
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



Conferința Științifică Anuală
a doctoranzilor cu participare internațională

„PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR UMANISTICE”

CHIȘINĂU, 2023

Aprobat la ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din 28.09.23, proces-verbal nr.2

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Probleme actuale ale științelor umanistice", conferință științifică anuală (2023 ; Chișinău). Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională "Probleme actuale ale științelor umanistice" / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 278 p. : fig., tab.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-849-7.

37:159.9(082)

P 93

**Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
CIORBĂ Constantin, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ANTOCI Diana, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
CUZNEȚOV Larisa, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
RACU Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
GHICOV Adrian, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
COROPCEANU Eduard, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
GLAVAN Aurelia, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
GONȚA Victoria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
BRAICOV Andrei, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
SOLCAN Angela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
SIMAC Ana, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
GARȘTEA Nina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
VÎRLAN Maria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
GUȚU Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova
CRISTEA Sorin, prof. univ., dr., Universitatea din București, România
NECULA Gina Aurora, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România
TALAGHIR Laurențiu Gabriel, prof. univ., dr. hab., Universitatea „Dunărea de Jos” Galați, România
VITCU Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea ”Ștefan cel Mare” din Suceava, România
HOLMAN Andrei, prof. univ., dr., Universitatea ”A. I. Cuza” din Iași, România
BEJENARU Liudmila, prof. univ., dr. hab., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România
PAȘCHEVICI Calina, prof. univ., dr., Universitatea Națională de Tehnologii și Design, Kiev, Ucraina
LAVRINENCO Volodimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina
GHETMANENKO Natalia, prof. univ., dr., Universitatea Karlov din Praga, Cehia
DZIUBA Elena, prof. univ., dr. hab., Universitatea Pedagogică din Nijni Novgorod, Rusia

COMITETUL ORGANIZATORIC:

CIORBĂ Constantin, prof. univ, dr. hab., Președinte al Consiliului Științific UPS „Ion Creangă”
SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Științe ale Educației”
GONȚA Victoria, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Psihologie”
CHICU Silvia, conf. univ., dr., șef Secția Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării
ACHIRI Ion, conf.univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
AFANAS Aliona, conf. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
BALMUȘ Nicolae, conf. univ, dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
BOCANCEA Viorel, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
BOROZAN Maia, prof. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
CHIRIAC Tatiana dr., conf. univ., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
CIOBANU Valentina, conf.univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
CUCER Angela, conf. cercet., dr., Școala Doctorală „Psihologie”
GÎNJU Stela, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
GLAVAN Aurelia, conf. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Psihologie”
LUNGU Viorelia, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
PAPUC Ludmila, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
POGOLȘA Lilia, conf. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
RACU Igor, prof. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Psihologie”
RACU Iulia, conf. univ., dr. hab., Școala Doctorală „Psihologie”
RUSU Elena, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
SANDULEAC Sergiu, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Psihologie”
SOCHIRCĂ Elena, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
ȚĂRNĂ Ecaterina, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
VACARCIUC Mariana, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Științe ale Educației”
VÎRLAN Maria, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Psihologie”
TOPAL Olesea, specialist principal, Biroul Studii Doctorale si Postdoctorale
BADIA Natalia, specialist principal, Direcția Comunicare, Imagine și Marketing Instituțional

CZU: 373.015

EVALUAREA STADIULUI ACTUAL DE FORMARE A COMPETENȚEI INTERCULTURALE LA ELEVII DE LICEU

Andrioaie Ana-Maria
UPSC „Ion Creangă”;
Colegiul „Mihai Eminescu”, Bacău, România
ORCID: 0009-0006-4844-1392

Adnotare

Articolul prezintă etapa de constatare a experimentului pedagogic realizat în cadrul tezei cu tema „Formarea competenței interculturale a elevilor de liceu în contextul utilizării tehnologiilor informaționale”. Pentru cunoașterea mai profundă a gradului de dezvoltare a competenței interculturale a elevilor care fac parte din eșantionul experimental și eșantionul martor, s-a aplicat un chestionar de constatare. Acesta cuprinde 72 de itemi care vizează cele trei componente care formează competența: cunoștințe, abilități și atitudini. Itemii au fost formulați în concordanță cu obiectivele educației interculturale și adaptați după un instrument de evaluare elaborat de către Programul Pestalozzi și după un manual elaborat de către Consiliul Europei.

Cuvinte-cheie: competență, interculturală, experiment, pedagogic, constatare.

Annotation

The article presents the observation stage of the pedagogical experiment carried out in the framework of the thesis with the theme "Developing the intercultural competence of high school students in the context of the use of information technologies". For the deeper knowledge of the degree of development of the intercultural competence of the students who are part of the experimental sample and the control sample, an assessment questionnaire was applied. It comprises 72 items targeting the three components that form competence: knowledge, skills and attitudes. The items were formulated in accordance with the objectives of intercultural education and adapted from an assessment tool developed by the Pestalozzi Program and from a manual developed by the Council of Europe.

Keywords: competence, intercultural, experiment, pedagogical, finding.

Cercetarea pedagogică de față face parte din experimentul pedagogic al tezei cu tema „Formarea competenței interculturale a elevilor de liceu în contextul utilizării tehnologiilor informaționale”. Evaluarea stadiului actual de formare a competenței interculturale la elevii de liceu face parte dintr-o cercetare pedagogică de natură inductivă, care presupune „acumulare de date experimentale și teoretico-metodologice, în vederea fundamentării științifice a demersurilor acționale și teoretice, care îmbogățesc și orientează teoria și practica educației” [5, p. 7].

