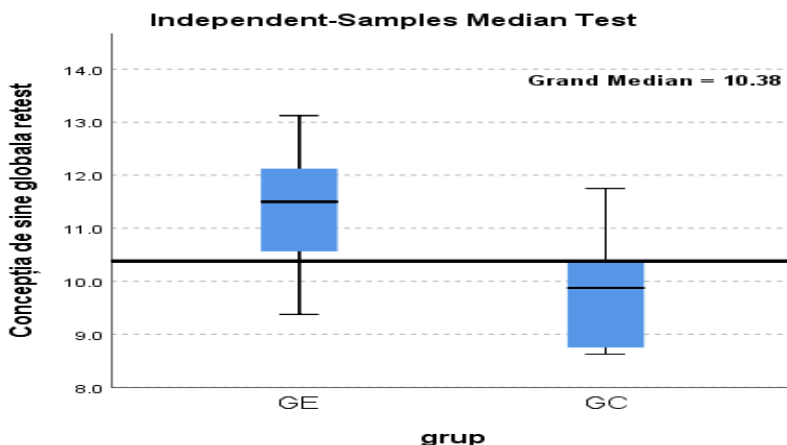


Fig. 1. Boxplot pentru Concepția de sine globală, GE și GC (faza retest)

1. Competență academică (U=23, N1=12, N2=12, p=0.004).
2. Competență socială (U=54, N1=12, N2=12, p=0.002).
3. Competență athletică (sportivă) (U=20, N1=12, N2=12, p=0.012).
4. Aparența fizică (U=42, N1=12, N2=12, p=0.012).
5. Competență în activități profesionale diverse (U=59, N1=12, N2=12, p=0.478).
6. Atracție romantică (U=59, N1=12, N2=12, p=0.078).
7. Conduita comportamentală (U=67.5, N1=12, N2=12, p=0.799).
8. Prietenii apropiate (U=45, N1=12, N2=12, p=0.128).

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Concepția de sine globală retest	23	101	-2.833	0.005	.004
Competența academică retest	54	132	-1.058	0.29	.319
Competența socială retest	20	98	-3.027	0.002	.002
Competența athletică retest	29	107	-2.523	0.012	.012
Aparența fizică retest	42	120	-1.747	0.081	.089
Competența în activități profesionale retest	59	137	-0.762	0.446	.478
Atracție romantică retest	41	119	-1.817	0.069	.078
Conduită/comportament retest	67.5	145.5	-0.262	0.794	.799
Prietenii apropiate retest	45	123	-1.575	0.115	.128

GE test/retest

Testul Wilcoxon (diferența rangurilor pentru două eșantioane perechi) ne arată că nivelele de manifestare ale Concepției de sine și dimensiunilor acestora sunt semnificativ mai ridicate la tinerele care au participat la intervenția psihologică (GE/ retest) față de etapa inițială (GE/test).

Concepție de sine globală (Z=-3.061, $\Sigma R+=0$, $\Sigma R-=78$, p=0.002).

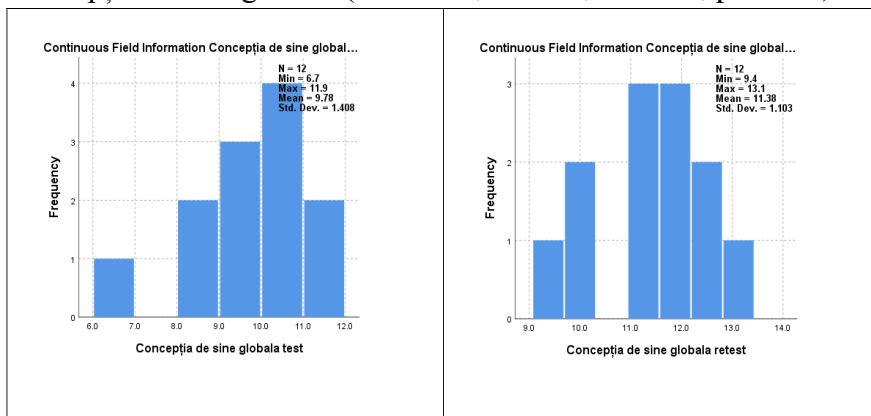


Fig. 2. Boxplot pentru Concepția de sine globală, GE test și retest

1. Competența academică (Z=-0.577, p=0.564).
2. Competența socială (Z=-3.165, p=0.002).
3. Competența athletică (Z=-1, p=0.317).
4. Aparența fizică (Z=-3.165, p=0.002).
5. Competența în activități profesionale retest (Z=-1, p=0.317)

6. Atracție romantică ($Z=-3.108$, $p=0.002$).
 7. Conduită/ comportament ($Z=-2.989$, $p=0.003$).
 8. Prietenii apropiate ($Z=-2.859$, $p=0.004$).

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Concepția de sine globală retest - Concepția de sine globală test	-3.061b	0.002
Competența academică retest - Competența academică test	-.577b	0.564
Competența socială retest - Competența socială test	-3.165b	0.002
Competența athletică retest - Competența athletică test	-1.000c	0.317
Aparența fizică retest - Aparența fizică test	-3.165b	0.002
Competența în activități profesionale retest - Competența în activități profesionale test	-1.000b	0.317
Atracție romantică retest - Atracție romantică test	-3.108b	0.002
Conduită comportamentală retest - Conduită comportamentală test	-2.989b	0.003
Prietenii apropiate retest - Prietenii apropiate test	-2.859b	0.004

GC test/retest

Testul Wilcoxon ne arată diferențe nesemnificative pentru GC în etapele de test și retest.

Test Statistics	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Concepția de sine globală retest - Concepția de sine globală test	-1.413b	0.158
Competența academică retest - Competența academică test	-.577b	0.564
Competența socială retest - Competența socială test	-1.933b	0.053
Competența athletică retest - Competența athletică test	.000c	1
Aparența fizică retest - Aparența fizică test	-1.000d	0.317
Competența în activități profesionale retest - Competența în activități profesionale test	-1.513b	0.13
Atracție romantică retest - Atracție romantică test	.000c	1
Conduită comportamentală retest - Conduită comportamentală test	.000c	1
Prietenii apropiate retest - Prietenii apropiate test	-.577b	0.564

În urma rezultatelor obținute, am ajuns la concluzia că adolescentele care au fost incluse în programul formativ prezintă o îmbunătățire a stimei de sine și a componentelor acesteia (competența școlară, competența socială, competența athletică (sportivă), aparența fizică, dispoziția pentru relații romantice, control comportamental, prietenii apropiate și valoarea de sine globală). Astfel, se constată eficiența programelor de intervenție psihologică care stimulează autocunoașterea, autoacceptarea, intercunoașterea și deprinderile în comunicare la adolescenți.

Bibliografie

1. SION, Grațiela, *Psihologia vârștelor, ediția a IV-a, Editura Fundației România de Măine, 2007, ISBN 978-973-163-013-7.*
2. ONOFREI, Anca-Gabriela, *Relația dintre strategiile de coping și stima de sine, <https://monitorulpsihologiei.com/relatia-dintre-strategiile-de-coping-si-stima-de-sine/>*
3. RACU, Igor, *Dezvoltarea stimei de sine la vârșta adolescentă, Chișinău, p. 68-72, UPS „I. Creangă”.*
4. VINNICENCO, Elena, *Manifestarea stimei de sine la vârșta adolescentă, p. 61-62, Chișinău, UPS „I. Creangă”.*

5. URCARU, I.D., *Stima de sine a adolescenților*, Editura Rovimed Publishers, 2010, 118 p., ISBN 978-973-1897-26-4.
6. ZINAIDA, Ciubotaru, *Praxiologia dezvoltării imaginii de sine la adolescenți*, *Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA*, nr. 2 (108), 2018, Chișinău, 36 p., ISSN 1810-6455.