Pentru cunoașterea mai profundă a gradului de dezvoltare a competenței interculturale a elevilor Colegiului „Mihai Eminescu” Bacău și în vederea optimizării acestuia, se derulează o cercetare științifică prin metoda experimentului pedagogic. Scopul experimentului pedagogic constă în validarea prin experiment a modelului pedagogic de formare a competenței interculturale a elevilor de liceu în contextul utilizării tehnologiilor informaționale.

Cercetarea urmărește o schimbare de obiective strategice, printre care cele mai relevante sunt: valorificarea unor noi resurse metodologice, accentuarea caracterului formativ al învățământului, promovarea de noi tipuri de relații educative, transformarea educatului în

subiect al învățării și valorificarea autoinstruirii. Această inovare microeducațională are ca rezultat îmbunătățirea practicii educaționale la nivelul Colegiului „Mihai Eminescu” Bacău [5, p. 9]. Obiectivele vizează transformarea calitativă a unor mentalități, eliminarea unui comportament învechit al elevilor și al cadrelor didactice, dublată de promovarea unui nou tip de comportament care asigură eficiență sporită procesului educațional. Odată formată prin experimentul pedagogic, competența interculturală poate fi demonstrată prin „reprezentarea pozitivă a celuilalt” [3, p. 56] și prin adoptarea unei mentalități deschise față de alteritatea de orice tip.

Eșantionul de cercetare constă din trei clase din învățământul liceal, care au permis constituirea unei baze de eșantionare consistente. Eșantionul experimental este constituit din elevii clasei a XI-a C, filiera teoretică, profil uman, specializarea filologie, iar din eșantionul martor fac parte elevii clasei a XI-a A, filiera teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică și elevii clasei a XI-a E, filiera teoretică, profil real, specializarea științe ale naturii.

Tabelul 1. Caracteristicile demografice ale eșantionului experimental și ale eșantionului martor

Criteriu	Eșantionul experimental	Eșantionul martor	
	Clasa a XI-a C	Clasa a XI-a A	Clasa a XI-a E
Număr de elevi de elevi	33	23	28
Fete	21	4	17
Baieți	12	19	11
Mediul rural	14	15	17
Mediul urban	19	8	11
Număr de elevi cu reședința în alt județ	1	1	0
Media clasei în anii școlari 2021-2022 și 2022-2023	8.73	8.04	8.02
Număr de elevi din Republica Moldova	1	0	1
Număr de elevi de alte etnii	0	0	0

După cum se poate constata în tabelul 1, în faza constatativă a experimentului s-a asigurat echivalența între eșantionul experimental și cel de control. Astfel, ele pot fi considerate comparabile sub toate aspectele.

Criteriul de selecție între cele trei clase din lotul de cercetare a constat din specializarea clasei. Învățământul liceal vizează dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie și formarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare. Profilul real se bazează pe științe exacte, în timp ce profilul uman se bazează pe științe umaniste și sociale. Astfel, profilul uman este mai predispus spre observarea interrelaționărilor dintre diversele culturi și valorile umanității, care face obiectul de studiu al educației interculturale.

Cercetarea pedagogică se realizează printr-o anchetă bazată pe chestionar care a cuprins întrebări cu răspunsuri precodificate. Conținutul întrebărilor este direcționat către obținerea unor informații cu privire la stadiul actual al dezvoltării competenței interculturale în rândul elevilor de liceu.

Chestionarul de constatare cuprinde 72 de itemi care vizează cele trei componente care formează competența: cunoștințe, abilități și atitudini. Itemii au fost formulați în concordanță cu obiectivele educației interculturale, așa cum sunt ele definite de către savantul Ioan Bontaș [1, p. 98]:

- dobândirea de informații necesare pentru „cunoașterea diversității entităților culturale ale diverselor entități etnice (naționale)”;
- „formarea de convingeri, certitudini și sentimente înalte interculturale” care vor favoriza conviețuirea interculturală [1, p. 98];
- „formarea de priceperi, deprinderi (abilități) și chiar obișnuințe de a conviețui efectiv în condițiile interacțiunii culturale” în vederea eliminării discriminării, intoleranței, urii sau chiar separatismului sub raport teritorial [1, p. 98].

Procesul de elaborare a itemilor din chestionarul de constatare s-a aliniat viziunii savantului Sorin Cristea care consideră că metodologia de cercetare specifică pedagogiei interculturale este de tip interdisciplinar și pluridisciplinar „bazate pe inițiative de ”pedagogizare” a socialului sau pe transfer al unor concepte din alte științe sociale (cultură, contextualizare, socializare, egalizare, globalism, integrare, migrație, imigrație, drepturile omului, cooperare internațională etc.)” [3, p. 54]. Așadar, chestionarul de constatare a fost elaborat în așa fel încât să evalueze problematica formării competenței interculturale dintr-o perspectivă complexă.

Itemii au fost adaptați după instrumentul de evaluare al competenței interculturale elaborat de către Programul Pestalozzi [2, pp. 2-3] și după un manual pe tematica competenței interculturale elaborat de către Consiliul Europei [4, pp. 34-35, 52-54].

Secțiunea referitoare la cunoștințele elevilor cuprinde itemi cu privire la: cunoștințe despre interacțiune (itemii 1-7), cunoștințe despre practici sociale (itemii 8-9), cunoștințe despre rolul actorilor politici și sociali - indivizi sau instituții - (itemii 10-12), dar și cunoștințe despre viziuni asupra lumii și sisteme de credințe (itemii 13-18).

Secțiunea referitoare la abilitățile elevilor cuprinde itemi cu privire la: interacțiune (itemii 19-25), multiperspectivitate (itemii 26-32), gândire critică (itemii 33-36), rezolvarea de probleme și colaborare (itemii 37-43) și abilitatea de autodezvoltare (itemii 44-46).

Secțiunea referitoare la atitudinile elevilor cuprinde itemi cu privire la: respect (itemii 47-53), toleranța ambiguității (itemii 54-58), deschidere și curiozitate (itemii 59-61), empatie (itemii 62-63), conștiința de sine (itemii 64-69), precum și încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii (itemii 70-72).

Rezultatele testului pedagogic de cunoștințe relevă că, în cazul eșantionului experimental, este necesar să se aplice intervenții pedagogice în marea majoritate a domeniilor aferente competenței interculturale care au fost testate. Cunoștințele elevilor trebuie îmbunătățite cu privire la: cunoștințe despre interacțiune, cunoștințe despre practici sociale și cunoștințe despre rolul actorilor politici și sociali (indivizi sau instituții). Este necesar să se dezvolte abilitățile elevilor cu privire la: multiperspectivitate, gândire critică, rezolvarea de probleme și colaborare, dar și abilitatea de autodezvoltare. Se impune să se formeze atitudinile elevilor în ceea ce privește toleranța ambiguității, empatia, conștiința de sine și încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii.

Conform experimentului de constatare, dintre toate domeniile testate, intervenția pedagogică trebuie să se direcționeze cu precădere asupra dezvoltării gândirii critice, a toleranței ambiguității și a empatiei.

În concluzie, experimentul de formare va urmări formarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare formării competenței interculturale a elevilor de liceu dintr-o perspectivă complexă.

Bibliografie

1. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: Editura ALL, 2008. 410 p. ISBN 978-973-571-738-4
2. Centrul European Wergeland [online]. *Recunoașterea competenței interculturale – Cum știi dacă sunt competent / competentă intercultural?*. Last edited: 21 January 2022, 05:54 [citat 26.04.2023]. Disponibil: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICToolRO.pdf>
3. CRISTEA, S. Pedagogia interculturală. In: *Revista Didactica Pro ...*, revistă de teorie și practică educațională, Numărul 2(48) /2008, pp. 54-56, ISSN 1810-6455
4. HUBER, J. (coord): *Intercultural Competence for All – Preparation for Living in a Heterogeneous World*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2012, 121 p. ISBN 978-92-871-7356-0
5. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică: (ghid metodologic)*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-76-081-2.

CZU: 373.07:316.48

COMPORTAMENTUL INDIVIDUAL ȘI ORGANIZAȚIONAL, COMPONENTA ESENȚIALĂ ÎN MANAGEMENTUL CONFLICTELOR DIN ȘCOALĂ

Asofiei Ionela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-9705-925X

Adnotare

Articolul reprezintă un studiu al importanței comportamentului individual și organizațional în managementul conflictelor din mediul educațional și cum poate el influența percepția celorlalți asupra situațiilor conflictuale dar și asupra modurilor de gestionare și rezolvare a lor.

Cuvinte-cheie: comportament organizațional, comportament individual, organizație, mediu, stres, conflict, comunicare, managementul conflictelor.

Annotation

The article represents a study of the importance of individual and organizational behavior in the management of conflicts in the educational environment and how it can influence the perception of others on conflict situations but also on the ways of managing and solving them.

Keywords: organizational behavior, individual behavior, organization, environment, stress, conflict, communication, conflict management.

Introducere. Comportamentul uman este compus din tipurile de personalitate ale indivizilor, iar cea mai importantă întrebare despre acest tip de comportament, care se referă la

modalitățile de implicare și motivare a personalității indivizilor, a fost și va fi întotdeauna o temă de analiză în domeniul managementului conflictelor.

Cooperarea între membri, recunoașterea valorilor indivizilor, competență și loialitate, imaginea pozitivă și cooperarea sunt caracteristicile cele mai importante în munca de echipă și reprezintă imaginea pe care fiecare membru al echipei și-o creează față de parteneri.

Conflictul este acea stare tensională care apare între două sau mai multe persoane ce împart sau nu aceleași valori morale, idealuri și scopuri. În cadrul unei organizații și în special în cea educațională există foarte mulți factori care influențează relațiile dintre toate părțile implicate în procesul educațional.

Ca fenomen psihologic și social conflictul implică trei componente, una cognitivă care se referă la gândire și la percepția situației conflictuale, o componentă afectivă ce implică emoții și sentimente și o componentă comportamentală care include acțiunea și comunicarea.

Persoanele implicate în conflict pot influența percepția celorlalți asupra situației conflictuale iar atât timp cât rămâne nerezolvată tensiunea, performanțele organizației și relațiile de muncă sunt deteriorate.

Conflictele au un caracter natural în cadrul organizației, eradicarea lor fiind aproape imposibilă și nu foarte necesară, managementul conflictelor implicând mai degrabă adoptarea unor acțiuni menite să prevină apariția conflictului. O astfel de acțiune nu promite o eliminare definitivă a problemelor și de aceea este necesară implementarea unei culturi organizaționale care să accepte faptul ca situațiile conflictuale fac parte din viața organizațională.

Deși conflictul poate avea și o parte pozitivă în procesul organizațional, majoritatea managerilor manifestă un comportament ignorant, având tendința de a îl ocoli, din cauza lipsei de pregătire pentru a face față provocărilor conflictuale la nivelul organizației.

Un aspect foarte important, care trebuie luat în calcul atunci când vorbim de managementul conflictelor, este comportamentul părților implicate, comportamente interpersonale care ar trebui să fie percepute cu semnificația voită de emițător. Însă există situații în care mesajul ajunge distorsionat considerând că cel care optează pentru un comportament de cooperare nu are cele mai bune intenții. Percepția relației și a comportamentului celuilalt este foarte importantă în managementul conflictului, ea producând sau fiind rezultatul unui conflict.