EFECTELE PANDEMIEI ASUPRA PERSOANELOR VÂRSTNICE INSTITUȚIONALIZATE

VLAICU CRISTINA
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The pandemic has highlighted the vulnerabilities specific to the elderly, but also the need for specific policies and measures to protect this category of population. The isolation imposed in the first part of the pandemic overlapped with an existing unfavorable situation in which seniors experienced significant feelings of loneliness. Similarly, new risks have been added to the precarious state of health, and the lack of medical and social services, as well as the inadequacy of these services to the specific needs of the elderly, have become clearer.

Keywords: coronavirus infections, institutionalization, elderly.

Adnotare

Pandemia a scos în evidență, cu și mai mare pregnanță, vulnerabilitățile specifice persoanelor vârstnice, dar și nevoia de politici și măsuri specifice pentru protejarea acestei categorii de populație. Izolarea impusă în prima parte a pandemiei s-a suprapus peste o situație existentă nefavorabilă, în care seniorii experimentau, în ponderi semnificative, un sentiment de singurătate. În mod asemănător, la starea de sănătate precară s-au adăugat noi riscuri, iar lipsurile serviciilor medicale și sociale, precum și neadecvarea acestor servicii la nevoile specifice ale vârstnicilor au devenit mai clare.

Cuvinte-cheie: pandemie, instituționalizare, vârstnici.

Lumea se confruntă cu o nouă amenințare globală pentru sănătate. COVID-19 a apărut ca un schimbător de viață pentru civilizația umană. Aceste vremuri fără precedent au lovit puternic viața de zi cu zi a milioane de oameni, în special persoanele vulnerabile. Încă din primele etape ale pandemiei au fost adoptate mai multe măsuri printre care distanțarea socială, anularea adunărilor în masă și închiderea școlilor, pentru a putea controla răspândirea bolii și pentru a atenua astfel consecințele negative.

În contextul pandemiei, prin amenințarea pe care COVID-19 o reprezintă la adresa sănătății și, în cele din urmă a vieții însăși, vârstnicii au fost identificați drept cea mai vulnerabilă categorie de populație. Prin restricțiile impuse, pandemia a afectat toate aspectele vieții persoanelor vârstnice. Pe lângă riscurile directe pentru sănătatea vârstnicilor, riscă să inducă efecte negative mult mai pronunțate, legate de izolarea socială a acestora, bunăstarea materială și mentală, abuzul și neglijența, accesul la servicii de sănătate.

Într-o lume care îmbătrânește rapid, când numărul persoanelor peste 60 de ani este mai mare decât al copiilor sub cinci ani, asigurarea siguranței holistice a seniorilor este de cea mai mare importanță în timpul unor astfel de dezastre biologice. Deja predispuși la severitatea și fatalitatea COVID-19, din cauza vârstei, implicațiile psihosociale tind, de asemenea, să fie semnificative pentru ei.

La vârsta a treia, conform perspectivei vârstnicilor, importante pentru calitate vieții sunt sănătatea și capacitatea funcțională, sentimentul independenței și al controlului asupra propriei vieți, participarea socială, relațiile între generații în interiorul familiei, suportul social, nivelul de trai, dar și elemente care țin de spiritualitate, sănătate mentală, mediu și siguranța vecinătății. Deoarece accentul pus pe management este îndreptat în mod predominant către măsurile de precauție și căutarea unui remediu biologic, bunăstarea psihică a acestei populații vulnerabile este, din păcate, neglijată. Pe lângă faptul că sunt predispuși la izolare, singurătate, stres, durere, depresie și anxietate în timpul blocării, vârstnicii sunt, de asemenea, victime ale stigmatizării, prejudecăților și abuzului.

Pe fondul percepțiilor și reprezentărilor deformatate, sistemul pierde controlul asupra impactului psihologic și social al unei pandemii. Încă dinaintea pandemiei știam, din literatura de specialitate, că efectele izolării sociale percepute de-a lungul întregii vieți pot face ravagii asupra sănătății fizice, mintale și cognitive a unui individ. Literatura prezintă dovezi clare, care corelează izolarea socială percepută cu: depresie, tulburări de somn, afectarea funcției executive, deficit cognitiv, funcție cardiovasculară neadaptativă și imunitate redusă (semnificativ statistic pentru fiecare etapă a vieții).

Izolarea socială și singurătatea, erau unele dintre problemele cele mai importante percepute de persoanele vârstnice din România și înainte de pandemia COVID-19. Acestea s-au acutizat în perioada pandemiei COVID-19, ca urmare a măsurilor de distanțare fizică impuse, ducând la apariția unor probleme de sănătate fizică și mentală.

Decretul nr. 195/2020 și, ulterior, Ordonanța Militară nr. 2/21.03.2020 și Ordonanța Militară nr. 3/24.03.2020 au venit să impună o serie de măsuri pentru reducerea riscului de răspândire a COVID-19, cele mai importante fiind cele care limitează circulația persoanelor și evitarea contactului direct între indivizi. Având în vedere prevederile Ordonanțelor Militare, au fost suspendate activitățile de grup zilnice așa cum sunt cele derulate în centrele de zi, inclusiv în cele pentru vârstnici. Suspendarea activităților din centre a afectat calitatea vieții vârstnicilor. Aceste centre ofereau

persoanelor vârstnice posibilitatea de a socializa cu alții, de a participa la activități de formare profesională, de a se implica voluntar în activități sociale, precum și de a beneficia de o serie de servicii de socio-medicale de suport (terapie, kinetoterapie, consiliere etc). Lipsa de participare a vârstnicilor la aceste activități de grup prezintă o serie de riscuri pentru viața acestora, cum ar fi acutizarea sentimentului de singurătate și a unor probleme de sănătate fizică și psihică. În plus, având în vedere constrângerile de circulație, persoanele vârstnice din aceste centre nu mai pot beneficia de suportul emoțional, fizic și psihologic din partea familiei, ceea ce le accentuează sentimentul de singurătate și izolare socială.

În contextul epidemiologic actual, distanțarea fizică de familie și prieteni, asociată conștientizării marcate a riscului crescut de îmbolnăvire și deces, în particular, la acest segment populațional (mortalitatea la persoanele de peste 80 de ani este de cinci ori mai mare decât media generală), reprezintă factori suplimentari de distanțare socială și singurătate.

Cu toate că menținerea independenței și a traiului în propria locuință reprezintă un deziderat al tuturor bătrânilor, existența instituțiilor de îngrijire cronică, cu personal medical calificat în îngrijirea geriatrică poate fi o soluție pentru bătrânii cu dependență funcțională.

Instituționalizarea vine de asemenea cu consecințe grave asupra vârstnicului, la nivel mental în general, cele mai răspândite sunt legate de: pierderea identității, a autonomiei, deculturația vârstnicului, pozițiile umiltoare la care sunt supuși, pierderea rolurilor pe care le avea înainte de instituționalizare, considerarea vârstnicilor ca fiind un tot unitar, astfel încât sunt supuși acelorași activități și obiceiuri, mulți dintre ei simțindu-se obligați să participe.

Mulți vârstnici consideră instituția ca o anticameră a morții, unde participă la un proces de mortificare, devalorificându-se treptat, un loc unde toți desfășoară aceleași activități, acest proces care implică interacțiuni cu alte persoane în cadrul respectivei instituții are ca rezultat pierderea identității, adică ești unul printre mulți alții. Vârstnicii instituționalizați își pierd cu ușurință identitatea, deoarece preocuparea personalului este să pună accent pe îngrijire, să se focalizeze pe asigurarea hranei și a igienei corporale, astfel încât se neglijează persoana în sine. În majoritatea cazurilor, plecarea într-o instituție este ultima decizie importantă în viață, care-i provoacă neliniște și teamă.

Majoritatea persoanelor în vârstă, care trăiesc în aceste locuri, au condiții de bază pentru supraviețuire, acces la servicii/ resurse de sănătate și un loc de locuit până la sosirea finitudinii. Astfel, având în vedere particularitățile din jurul procesului de instituționalizare, repercusiunile acestui proces asupra sănătății fizice și psihice a vârstnicilor, pandemia noului coronavirus și letalitatea ridicată a COVID-19 în această populație, este important să reflectăm asupra vulnerabilității la care sunt supuși vârstnicii instituționalizați, precum și a discuta despre strategiile de adaptare la COVID-19, care vor deveni necesare în timpul și după pandemie.

Procesul de îmbătrânire are loc într-un mod individual și eterogen, totuși, odată cu apropierea bătrâneții, tendința este ca organismul uman să devină mai vulnerabil la agresiunile din mediul intern și extern, producându-se pierderi biologice, fizice, cognitive, sociale, afective. Aceste măsuri, deși sunt cele mai eficiente pentru a garanta izolarea socială și, prin urmare, pentru a reduce șansele de îmbolnăvire, generează la persoanele în vârstă din ce în ce mai multe sentimente de singurătate, abandon și descurajare, care pot agrava stadiul clinic al bolilor preexistente, creșterea riscului de depresie, pierdere în greutate și comportament perturbator.

Reflecția asupra persoanelor vârstnice care trăiesc în instituții de lungă durată, fie ele filantropice sau publice, ne permite să afirmăm că aceștia experimentează, de la o vârstă foarte fragedă, efectele nocive ale izolării sociale, absența afectivității și a contactului familial, a leneviei și a sedentarismului, care ajung să genereze frică, tristețe profundă, depresie, decompensare și agravare a bolilor de inimă, probleme musculare și osoase, neurologice, printre altele.

Cu alte cuvinte, persoanele în vârstă instituționalizate au fost întotdeauna mai vulnerabile, dar odată cu pandemia, vulnerabilitatea la îmbolnăvire cauzată de COVID-19 a devenit mai intensă și îngrijorătoare. Amenințarea contaminării cu coronavirus și imposibilitatea implementării măsurilor eficiente de prevenire și combatere a COVID-19 în cadrul instituțiilor fac opțiunile de control destul de limitate și, în consecință, penalizează persoanele în vârstă care trebuie să devină și mai izolate social pentru a se proteja de contaminare.

În plus, trebuie să reflectăm asupra scenariului post-pandemic și să recunoaștem că măsurile de combatere a COVID-19 vor trebui implementate pentru o lungă perioadă de timp, ceea ce va necesita eforturi din partea guvernului, a întreținătorilor, a membrilor familiei și a îngrijitorilor pentru a proteja și garanta supraviețuirea, persoanele în vârstă care depind de îngrijire instituționalizată.

Astăzi, la doi ani de când am intrat în prima tură de izolare și blocaj, peisajul este foarte diferit de tot ceea ce ne-am imaginat. Am trecut prin diferite faze de șoc, negare, furie, deprimare, atât individual, cât și împreună, comunități și societate, ca un mare organism viu al cărui corp suferă. Indiferent de locul și felul în care ne-am întâlnit cu efectele virusului, simțul realității, al timpului și al ritmului de viață ni s-a alterat dramatic.

Anul de ceață, după cum a fost denumită această perioadă, ne-a expus la o explozie reală și mediatică a poveștilor de suferință și boală, care ne-au transformat în victime potențiale și indirecte ale unei traume globale. Efortul mental de a trăi cu incertitudinea medicală, economică, relațională și socială devine, în timp, epuizant. Educația emoțională, recunoașterea, tolerarea și acceptarea emoțiilor inevitabile asociate acestei situații nemiintâlnite reprezintă unelte cu care ne protejăm de efectele traumatice directe și indirecte ale pandemiei.

Putem parcurge acest drum împreună, sprijinindu-ne atunci când ne e greu. Dacă trauma este colectivă, atunci și vindecarea are nevoie să fie împărtășită. Altfel, normalitatea va fi redefinită de pandemie în moduri la care nici nu ne-am gândit.

Bibliografie

1. *ACHENBAUM, W., BENGSTON, V., Re-engaging the disengagement theory of ageing: of the history and assesment of theory development in gerontology, în: The Gerontologist, nr. 34 (6), 1994.*
2. *ALBU, Emilia, Psihologia dezvoltării, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 2008.*
3. *Anuarul Statistic al României, 2010.*
4. *APAHIDEANU, Octavian, Asistența socială a persoanelor de vârstă a III-a, editura Eftimie Murgu, Reșița, 2001.*
5. *ALACA, N., The impacts of internet addiction on depression, physical activity level and trigger point sensitivity in Turkish university students, Journal of Back and Musculoskeletal Rehabilitation, 1, 2019, 1-8, DOI: 10.3233/BMR-171045.*
6. *ALEYDIS Nisen, A Right to Access to Emergency Health Care: The European Court of Human Rights Pushes the Envelope, Medical Law Review (Oxford University Press), vol. 26, nr. 4, 2018.*
7. *BARKER, L. Robert, The social work dictionary, NASW Press, USA, 1995.*
8. *BIRCH, Ann, Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București, 2000.*
9. *BOCSA, Eva, Psihologia vârstelor, Editura Edyro, Petroșani, 2003.*
10. *Baltes, M.M., The many faces of dependency in old age, Cambridge University Press, 1996.*
11. *BOGADAI, Simona Ioana, Protecția socială a persoanelor vârstnice, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2009.*
12. *BOWLINK, A., Social networks and support among older people and implications for emotional well-being and psychiatric morbidity, International Review of Psychiatry, 1994, 9, 447-459.*
13. *IONCU, Deme Sanda, Boala Alzheimer, Editura Mirton, Timișoara, 2002.*
14. *MARSHALL, Mary, Asistența socială pentru bătrâni, Editura Alternative, Iași, 1993.*
15. *SUTELA, H., Aged people are encouraged to stay at work – though some feel that the aim is to get rid of them, Tilastokeskus Finland, 2020.*
16. *WILLIAMS, C., KAYA OGLU, A., COVID-19 and undeclared work: impacts and policy responses in Europe. The Service Industries Journal, ISSN 0264-2069, 2020. <https://doi.org/10.1080/02642069.2020.1757073>.*
17. *Eurofound, Living, working and COVID-19 dataset, Dublin, 2020. <http://eurofound.link/covid19data>.*
18. *MAK, I. W. C., CHU, C. M., PAQN, P. C., YIU, M. G. C., & CHAN, V. L., Long-term psychiatric morbidities among SARS survivors, General hospital psychiatry, 31(4), p. 318-326, 2019.*

<https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2009.03.001>

19. UNICEF – România, *Evaluare rapidă a situației copiilor și familiilor, cu accent pe categoriile vulnerabile, în contextul epidemiei de COVID-19 din România, runda 2, Aprilie 2020.*
20. VERZA, Emil, *Psihologia vârstelor, Editura Pro Humanitate, București, 2000.*
21. VLASCEANU, Zamfir, *Dicționar de sociologie, Editura Babel, București, 1993.*

SENSUL, SATISFACTIA ȘI CALITATEA VIETII LA VÂRSTA A TREIA

VOICU FLORIN MARIUS

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

Racu Jana,

dr. habilitat în psihol., prof. univ. Coordonator

Abstract

Meaning in life is an important concept in psychological research proving multiple associations with other concepts such as psychological well-being (1), motivation, and a sense of fulfilled life (2). This is a pilot study targeting a group of fifty elderly people in Romania living in a Residential Center in Bucharest.