Datorită relației dintre starea obiectivă a lucrurilor și modul cum le percepem în timpul conflictului, cercetătorii identifică două tipuri de conflict, cel veridic și falsul conflict.

Conflictul nu apare doar ca urmare a incompatibilităților obiective dintre părți sau a valorilor morale specifice, ci și atunci când doar una dintre părți îi percepe existența, antrenând astfel și partenerul în conflict, chiar dacă nu împărtășește aceeași percepție asupra situației conflictuale.

Oamenii reacționează diferit iar comportamentul acestora este foarte important într-un conflict. Cercetătorii constată în abordarea conflictelor două tendințe diferite, de evitare a situației conflictuale sau de confruntare și încercare de rezolvare a conflictului. Autorii vorbesc despre comportamente de evitare-evitare sau de evitare-confruntare în funcție de abordarea aleasă de părțile prezente în conflict. Persoanele pot alege din două variante nedorite, evitând să ia decizia sau pot fi atrași și respinși de același scop ceea ce este tipic situațiilor extrem de dificile.

Comportamentul organizațional se referă la o paletă mai largă de activități cum ar fi cunoașterea și satisfacerea salariabililor, înțelegerea dinamicii de grup, acceptarea și respectarea diferențelor dintre oameni și a valorilor culturale pe care aceștia le dețin atunci când devin parte integrantă a organizației.

Domeniul comportamentului organizațional este multidisciplinar și cuprinde macro comportamentul organizațional mai apropiat de sociologie, și micro comportamentul care pune accentul pe motivație, învățare, atitudini și comportament, insistând pe psihologie.

„Autorului Kurt Lewin îi datorăm observația conform căreia comportamentul are preeminență în raport cu capacitățile individului. Pe de altă parte Lewin a considerat că „ceea ce apare de obicei ca rezolvare a unor probleme nu este un caz special al gândirii, ci paradigma întregii activități cognitive, inclusiv a percepției“ [2, pp. 232-233].

Comportamentul la nivelul instituției școlare este o componentă importantă alături de valori și atitudini ce formează cultura școlară. El are două roluri, exprimarea conflictului, a emoțiilor care sunt prezente și conduc conflictul și satisfacerea unor nevoi de ordin psihic sau emoțional. Părțile implicate în conflict pot manifesta diverse comportamente de a încerca acțiuni în dezavantajul altuia sau de a-și exercita puterea până la un comportament violent sau dimpotrivă reconciliant.

Psihosociologia grupului oferă o imagine a manifestării percepțiilor greșite prin care părțile implicate în conflict au aceleași percepții eronate una față de cealaltă. Comportamentul este singurul indiciu despre sistemul de valori al membrilor grupului și va fi pe măsura comportamentului primit și manifestat de celelalte părți implicate.

Comportamentul este rezultatul unor dezechilibre, nevoi, dorințe nesatisfăcute și orice acțiune realizată este datorată unui ansamblu de factori care activează și susțin comportamentul. Toate acestea creează și duc la apariția situațiilor conflictuale dar și la relații tensionate între părțile implicate în procesul educațional.

În cazul conflictelor gestionate, manageriate, doar sunt atenuate aspectele negative pe când rezolvarea lor presupune eliminarea tuturor acestor aspecte, fiind necesar un continuum comportamental ce realizează o trecere graduală de la gestionare la rezolvare a unui conflict.

În cadrul oricărei organizații este important managementul conflictelor iar la baza întregului proces decizional stă cultura instituțională ce integrează valori, credințe și norme comportamentale benefice pentru instituție.

Corneliu Maior ne spune că ”într-o instituție din învățământ, comportamentul membrilor acesteia este determinat nu doar de sistemul de norme stabilite prin regulamentul de ordine interioară, ci și de temperamentul fiecăruia, de nivelul lui de cultură, de mediul socio-profesional din care provine, de convingerile și aspirațiile sale, ca și de managementul practicat în instituția respectivă.”[6, pag. 70] De aceea este necesar ca stilul managerial să nu inducă un climat tensionat și să stimuleze comunicarea între cadre didactice și elevi, personal auxiliar și părinți.

Concluzii. Comportamentul factorilor implicați în procesul organizațional și în special cel educațional trebuie urmărit și observat atent și sistematic, o mai bună cunoaștere a comportamentelor ducând la reducerea nivelului de stres din organizație.

Mediul organizațional prin caracteristicile sale, reguli, valori și atitudini, trebuie să modeleze comportamentul uman astfel încât să prevină și să anticipeze anumite situații conflictuale.

Bibliografie

1. BUTNĂREANU R., STOICA-CONSTANTIN A. *Distorsiuni în percepția comportamentului în conflict*. The Annals of Alexandru Ioan Cuza University, Psychology Series, Vol. 14. Iași, 2005.
2. CONSTANTINESCU D, *Terapia gestaltistă – Momente semnificative*, în volumul Mielu Zlate (coordonator), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001.
3. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare - note de curs*, 2011.
4. JINGA, I. *Managementul învățământului*, Editura ASE, București, 2003.
5. KOHLRIESER, G. *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței*, Editura Polirom, 2007.
6. MAIOR, C. *Management educațional*, Editura „Vasile Goldiș” University Press ARAD, 2011.
7. PANISOARA, I.-O. *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2008.
8. TICU, C. *Analiza climatului organizațional*, Editura Polirom, Iasi, 2010
9. VLASCEANU, M. *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii*, București, Editura Paideia, 1993.