Method: the research uses correlation analysis for the variables: the presence of meaning and the search for meaning (M. Steger's MLQ questionnaire) defined as independent variables in the study and dependent variables: quality of life (EQ-5D-5L questionnaire), perceived social support (MSPSS) and life satisfaction (SWLS). Descriptive statistics and the Pearson correlation test (S.P.S.S.) were used in the data processing.

Results: negative statistically significant correlations of strong intensity (coefficient of -0.998) are confirmed between the descriptive health scale EQ and the presence of meaning in life. Positive, statistically significant correlations, of strong intensity (coefficient of 0.970 and 0.876 respectively) between the Presence of meaning in life and the variables visual scale EQ as well as the satisfaction with life, are confirmed.

Negative statistically significant correlations of strong intensity (coefficient of -0.942) between the scale of perceived social support and the scale of the search for the meaning of life are confirmed. The presence of meaning in life is the only variable for which statistically significant multiple links are confirmed with the dependent variable's quality of life and satisfaction with life.

Keywords: *meaning in life, quality of life, old age, life satisfaction, perceived social support*

Adnotare

Sensul în viață este un concept important în cercetarea psihologică, dovedind multiple asocieri cu alte concepte precum starea de bine psihologică (1), motivația și sentimentul unei vieți împlinite (2). Acesta este un studiu-pilot ce vizează un grup de cincizeci de persoane în vârstă din România, care locuiesc într-un Centru Rezidențial din București.

Metoda: Cercetarea utilizează analiza de corelație pentru variabilele: prezența semnificației și căutarea sensului din chestionarul MLQ al lui M. Steger, definite ca variabile independente în studiu și variabilele dependente: calitatea vieții (chestionar EQ-5D-5L), percepția ajutorului social (scala MSPSS) și satisfacția cu viața (SWLS). În prelucrarea datelor au fost utilizate statisticile descriptive și testul de corelație Pearson (S.P.S.S.).

Rezultate: Între scala de sănătate descriptivă EQ și prezența sensului în viață se confirmă legătura semnificativă statistic, inversă, de intensitate puternică (coeficient de -0.998). Între prezența sensului în viață și variabilele: scala vizuală EQ precum și satisfacția cu viața se confirmă corelații semnificative statistic, pozitive, de intensitate puternică (coeficient de 0.970 și respectiv 0.876). Se confirmă legătura semnificativă statistic, inversă, de intensitate puternică (coeficient de -0.942) între scala de percepție a ajutorului social cu scala de căutare a sensului vieții. Prezența sensului în viață este singura variabilă pentru care se confirmă legături multiple, semnificative statistic, cu variabilele dependente calitatea vieții și satisfacția cu viața.

***Cuvinte-cheie:** sensul în viață, calitatea vieții, bătrânețe, satisfacția cu viața, percepția ajutorului social*

1. Introducere

Cercetările actuale, evidențiate de psihologia pozitivă, merg dincolo de teoriile sensului, căutând modalități practice prin care acest sentiment crescut de sens al vieții ajută oamenii să se simtă mai fericiți și împliniți spiritual de-a lungul vieții (2).

Paradigma cercetării este Modelul Prezenței și Căutării, elaborat de Michael F. Steger (3), care are la bază asumția că sensul în viață este important pentru ființa umană; atunci când oamenii simt că viața lor este puțin semnificativă sau când își pierd sensul, îl vor căuta. Este, astfel, în acord cu teoria lui Viktor Frankl care se referă la căutarea sensului ca la o motivație umană principală (4).

Studiul folosește analiza corelațiilor între conceptele prezentate: sensul în viață, calitatea vieții, satisfacția cu viața și percepția ajutorului social. Ipoteza centrală a studiului este că sensul în viață este piatra de temelie a sistemului de valori și credințe, iar acestea se reflectă la nivelul personalității individului, întărind motivația, îmbunătățind starea dispozițională și implicit homeostazia psihosomatică.

2. Relația modelului teoretic principal cu conceptele studiate

Bunăstarea poate fi definită ca răspunsul emoțional al individului la cum este viața lui, percepția subiectivă a vieții. Chestionarul QOL surprinde ambele aprecieri, deși ele sunt separate doar în teorie, pentru că evaluarea cognitivă este și subiectivă (5). Cercetările actuale privind sensul în viață au la bază teoriile psihologice ale bunăstării, în special ale bunăstării eudaimonice (cea care se relaționează cu sensul în viață) (1). Satisfacția în viață (Diener, E, 1985) reprezintă o judecată evaluativă și cuprinde componenta afectivă (pozitivă sau negativă) și cognitivă (aspirații și scopuri).

3. Metodologie și metode

Subiecții participanți la cercetare, cu vârste cuprinse între 56 ani și 88 ani (cincizeci de persoane), au fost selectați dintr-un Centru Rezidențial din București, criteriul de includere fiind disponibilitatea de a participa la teste și capacitatea cognitivă. Studiul nu face discriminări cum ar fi: ocupație, gen, naționalitate, nivel de studii sau alți factori ce ar putea împiedica indivizii să participe.

Ipoteza cercetării: se presupune că vom avea corelații semnificative statistic între variabilele independente (prezența sensului, căutarea sensului) și cele dependente (calitatea vieții, percepția ajutorului social și satisfacția cu viața). În scopul acestei cercetări, participanții au completat 4 chestionare cu scopul de a evalua scorurile lor pentru prezența sensului în viață, căutarea sensului în viață, calitatea vieții, percepția ajutorului social și satisfacția cu viața.

Următoarele chestionare au fost administrate:

1. Chestionarul Sensului în Viață (M.L.Q.), Michael F. Steger;
2. Scala EQ-5D-5L;
3. Scala MSPSS;
4. Scala Satisfacției cu Viața (S.W.L.S.), Diener și colab. 1985.

Chestionarul Sensului în Viață (M.L.Q.)

Michael F. Steger

Utilizare / Scop:

Chestionarul (M.L.Q.), format din 10 itemi, se folosește pentru evaluarea „sensului vieții” și surprinde două dimensiuni: prezența și căutarea sensului prin cele două subscale incluse, pe o scală Likert de șapte puncte. Este un instrument de bază în teoriile umaniste cu privire la consiliere de primă importanță pentru bunăstare în general, valid și fiabil pentru evaluarea sensului în viață (6). Subscala „Prezența semnificației” măsoară modul în care subiectul evaluează prezența sensului în viața personală. Subscala „Căutarea semnificației” măsoară cât de implicați și motivați sunt subiecții în efortul lor de a găsi sensul vieții sau de a-și aprofunda înțelegerea sensului în viața lor.

Proprietățile psihometrice ale chestionarului MLQ:

Scala multidimensională a sprijinului social perceput
(MSPSS) - Gregory D. Zimet (1988)

Evaluează percepția ajutorului din 3 surse: familie, prieteni și altele semnificative. Scala cuprinde un total de 12 itemi, cu 4 itemi pentru fiecare subscală, aprecierea se face pe o scală likert de șapte puncte. Pentru a evalua media, se face totalul și se împarte la numărul de itemi. Scorurile pot varia între 7 și 84 puncte. Scorurile între 69 și 84 indică un puternic sprijin social. Scorurile între 49 și 68 indică un sprijin social moderat, iar scorurile cuprinse între 12 și 48 indică un suport social scăzut (7). De-a lungul multor studii, MSPSS s-a dovedit a avea o bună fiabilitate internă, o validitate bună și o structură factorială stabilă (8). Scala a fost tradusă în multe limbi diferite.

EQ-5D-5L

European Quality of Life (EUROQOL) este o scală generică auto-administrată, folosită în studii evaluative și în cercetare pentru a măsura starea de sănătate (9). Alcătuirea scalei cuprinde sistemul descriptiv EQ-5D și scala analogă vizuală EQ (EQ VAS). Sistemul descriptiv măsoară cinci domenii specifice sănătății persoanei: mobilitate, autoîngrijire, activitatea principală, activități familiale și de timp liber, durerea și dispoziția. Scala analogă vizuală este reprezentată de o axă verticală, numerotată de la zero la o sută, unde zero semnifică cea mai redusă stare de sănătate auto-apreciată, iar 100 cea mai bună.

Studiile din România pentru stabilirea indexului specific țării (social și cultural) cuprind forma EQ-5D-3L (10). În cercetarea actuală vom folosi metoda sumarizării formularului fără a utiliza un set de valori specific, urmând linia cercetărilor lui Nancy J. Devlin (11).

Scala Satisfacției cu Viața (S.W.L.S.)

Diener și colab. 1985

Scala satisfacției cu viața (S.W.L.S.) a fost dezvoltată pentru a evalua satisfacția persoanelor față de viață în ansamblul ei. Scala nu evaluează satisfacția în domenii de viață precum sănătatea sau finanțele, dar permite subiecților să se refere la aceste domenii în orice mod aleg. Scala prezintă o bună validitate convergentă cu alte scale și alte tipuri de evaluări ale stării de bine subiective.

S.W.L.S. este recomandată ca o completare la scalele care se concentrează pe psihopatologie sau bunăstare emoțională, deoarece evaluează judecata conștientă evaluativă a indivizilor asupra vieții lor prin utilizarea criteriilor personale. Studii preliminare cu S.W.L.S. relevă că satisfacția vieții este un concept psihologic semnificativ și util în cercetare.

5. Rezultate și discuții:

Pentru a ușura calculele SPSS, am redenumit următoarele: scala multidimensională a sprijinului social perceput drept „SSP”, scala descriptivă QOL – „Total Sănătate”, scala analogă vizuală QOL – „Scala EQ”, Scala Satisfacției cu Viața – „Satisfacție”.

În privința valorilor medii, variabila „Scala EQ” înregistrează cea mai mare valoare dintre toate variabilele analizate, de 58.9 puncte, urmată de variabila „Total Prezență”, cu o medie de 24.30 puncte. Scorul total al variabilei „SSP” prezintă media scorurilor cea mai scăzută, de 2.81 puncte (graficul 1).

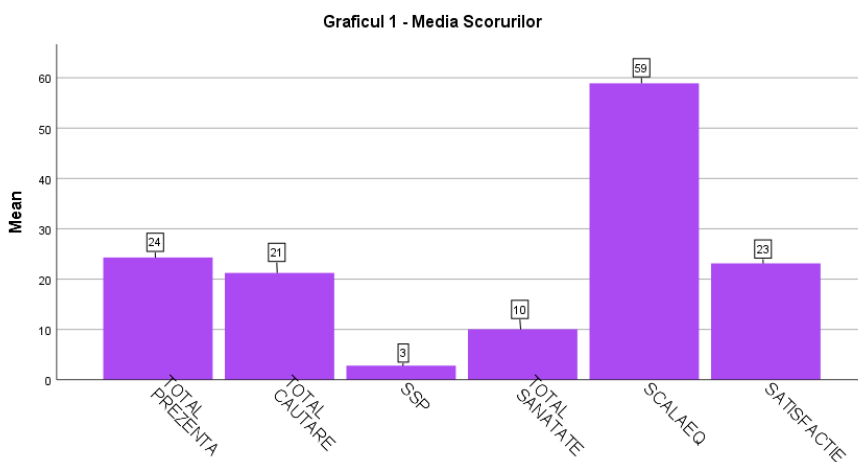


Fig.1 Media scorurilor [prelucrări proprii în SPSS]

Pentru variabilele „prezența sensului în viață”, „căutarea sensului în viață”, „satisfacției în viață” și al scalei vizuale “EQ”, jumătate dintre respondenți au raportat un scor peste valoarea medie raportată pentru fiecare variabilă corespondentă, în timp ce pentru scorul total al scalei “SSP” și “Total Sănătate”, 50% dintre participanții la studiu au înregistrat o valoare mediană sub valoarea medie (Tabel 1).

Tabel 2. Statistici descriptive la nivelul eșantionului
[Sursa: prelucrări proprii în SPSS]

	TOTAL PREZENȚĂ	TOTAL CĂUTARE	SSP	TOTAL SĂNĂTATE	SCALA EQ	Satisfacție
Medie	24.30	21.22	2.81	10.04	58.90	23.12
Valoare mediană	26.00	24.00	2.00	9.00	65.00	25.00
Abatere standard	7.522	8.688	1.923	3.747	18.386	7.168
Coef. Variației	30.95%	40.94%	56.95%	68.43%	31.21%	31%
N (volum eșantion)	50	50	50	50	50	50

Scorurile fiecărei variabile de cercetare în parte se abat, în medie, de la valoarea medie calculată a fiecărei variabile în parte, cu valori cuprinse între 1.92 puncte și 18.38 puncte.

Referitor la posibilele legături dintre variabilele analizate, se dorește validarea corelației între variabilele independente (prezența sensului în viață, căutarea sensului în viață) și cele considerate a fi dependente (scalele EQ, satisfacția cu viața).

Tabel 3. Coeficienții de corelație liniară Pearson

[sursa: prelucrări proprii în SPSS]

	TOTAL PREZENȚĂ	TOTAL CĂUTARE
SSP (percepția ajutorului)		-0.942**
SCALA TOTAL SĂNĂTATE (EQ)	-0.998**	
SCALA VIZUALĂ EQ	0.970**	
Satisfacția în viață	0.876**	

** semnificativ statistic la pragul de 1%

* semnificativ statistic la pragul de 5%

Între scala de sănătate descriptivă EQ și prezența sensului în viață se confirmă legătura semnificativă statistic, inversă, de intensitate puternică (coeficient de -0.998). Dacă scorurile prezenței sensului în viață vor crește, scorurile totale ale scalei descriptive EQ vor descrește.

Între Prezența sensului în viață și variabilele scala vizuală EQ precum și satisfacția cu viața se confirmă corelații semnificative statistic, pozitive, de intensitate puternică (coeficient de 0.970 și respectiv 0.876).

Se confirmă legătura semnificativă statistic, inversă, de intensitate puternică (coeficient de -0.942) între scala de percepție a ajutorului social cu scala de căutare a sensului vieții. Atunci când percepția ajutorului social crește, căutarea sensului vieții descrește.

Între percepția ajutorului social și prezența sensului în viață nu există o legătură semnificativă statistic. Prezența sensului în viață este singura variabilă pentru care se confirmă legături multiple semnificative statistic cu variabilele dependente, calitatea vieții și satisfacția cu viața.

6. Concluzii:

În concluzie, se poate afirma că ipoteza de cercetare se confirmă. Pentru celelalte combinații testate, cu excepția percepției ajutorului social, restul variabilelor dependente nu corelează cu căutarea sensului în viață.