CZU: 373.3.04

DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE -PROIECTARE CURRICULARĂ

DEVELOPING INTEREST IN LEARNING IN PRIMARY SCHOOL THROUGH INTERDISCIPLINARITY -CURRICULUM DESIGN-

Avram Alina Ionela
Technological High School „D. Leonida” Piatra Neamt,
(Romania)

Adnotare

Interesul pentru învățare este un efort sistematic care necesită un studiu atent, atât personal, cât și instituțional. Pentru a avea succes, este necesar să se dezvolte un stil de predare-învățare care să motiveze elevii, inclusiv copiii mici de vârstă școlară, axat pe argumentarea utilității, stimularea aptitudinilor și competențelor existente, asigurând trecerea la acțiune. Prin adaptarea strategiilor de predare-învățare adecvate, căutăm pârghii/soluții prin care să poată fi declanșat interesul pentru învățare, dar și tehnicile prin care personalul didactic, inclusiv directorul unității, poate crește motivația elevilor de a învăța.

Cuvinte-cheie: interes pentru educație, interes cognitiv, interdisciplinaritate, personalitate, activități psihice, curiozitate, performanță, proiectare curriculară, reglarea și optimizarea procesului curricular.

Annotation

Interest in learning is a systematic endeavor that requires careful study, both personally and institutionally. In order to be successful, it is necessary to develop a teaching-learning style that motivates students, including young school-age children, focused on arguing the usefulness, stimulating existing skills and competences, ensuring the transition to action. By adapting appropriate teaching strategies, we are looking for levers/solution through which the interest in learning can be triggered, but also the techniques by which the teaching staff, including the director of the unit can increase the motivation of students to learn.

Keywords: interest in education, cognitive interest, interdisciplinarity, personality, psychic activities, curiosity, performance, curriculum designer, regulating and optimizing the curricular process.

During the young school age, the restructuring of students' knowledge processes is determined by their inclusion in new types of activities and social attitudes. Thus, during this

period, the student's thinking goes through the following evolutionary stages: from concrete thinking through direct practical actions to concrete thinking through representations and from this type of thinking to abstract thinking through notions [5].

Some psychologists believe that the intellectual development of primary school students is done effectively when learning tasks relate to practical actions, the ability to operate with images, the correct use of terms, logical skills, spirit. observation and creativity.

The specificity of the development of students in primary education is influenced by the particularities of children's social development, on one hand, and by the characteristic of the development of new psychic formations, on the other hand. In the actions of the young school-age student, in addition to the learning activity, they have an important role: the activity of play, communication and work [5]. These four basic pillars support the child's development.

According to the psychologist L.S. Vygotsky, in the instructive-educational act, thinking becomes a conscious activity, being the basis for the formation of personality and, thus, new psychic formations are created: reflection, analysis and internal plan of action and new types of attitudes.

The basic formations that are formed and developed in primary school students are reflected in:

- a) quality level of voluntary regulation of the behavior and activity undertaken;
- b) reflection, analysis and internal plan of action;
- c) the development of new attitudes regarding the knowledge of the elements from the surrounding reality;
- d) orientation towards the peer group [5, 6].

The student of young school age is receptive to: the formation of learning attitudes, the formation and development of skills in the field of creativity, the development of self-control skills, the formation of critical self-attitude and what surrounds him, the formation of a correct and moral behavior, the development communication skills [7].

Starting from the fact that the students in primary education are characterized by the development of theoretical thinking and the quality of logical thinking operations, at this age, the transition is made from concrete thinking through representations to abstract thinking through notions. The latter is determined by the learning activity, which includes the content and the ways of organizing the instructive-educational activity. In this way, students develop the operations of logical thinking: analysis and synthesis, comparison and classification, induction and deduction, negation and modeling.

When the student perceives and understands the objects, the featural and the results, the learning becomes conscious and assumed [8]. Thus, the student can select the means to achieve the learning objectives and can self-assess by adjusting their own learning actions. Developmental opportunities can be transformed into personality qualities of the student, when the pedagogical process will contribute to the broad and full development [9].

The activity of the young school-age student must correspond to the current level of development, on one hand, and exceed it in terms of the degree of complexity, on the other hand. Otherwise, the child's personality development process cannot be driven.

Starting from the internal and external effects on the formation of the personality, the reasons bring the individual into a state of action and support his activity for a period of time, despite all the problems that may arise. *"Learning motivation is subsumed in the general sense*

of the concept of motivation and refers to the totality of the factors that mobilize the student to an activity designed to lead to the assimilation of knowledge, the formation of skills and abilities. Motivation energizes and facilitates the learning process by intensifying the effort and concentrating the student's attention, by creating a state of preparation for the learning activity. Motivated students are more persevering and learn more effectively. Motivation is one of the reasons why the student learns or does not learn” [10, p.70].

A special merit in the theory and practice of motivation belongs to the American psychologist A. Maslow. He developed a hierarchical model of human needs, needs that are organized in a hierarchical structure. At the base are the physiological needs, and at the top of the pyramid, the needs of self-actualization. The model developed by A. Maslow includes the following categories of needs:

- physiological needs (food needs, water needs, sexual needs, need for rest);
- security needs (defense, protection, emotional balance);
- needs for love and belonging to the group (the need to belong to a group, to be accepted, to offer and receive affection);
- the need for self-esteem (the need for prestige, the need to benefit from approval and appreciation, the need to achieve goals);
- cognitive needs (needs to understand, to know, to explore, to discover);
- aesthetic needs (the need for beauty, order, symmetry, harmony);
- needs for self-actualization: self-realization and capitalization of one's own potential (the need to use one's creative potential, to find self-fulfillment).

Maslow A. divided these needs into two categories:

- a) needs of difficulty - refers to the first four classes of needs;
- b) development needs - the desire to be successful - includes the last three classes of needs;

A higher need finds its applicability when the needs of the next lower level have been met, at least in part. The highest motivation, self-actualization, can only be achieved if the other needs are met. The teacher is best able to know that in order to develop students' interest in learning, they need to feel physically comfortable, relaxed, encouraged, appreciated and have a high self-esteem. In this way, students will have a higher performance, and learning is done in a pleasant and friendly atmosphere.

The content of learning, the atmosphere of collaboration, the way of relating are elements that help the student to acquire the feeling of personal dignity, self-respect and respect for others, the feeling that he is appreciated and the fact that his point of view is taken into account [9].

Regarding the psychosocial peculiarities of development of primary school students, Ş. Amonaşvili refers to a first conclusion, namely: during the pedagogical process, the student must feel that he can make choices. In other words, the learning process must be realized as a social-important action, and the proposed objectives must represent social-pedagogical obligations. In this way, the student's desire coincides with the objectives of the training and with his bio-psycho-social peculiarities. In the situation where there is a pleasant atmosphere in the classroom, of trust and mutual respect, the instructive-educational process stimulates the independent creative activity of the children. Also, Ş. Amonaşvili, regarding the psychosocial peculiarities of children's development, refers to a second conclusion: the pedagogical process

involves the collaboration of the pedagogue with the student, in which the primary school teacher can help the student by: encouragement, trust, arousing the interest, respect, creates motivation and encouraging demand. A third conclusion reached by Ş. Amonaşvili is the subject of facilitating the student's well-being by the pedagogical process itself. Based on these conclusions, for the primary school student, the tendency to make lasting friends with those around him is one of the characteristics of age. They understand by friendship the attitude of appreciating correctly, of helping each other, of being responsible, and of showing mutual trust.

Therefore, the pedagogical process should take into account the deepest psychological foundations of the student's activity, and the opportunities of the didactic game, in terms of the child's development, are inexhaustible. In the field of artistic activities, a field of emotion development, setting the objectives of cognitive activity determines the long-term teaching process, objectively expressing the final results and social orientation.

Teaching activity is always associated with knowledge. Thus, in order to master knowledge, the student makes connections between: observing objects, phenomena; understanding of perceived material; memorizing and consolidating perceived material; the applicability of knowledge in practice and the evaluation, respectively the self-evaluation of the degree of assimilation of information, together with the analysis of the results obtained as a result of the cognitive activity.

On the other hand, during teaching - an activity that satisfies a cognitive need - it is necessary to develop in students the desire for knowledge, the ability to solve difficult tasks being closely related to the independence of completing tasks; teaching is based on the general laws of knowledge and necessarily involves an active learning process.

The purpose of learning, for the young student is transformed into the reasons for the training activities. These activities are the basis of the inner motives which, however, are not spontaneous, but represent the result of the student's relationships with an objective environment. Cognitive motives express cognitive interests and needs. The latter are at the starting point of the activity. Regarding the moral reasons, they are an essential part of training a person. If responsibility, duty and honor are components of the teacher's motivation, its social purpose is largely understood by the student.

For example, we can appreciate, in an admirable synthesis, the interpretation of a didactic project specific to the second grade, from the mathematical and natural sciences curricular area, to the Mathematics discipline and environmental exploration. The competencies specific to the fields of integration were followed: Mathematics and environmental exploration, Communication in Romanian, Music and movement and Personal development. The purpose of the activity topic is to strengthen the knowledge on the oral, written and solving algorithm through multiplication operations in the 0-10 concentrate. By choosing the most appropriate methods and procedures, by thinking of some forms of activity organization and material resources, at the end of the lesson, the following operational objectives were achieved:

- O1: - to make the correspondence between the propagation operation and its result;
- O2: - to calculate, written and oral, the multiplication operations;
- O3: - to calculate in the order of the operations;
- O4: - to solve a problem with 1 and 2 operations;
- O5: - to compose a problem after the given exercise;
- O6: - to draw a problem.

Bibliography

1. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău, Editura Carti....Educațional, 2003. 345 p.
2. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
3. ROȘCA, Al. *Psihologie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, 377p.
4. ȘEVCIUC, M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*. Teză de doctorat. Chișinău, 1996. 163 p.
5. USHINSKY. I. KD Materiale pentru al 3-lea volum al *Pedagogiei Antropologie*. Sorbr. Soch. La 9m-M; 1950 VOL. 10429
6. KRUTETSKY, VA *Fundamentele de Psihologie Pedagogică*. Educație, 1976. 235 p
7. ШЕВЧЕНКО, О. Н. *Познавательный интерес как ценность университетского образования: Монография*. Челябинск, 2007. 148 с
8. <http://subiecte.citatepedia.ro/despre.php?s=%EEnv%E3%FE%E3tur%E3>.
9. НЕМОВ, Р.С. *Общие основы психологии*. Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
10. ЗАНКОВ, Л. В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Издательство Педагогика, 1990.

CZU: 373.064

IMPORTANȚA RELAȚIILOR INTERPERSONALE ÎN DEZVOLTAREA UNUI MEDIU DE ÎNVĂȚARE POZITIV ȘI COLABORATIV LA CLASA DE ELEVI

Balanici Olga
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0000-0001-9401-4056

Adnotare

Conceptul de relații interpersonale la clasa de elevi se referă la interacțiunea dintre elevi și profesori, dar și la modul în care elevii interacționează între ei. Aceste relații sunt influențate de factori precum personalitatea elevilor, stilul de predare al profesorului, climatul școlar, cultura organizațională și alți factori. Relațiile interpersonale joacă un rol esențial în crearea unui mediu de învățare eficient și în asigurarea succesului academic al elevilor. Acest articol examinează importanța acestor relații în contextul clasei de elevi, analizând modul în care interacțiunile dintre profesori, elevi și colegi pot contribui la dezvoltarea unui climat propice pentru învățare și creștere personală.