Bibliografie

1. RYFF, Carol D., SINGER, Burton, *Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. Psychotherapy and Psychosomatics*, online, 1996, vol. 65, nr. 1, p. 14-23. [Accessed 23 April 2022]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-well-being%3A-meaning%2C-measurement%2C-and-Ryff-Singer/dd2d51af9eb5cc3211dcd5c5a2cd5981dbcbd264>
2. WONG, Paul T. P., *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, Routledge, 2013, ISBN 978-1-136-50810-3/ <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136508103>
3. STEGER, Michael, KASHDAN, Todd, SULLIVAN, Brandon and LORENTZ, Danielle, *Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive*

- Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning, Journal of personality, 1 May 2008, vol. 76, p. 199-228.*
<https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-the-search-for-meaning-in-life%3A-and-Steger-Kashdan/9e357982ad7c06af21a432078d5fbede7b354c53>
4. FRANKL, V. E., *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*, New York, N.Y., Washington Square Press, MLA (7th ed.), 1963.
<http://www.pdfdrive.com/mans-search-for-meaning-e188905816.html>
 5. UPTON, D., UPTON, P., *Quality of Life and Well-Being*, 2015.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Quality-of-Life-and-Well-Being-Upton-Upton/5b3b8720a30a3667eb087e56a7a360d20e6bb176>
 6. STEGER, Michael, OISHI, Shigehiro, KASHDAN, Todd., *Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. The Journal of Positive Psychology*, 1 January 2009, vol. 4, p. 43-52. DOI 10.1080/17439760802303127
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760802303127>
 7. ZIMET, Gregory, DAHLEM, Nancy, ZIMET, Sara and FARLEY, Gordon, *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Journal of Personality Assessment, PERSONAL ASSESS*, 1 March 1988, vol. 52, p. 30-41.
https://www.researchgate.net/publication/240290845_The_Multidimensional_Scale_of_Perceived_Social_Support
 8. ZIMET, Gregory D., POWELL, Suzanne S., FARLEY, Gordon K., WERKMAN, Sidney, BERKOFF, Karen A., *Psychometric Characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Journal of Personality Assessment*, online, 1 December 1990, vol. 55, nr. 3-4, p. 610-617. [Accessed 23 April 2022].
https://www.researchgate.net/publication/20876408_Zimet_GD_Powell_SS_Farley_GK_Werkman_S_Berkoff_KAPsychometric_characteristics_of_the_Multidimensional_Scale_of_Perceived_Social_Support_J_Pers_Assess_55_610-617
 9. *EQ-5D User Guides – EQ-5D*, online [Accessed 23 April 2022]. Available from:
<https://euroqol.org/publications/user-guides/>
 10. PAVELIU, Marian Sorin, OLARIU, Elena, CAPLESCU, Raluca, OLUBOYEDE, Yemi, NICULESCU-ARON, Ileana-Gabriela, ERNU, Simona and VALE, Luke, *Estimating an EQ-5D-3L Value Set for Romania Using Time Trade-Off, International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11 July 2021, vol. 18, nr. 14, p. 7415,
https://www.researchgate.net/publication/353188280_Estimating_an_EQ-5D-3L_Value_Set_for_Romania_Using_Time_Trade-Off
 11. DEVLIN, N., PARKIN, D., BROWNE, J., *Using the EQ-5D as a performance measurement tool in the NHS*, online, 2009, [Accessed 23 April 2022].
<https://www.semanticscholar.org/paper/Using-the-EQ-5D-as-a-performance-measurement-tool-Devlin-Parkin/c53c19457df2356647068459240b8e6429a451ea>

PARTICULARITĂȚI ALE PROCESELOR PSIHICE ȘI ROLUL DEZVOLTĂRII COMPENSATORII LA COPII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

VOITIC NADEJDA
UPSC, „Ion Creangă”

Abstract

This article addresses the issue of compensatory mechanisms as well as the development of mental processes in visually impaired children. Due to their limited visual perception or even lack thereof, as well as the lack of information about the properties of various objects, visually impaired children have traits and a particular path of physical and psychological development. From an early age, blind and visually impaired children need special measures aimed at forming special compensatory mechanisms for perceiving the world, as well as preventing other impediments in their development. And in the face of today's society, it is a noble task to find or even develop ways to improve the quality of life of people with visual impairments.

Keywords: *visual impairment, attention, memory, sensation, compensatory process, compensation.*

Adnotare

În acest articol este abordată tematica mecanismelor compensatorii și dezvoltarea proceselor psihice la copii cu deficiențe de vedere. Din cauza percepției vizuale limitate sau chiar lipsei ei precum și a lipsei de informații despre proprietățile diferitor obiecte, copiii cu deficiențe de vedere au trăsături și un parcurs particular al dezvoltării fizice și psihologice. Încă de la vârsta fragedă, copiii orbi și cu deficiențe de vedere necesită măsuri speciale care vizează formarea unor mecanisme compensatorii speciale de percepție a lumii, precum și prevenirea altor impedimente în dezvoltarea lor. Iar în fața societății de astăzi este pusă o sarcină nobilă de a găsi sau chiar elabora modalități de îmbunătățire a calității vieții persoanelor cu deficiențe de vedere.

Cuvinte-cheie: *deficiențe de vedere, atenție, memorie, senzație, proces compensator, compensare.*

Deficiențele de vedere se referă la tulburările funcției vizuale, ce fac parte din cadrul deficiențelor senzoriale. Cu studierea particularităților dezvoltării psiho-fizice al persoanelor ce au deficiențe vizuale se ocupă tiflopsihopedagogia. După studiile efectuate de mai mulți cercetători, deficiențele de vedere sunt de diferite grade și au caracteristici diferite. Potrivit *Clasificatorului Internațional al Maladiilor (CIM) O.M.S.*, persoanele ce au deficiență de vedere se împart în două categorii:

- **Categoria I:** persoanele cu vederea slabă (aceste persoane realizează activitățile zilnice în mod normal, însă cu ajutorul ochelarilor sau lentilelor).

- **Categoria II:** orbii, persoanele care au în totalitate lipsa percepției vizuale. [1. p. 189]

Prin urmare, deficiențele de vedere pot fi incluse ca defect primar, în special în copilărie, într-un grad sau altul, și duce la abateri secundare în dezvoltarea copiilor cu deficiențe de vedere în comparație cu copiii cu dezvoltare tipică. Astfel, o dereglare a funcțiilor vizuale implică o scădere a vitezei, preciziei, precum și diferențierea percepției vizuale. Copiii cu orbire totală nu pot primi deloc informații vizuale. [2, p. 101]

O trăsătură specifică a copiilor cu deficiențe de vedere ține de abaterile secundare ale dezvoltării mentale și fizice. Natura acestor defecte secundare este diversă. Lipsa vederii binoculare ce facilitează îngustarea câmpului vizual, deficiențele funcțiilor oculomotorii îngreunează percepția vizuală. Acesta dobândește caracteristicile de percepere a imaginii mai lente (67% dintre copiii cu deficiențe vizuale petrec până la 12 secunde identificând un obiect), fragmentar și în mai multe etape. În legătură cu percepția senzorială incompletă, există deficiențe în dezvoltarea vorbirii și sărăcia vocabularului. De asemenea, deficiențele percepției vizuale, provocă formarea de reprezentări neclare, afectează negativ dezvoltarea operațiilor mentale (analiză, sinteză, comparație, generalizare etc.) ceea ce complică semnificativ activitatea educațională și cognitivă. [4. p. 189]

Atât la copii cu dezvoltare tipică, cât și la copii cu deficiențe de vedere, memoria și memorarea este un proces psihic deosebit de important, de acest proces depind succesele în activitățile de zi cu zi. Printre caracteristicile procesului de memorare a unui anumit material se atestă dezvoltarea insuficientă a memoriei logice, din cauza particularității percepției și a caracteristicilor asociate gândirii. Copiii nevăzători și cu deficiențe de vedere au dificultăți în efectuarea unor astfel de operații mentale, cum ar fi analiza, sinteza, compararea, clasificarea. Explicația psihologică pentru dezvoltarea lentă a procesului de memorare la copii nevăzători și cu deficiențe de vedere constă în lipsa experienței vizual-eficiente, oboseală crescută. [3]