Cuvinte-cheie: relații interpersonale, activitate educativă, grup de elevi, calitate.

Annotation

The concept of interpersonal relationships in the classroom refers to the interaction between students and teachers, as well as how students interact with each other. These relationships are influenced by factors such as student personality, the teacher's teaching style, school climate, organizational culture, and other factors. Interpersonal relationships play an essential role in creating an efficient learning environment and ensuring the academic success of students. This article examines the importance of these relationships in the context of the classroom, analyzing how interactions between teachers, students, and peers can contribute to the development of a conducive climate for learning and personal growth.

Keywords: interpersonal relationships, educational activity, group of students, quality.

Introducere

În ultimii ani, numeroase studii au evidențiat importanța relațiilor interpersonale în succesul educațional. Aceste relații includ interacțiunile dintre profesori și elevi, dar și relațiile dintre elevi. În acest articol, vom explora factorii care determină calitatea acestor relații și efectele lor asupra performanței academice, a satisfacției și a bunăstării elevilor.

Relațiile interpersonale sunt un aspect esențial al vieții școlare și joacă un rol important în dezvoltarea socială și emoțională a elevilor. În cadrul unei clase, relațiile interpersonale se formează între elevi, între elevi și profesor și între elevi și personalul auxiliar. Aceste relații pot influența atât performanțele academice, cât și starea de bine a elevilor.

O relație pozitivă între elevi poate crea un mediu de învățare colaborativ și poate îmbunătăți performanțele academice. Pe de altă parte, relațiile negative între elevi pot duce la intimidare, izolare socială sau stres emoțional, ceea ce poate afecta negativ performanțele academice și starea de bine a elevilor.

În plus, relațiile interpersonale dintre elevi și profesor pot influența motivarea, încrederea în sine și percepția elevilor despre propria lor valoare și capacitate de învățare. Profesorii care reușesc să creeze relații de încredere și sprijin reciproc cu elevii lor pot ajuta la îmbunătățirea performanțelor acestora.

Rolul profesorilor în crearea unui mediu de învățare pozitiv implică abilitățile lor de comunicare și empatie, promovarea unui climat de încredere și siguranță, motivarea și susținerea elevilor, precum și implicarea în formarea profesională pentru dezvoltarea competențelor lor socio-emoționale.

Prin urmare, dezvoltarea și îmbunătățirea relațiilor interpersonale la clasă reprezintă un aspect important al managementului activității educative și poate avea un impact semnificativ asupra succesului academic și stării de bine a elevilor.

Clasa sau grupul de elevi este un mediu complex și dinamic, în care elevii își dezvoltă abilități sociale și emoționale esențiale pentru viața lor ulterioară. În cadrul acestui mediu, se formează o serie de tipuri de relații între elevi, cadre didactice și părinți, care au un impact semnificativ asupra procesului de învățare și dezvoltare a elevilor. Tipurile de relații care se dezvoltă în clasa sau grupul de elevi pot fi diverse și pot influența procesul de învățare și dezvoltare a elevilor. Aceste relații pot varia de la prietenii strânse la rivalități și conflicte și pot fi influențate de factori precum personalitatea, nivelul socio-economic, etnia, genul, vârsta sau experiențele anterioare ale elevilor. În acest context, managementul activității educaționale la clasa de elevi este esențial pentru crearea unui mediu pozitiv de învățare și dezvoltare. Prin promovarea unei culturi a respectului și a toleranței, cadrele didactice pot ajuta la dezvoltarea unui mediu sigur și confortabil pentru elevi, care să îi ajute să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale. În plus, prin identificarea și dezvoltarea activităților educaționale adecvate, cadrele didactice pot contribui la creșterea motivației și a angajamentului elevilor în procesul de învățare, precum și la crearea unei atmosfere pozitive în clasă.

Rezultate și discuții. În cele ce urmează ne propunem să cercetăm exemple care ar desemna *interacțiunea dintre elevi* și implicațiile acesteia asupra dezvoltării lor sociale și emoționale. Acest subiect este deosebit de important, deoarece relațiile interpersonale ale elevilor pot influența nu numai performanța lor academică, ci și bunăstarea lor emoțională și comportamentul în școală.

În general, relațiile între elevi pot fi pozitive sau negative, și pot avea un impact semnificativ asupra învățării și dezvoltării lor. Este important să se promoveze relații pozitive între elevi, care să faciliteze procesul de învățare și dezvoltare a fiecărui elev în parte.

De exemplu, o relație pozitivă între elevi poate încuraja colaborarea și solidaritatea în cadrul grupului și poate contribui la o mai bună înțelegere a materialului didactic. În schimb, conflictele frecvente și relațiile tensionate dintre elevi pot afecta negativ învățarea și pot genera un mediu de învățare nesigur și stresant.

De asemenea, relația dintre elevi și profesori poate juca un rol important în dezvoltarea relațiilor interpersonale ale elevilor. Un profesor care încurajează comunicarea deschisă, ascultarea activă și respectul reciproc poate crea un climat de încredere și colaborare în clasă, în timp ce un profesor care folosește o atitudine autoritară sau dominatoare poate contribui la crearea unui mediu de învățare nesigur și ostil.

Conform opiniei autorilor în domeniu, termenul „*relații interpersonale ale elevilor*” apare pentru prima dată la psihologul american Kurt Lewin, care a introdus conceptul de „*dinamica de grup*” în anii '30. În lucrările sale, Lewin a explorat modul în care comportamentul individual este influențat de relațiile interpersonale dintr-un grup și a dezvoltat teoria „*spațiului de viață*”, care descrie cum indivizii își împart spațiul social și psihologic în grupurile sociale în care se află. De asemenea, alți autori precum Jacob L. Moreno și George Homans au adus contribuții semnificative în dezvoltarea acestui concept, mai ales în ceea ce privește studiul relațiilor interpersonale din perspectiva dinamicii sociale.