Atenția, ca unul dintre aspectele activității mentale a copiilor orbi și cu deficiențe de vedere, a fost studiată insuficient. Dezvoltarea atenției la această categorie de copii la fel are loc mai lent. Intensitatea, stabilitatea, cantitatea de atenție cresc cu vârsta. La copii cu deficiențe de vedere, atenția se împarte în două categorii: atenția vizuală și atenția auditivă. Atenția vizuală în combinație cu cea auditivă este specifică doar copiilor cu deficiențe de vedere, iar atenția auditivă – doar copiilor nevăzători. Totuși, aproape toți tiflopsihologii și tiflopedagogii notează marea importanță a atenției în compensarea și corectarea consecințelor deficiențelor vizuale. [4]

Pentru persoanele cu deficiențe de vedere, senzația în dezvoltarea fizică și psihică joacă un rol major. Senzația este unul dintre analizatorii care practic compensează în totalitate deficiența de vedere. Senzația față de alți analizatori niciodată nu se pierde, ci din potrivă, se dezvoltă. Senzațiile ne permit să obținem informații complexe despre obiectele lumii exterioare; cu ajutorul acestora se poate forma o imagine completă a

obiectului. Nevăzătorii, folosind doar senzația tactilă, își pot forma foarte bine o imagine subiectivă a lumii obiective. [6]

Percepția – proces mental de reflecție a obiectelor fenomenelor realității, care afectează direct organele de simț, în totalitatea proprietăților și calităților lor, ca urmare a faptului că în conștiință apare o imagine holistică a obiectului. [4] Viteza și corectitudinea percepției vizuale la copiii cu deficiențe de vedere depind, în primul rând, de acuitatea vizuală. În cazul persoanelor cu deficiențe de vedere, acuitatea vizuală afectează, de asemenea, în mod semnificativ viteza de percepție: o scădere a acuității vizuale implică o scădere a vitezei de percepție. Viteza percepției vizuale se schimbă sub influența diferiților factori: dimensiunea și complexitatea obiectelor, nivelul de iluminare, oboseala. O scădere a subtilității diferențierii vizuale se manifestă în mod clar la copiii cu deficiențe de vedere în procesul de recunoaștere vizuală a obiectelor. Acești copii nu recunosc bine obiectele familiare pentru ei. Nivelul scăzut de diferențiere a percepției vizuale în deficiențele vizuale grave se manifestă prin faptul că persoanele cu deficiențe de vedere, într-un fel sau altul (în funcție de acuitatea vizuală), nu disting cu exactitate sau nu disting deloc obiecte similare, ci și semnificativ diferite unele de altele. [7]

Cu ajutorul proceselor compensatorii, echilibrul perturbat între om, natură și mediu social este restabilit, conexiunile și relațiile perturbate ajung la normalitate. Datorită acestui proces, persoanele cu dizabilități sunt incluse în activitățile de zi cu zi. Iar includerea în aceste activități este una dintre cele mai importante sarcini ale procesului de reabilitare. În același timp, activitatea acționează ca o condiție indispensabilă pentru compensarea defectului.

Analizând istoria dezvoltării teoriei compensației, A.G. Litvak a evidențiat patru etape în dezvoltarea compensatorie: compensarea ca manifestare a forțelor spirituale; ca dezvoltare pur biologică, „rafinare” automată a analizatorilor, sociologizarea și stadiul determinismului materialist. [5] Există diverse forme de compensare la persoanele cu deficiențele de vedere: compensarea organică sau intrasistem, în care restructurarea funcțiilor se realizează prin utilizarea mecanismelor acestui sistem funcțional, și intersistem, pe baza mobilizării capacităților de rezervă care se află în afara sistemului funcțional perturbat, privind stabilirea și formarea de noi conexiuni neuronale de analizator, includerea mecanismelor complexe de adaptare și restabilire a funcțiilor secundare afectate. [8]

Trecerea de la o etapă de compensare la alta este determinată de apariția sau schimbarea activității conducătoare și, în mare măsură, depinde de nivelul de dezvoltare a proceselor psihic – cognitive și a proprietăților mentale care permit desfășurarea acestei activități. Odată cu formarea unui sistem de compensare pentru un defect parțial, corectarea defectului primar, dezvoltarea auzului, atingerii și vederii încep să joace un rol important. În același timp, ideea principală a compensației, atât pentru un defect total, cât și parțial, rămâne legitimă – includerea proceselor cognitive superioare în actul senzorial

al cunoașterii, utilizarea experienței trecute, rolul activ al subiectului – practic. Această cale face posibilă compensarea eficientă a influenței unui defect senzorial asupra dezvoltării mentale generale a copiilor cu deficiențe de vedere. [9]

Concluzii. Cel mai important mecanism în dezvoltarea copiilor cu deficiențe de vedere este procesul de compensare. Procesul de compensare implică utilizarea auzului, atingerii, mirosului, diverselor procese psihice, pentru a înlocui lipsa vederii. Rezultatul dezvoltării unui copil cu deficiențe de vedere depinde de cât de bine sunt dezvoltate procesele psihice și de intervenția timpurie.

Bibliografie

1. *GHERGUȚ, Alois, Sinteze de psihopedagogie specială, București: Polirom, 2013, p. 527, ISBN978-973-46-3386-9.*
2. *ДЕНИСКИНА, В.З., БЕНЕДИКТОВА, М. В., К вопросу о классификации детей с нарушениями зрения и вторичных отклонениях в их развитии, 2007.*
3. *ЛЕОНТЬЕВ, А. Н., Развитие высших форм запоминания / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т., т. I., М.: Педагогика, 1983, 392 с.*
4. *ЛИТВАК, А.Г., Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, 271 с.*
5. *ЛИТВАК, А.Г., Теоретические вопросы тифлопсихологии. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1973.*
6. *ЗЕМЦОВА, М.И., Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения» «Просвещение», 1978.*
7. *ПЛАКСИНА, Л.И., Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие, РАОИКП, 1999.*
8. *СОЛНЦЕВА, Л.И., Система развития и использования зрительного восприятия у слепых с остаточным зрением // Актуальные проблемы социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению, Минск: Польшя, 1991.*
9. *ШЕМЯКИН, Ф. Н., Ориентация в пространстве, Психологическая наука в СССР, т. 1, 1959.*

CUPRINS

Cuvânt-înainte.....	3
Școala Doctorală Științe ale Educației.....	5
PROIECTUL-METODĂ DE COMUNICARE TRANSDISCIPLINARĂ DESPRE VALORILE NAȚIONALE TRADIȚIONALE, <i>APREOTESEI DIANA</i>	5
CONFLICTUL ȘI ROLUL SĂU ÎN DINAMICA ORGANIZAȚIONALĂ, <i>ASOFIEI IONELA</i>	13
VALENȚELE PERSPECTIVEI SISTEMICO-PSIHOSOCIALE ÎN ABORDAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR, <i>BALAN MARIETA</i>	15
METODE ȘI PROCEDEE DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, <i>BĂRBULESCU PETRIA-STELUȚA</i>	19
OBIECTIVE ȘI ROLUL RESURSELOR DIGITALE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, <i>GEORGIANA-ROXANA BULAI</i>	23
CREATIVITATEA – FORMA SUPERIOARĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV, <i>CENUȘE ELENA RAMONA</i>	26
ROLUL ȘI IMPORTANȚA LIMBAJULUI ARTISTIC ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI, <i>CHIRCUȘI COSMINA</i>	30
MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ, <i>CORFU DIANA-GABRIELA</i>	35
PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC, CHEIA SUCCESULUI ÎN UNIVERSUL RELAȚIONAL AL CLASEI DE ELEVI, <i>CORNEA LUMINIȚA ELENA</i>	39
ABORDAREA LITERATURII PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR TIC, <i>COZMA MONA ELENA</i>	42
REPERE DE POLITICĂ EDUCAȚIONALĂ PENTRU EDUCAREA UNUI STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS LA VÂRSTE TIMPURII, <i>ANA DARIE</i>	48
STUDIUL PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE DIN GRĂDINIȚĂ FAȚĂ DE SCHIMBAREA EDUCAȚIONALĂ, <i>DOBRIN MIHAELA</i>	55
PARCURSUL ISTORIC ETAPIZAT AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN VEDEREA FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE, <i>ROXANA DOROBANȚU-DINA</i>	59

IMPORTANȚA UTILIZĂRII HĂRȚII GEOGRAFICE ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE INVESTIGARE LA DISCIPLINA GEOGRAFIE, <i>DUMITRAȘCU DOINA MARIA</i>	66
MOTIVAȚIA ELEVILOR ÎN E-LEARNING LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, <i>PATRICIA-MARIA GEORGESCU</i>	70
IPOSTAZA LEMNULUI SANCTIFICAT. CRUCEA ȘI PRISTOLNICUL ÎN EDUCAȚIA PLASTICĂ, <i>HORGAN DAN-GICU</i>	76
COMPETENȚA DE COMUNICARE ȘI ROLUL FACTORULUI NONVERBAL ÎN REALIZAREA COMUNICĂRII, <i>RODICA IARVOI</i>	86
CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ ȘI FORMAREA DE COMPETENȚE, <i>RODICA IARVOI</i>	92
UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAȚIONALE ÎN EVALUAREA ELEVILOR, <i>IFRIM CONSTANTIN-CĂTĂLIN</i>	98
MODELUL TEORETIC DE FORMARE A IMAGINII DE SINE A ELEVILOR ÎN RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR, <i>ELENA-ROXANA IRINA</i>	103
TAXONOMIA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN CADRUL CURRICULUMULUI LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, <i>CRISTINA LAȘCU</i>	109
INSTRUMENTE INTERACTIVE DE EVALUARE LA LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR, <i>ALINA-MARILENA MARIN</i>	114
EFICIENȚA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONDIȚIILE PROVOCĂRILOR SOCIETALE, <i>MIHAI TABITA</i>	120
ROLUL METODELOR MODERNE ÎN ÎNȚELEGEREA TEXTELOR LITERARE ȘI NONLITERARE DE CĂTRE ELEVII DIN CICLUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT, <i>MÎȚU DANIELA</i>	125
CARACTERISTICA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL, <i>MOCANU CORNELIA</i>	132
CORRELATING AND CRISSCROSSING OF MOTIVATION, INTEREST, SOCIAL DEMAND AND LONG, SHORT MEMORY CAPACITIES IN CALCULATING A COHORT COEFFICIENT FOR STUDENTS WITHIN XR-LEARNING (TRANSITIONAL PERIOD), <i>IRENE MOCRAC</i>	137
PERSPECTIVELE UTILIZĂRII METODELOR INVESTIGATIVE LA ORELE DE ȘTIINȚE ALE NATURII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, <i>NEAGU MARIETA</i>	145
PROCESUL DE EVALUARE CU AJUTORUL INSTRUMENTELOR TIC, <i>NICA IULIANA AMALIA</i>	150

NECESITATEA ABILITĂȚILOR PRACTICE ÎN FORMAREA/ DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR GEOGRAFICE, <i>PĂTRAȘCU ALEXANDRA</i>	155
CONCEPTUL DE COMUNICARE, <i>TATIANA PETCU</i>	160
TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN STUDIUL LIMBII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE, <i>POPA FLORENTINA</i>	164
MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN GRĂDINIȚĂ, <i>GEORGIANA STOICA (BOLTAȘU)</i>	167
PARTICULARITĂȚILE ȘI ABILITĂȚILE COPIILOR CU CES SUPRADOTAȚI/ TALENȚAȚI, <i>TĂNASE LILIANA GEORGIANA</i>	172
BAZELE PSIHOPEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII ȘI FORMAREA LIMBAJULUI MATEMATIC LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE, <i>TIMOFTE ANCA ELENA</i>	176
FORMAREA COMPETENȚELOR-CHEIE PRIN PREDAREA INTEGRATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, <i>MARGARETA VĂRZARU</i>	180
ASUPRA UNOR PROBLEME CONTEMPORANE ALE DIDACTICII MATEMATICII PENTRU GIMNAZIU, <i>MARIANA-DENISA ZAHIU</i>	186
DECIZIA ÎN ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII, <i>ZAIȚ NATALIA</i>	190
Școala Doctorală de Psihologie	196
SPECIFICUL IMAGINII CORPORALE LA FEMEI, <i>BALAN RODICA</i>	196
PROFILUL DE PERSONALITATE LA ADOLESCENTUL DEPRESIV, <i>COMAN ALINA MARIANA</i>	200
EDUCAȚIA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ȘI DIZABILITĂȚI, <i>MARIA GEORGESCU</i>	208
DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE A ADOLESCENTULUI VICTIMĂ A BULLYINGULUI ȘCOLAR, <i>MARIA GEORGETA GHITĂ</i>	213
ROLUL RESURSELOR PERSONALE ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI, <i>GOLOVEI LILIA</i>	219
CREDINȚE IRAȚIONALE ȘI COMPORTAMENTE ADICTIVE LA ADOLESCENȚI, <i>HOIDRAG TRAIAN</i>	223
NEUROBIOLOGIA ALIANȚEI TERAPEUTICE ȘI INTEGRAREA MECANISMELOR DE COPING ÎN RELAȚIA SINELUI CU CEILALȚI, <i>MOCANU MARIA NICOLETA</i>	229

STRESUL CA PROVOCARE ȘI PERSPECTIVA ADAPTĂRII LA STRES, <i>NECHITA MARIA</i>	235
CONȘTIINCIOZITATEA – TRĂSĂTURĂ DE PERSONALITATE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL DE SELECȚIE, <i>LENUȚA OLARU</i>	241
ABORDARE TEORETICĂ A RELAȚIEI DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI FACTORII DE PERSONALITATE ÎN ADOLESCENȚĂ, <i>PLEȘEA ANDREEA CRISTINA</i>	247
STUDIUL EXPERIMENTAL AL STĂRILOR DEPRESIVE LA ADOLESCENȚI, <i>STANCIU MIRELA</i>	252
MANIFESTAREA CONCEPȚIEI DE SINE LA ADOLESCENȚELE CARE AU UN COMPORTAMENT ALIMENTAR DEFECTUOS SAU PREZINTĂ O TULBURARE DE COMPORTAMENT ALIMENTAR, <i>ȘTEFAN MARIANA</i>	257
EFACTELE PANDEMIEI ASUPRA PERSOANELOR VÂRSTNICE INSTITUȚIONALIZATE, <i>VLAICU CRISTINA</i>	262
SENSUL, SATISFAȚIA ȘI CALITATEA VIEȚII LA VÂRSTA A TREIA, <i>VOICU FLORIN MARIUS</i>	267
PARTICULARITĂȚI ALE PROCESELOR PSIHICE ȘI ROLUL DEZVOLTĂRII COMPENSATORII LA COPII CU DEFICIENȚE DE VEDERE, <i>VOITIC NADEJDA</i>	274