Cercetătoarea Afanas A., în unele din lucrările sale, menționează că „*Relațiile interpersonale ale elevilor sunt un element important al vieții școlare și pot influența în mod semnificativ procesul educațional*” [1, p. 29]. Tot aici, autoarea descrie că „*O clasă în care există relații interpersonale pozitive va avea un climat mai plăcut și mai favorabil pentru învățare, iar elevii se vor simți mai confortabil și mai motivați să participe la activitățile școlare*” [1, p. 30].

De asemenea, potrivit autoarei Munteanu L., dacă există relații interpersonale pozitive între elevi într-o clasă, atunci atmosfera va fi mai plăcută și mai favorabilă pentru procesul de învățare. Elevii se vor simți mai confortabil și mai motivați să participe la activitățile școlare, ceea ce poate îmbunătăți performanțele academice [18, p. 28].

Cercetătorii din domeniul educației evidențiază importanța relației dintre profesor și elev în procesul de învățare și dezvoltare a acestora, dar și influența relațiilor interpersonale dintre elevi asupra performanțelor școlare. În acest sens, sunt identificate mai multe tipuri de relații între elevi, precum relațiile de prietenie, rivalitate sau conflictuale [17].

La fel observăm că în viziunea lui Cărnăuță, A., relațiile dintre elevi sunt importante în procesul de învățare și dezvoltare a lor, aici, autorul identifică mai multe tipuri de relații între elevi, precum și relații de prietenie, de rivalitate și de ajutor reciproc [7].

O complexă examinare despre relațiile elevilor din învățământul preuniversitar o observăm la autorii Bodea C., și Dabija D., unde pun un accent pe importanța relațiilor de prietenie și pe riscurile asociate cu relațiile conflictuale sau de intimidare. Tot în acest articol autorii identifică mai multe tipuri de relații între elevi, precum cea de prietenie, de rivalitate și de intimidare [2].

Acestea sunt doar câteva exemple de referințe bibliografice care discută tipurile de relații între elevi. În general, literatura de specialitate în domeniul educației abordează acest subiect

în detaliu, deoarece relațiile dintre elevi pot avea un impact semnificativ asupra procesului de învățare și dezvoltare a lor.

Relațiile pozitive între elevi sunt esențiale pentru o experiență educațională de succes.

În acest sens, literatura de specialitate evidențiază mai multe aspecte legate de relațiile dintre elevi, care pot fi relevante în contextul activității educaționale, de asemenea că relațiile dintre elevi sunt un aspect important al activității educaționale, deoarece acestea pot influența în mod semnificativ procesul de învățare. Relațiile dintre elevi sunt un aspect important al activității educaționale, deoarece acestea pot influența în mod semnificativ procesul de învățare și dezvoltare a elevilor.

Pentru a sublinia importanța relațiilor dintre elevi în activitatea educațională și impactul lor semnificativ asupra procesului de învățare și dezvoltare a elevilor, literatura de specialitate evidențiază mai multe aspecte relevante. Prin urmare, aceste aspecte trebuie luate în considerare în proiectarea activităților și în utilizarea strategiilor educaționale:

Relațiile de prietenie - un aspect important al relațiilor dintre elevi este reprezentat de prietenia dintre ei. Relațiile de prietenie pot fi benefice pentru procesul de învățare și dezvoltare a elevilor, deoarece acestea pot spori motivația și implicarea lor în activitățile educaționale. De asemenea, prietenia poate contribui la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.

Relațiile de rivalitate - pe de altă parte, relațiile de rivalitate dintre elevi pot avea un impact negativ asupra procesului de învățare și dezvoltare a acestora. Rivalitatea poate conduce la o atitudine competitivă, care poate interfera cu procesul de colaborare și învățare în echipă. De asemenea, rivalitatea poate conduce la probleme de comportament, precum bullying-ul sau excluderea socială.

Relațiile de putere - un alt aspect important al relațiilor dintre elevi este reprezentat de relațiile de putere. Acestea pot fi exprimate sub forma liderilor de grup sau a *cliquelor*¹. Relațiile de putere pot avea un impact semnificativ asupra dinamicii de grup și pot determina modul în care elevii interacționează între ei.

Relațiile de încredere și respect - relațiile de încredere și respect dintre elevi sunt esențiale pentru dezvoltarea unui mediu de învățare pozitiv. Acestea pot contribui la creșterea nivelului de confort și securitate a elevilor, precum și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și colaborare.

Pentru a cultiva relații pozitive între elevi, sunt necesare intervenții și strategii educaționale potrivite, care să promoveze valorile precum *încrederea*, *respectul*, *colaborarea* și *spiritul de echipă*. În acest sens, managementul clasei de elevi joacă un rol important în gestionarea relațiilor dintre elevi și în crearea unui mediu de învățare pozitivă și dezvoltare a elevilor.

În consecință, propunem următoarele strategii ce pot fi luate în considerare:

✓ **Promovarea unui climat de încredere și respect reciproc între elevi și între elevi și profesor.** Acest lucru poate fi realizat prin stabilirea unor reguli clare și a unor obiective comune, precum și prin crearea unui spațiu sigur în care elevii se simt liberi să-și exprime opiniile și sentimentele.

¹ Clique- se înțelege un grup restrâns de elevi care se consideră a fi apropiați unul de celălalt și care petrec mult timp împreună. Acest grup poate avea o influență semnificativă asupra procesului de învățare și dezvoltare a elevilor din cadrul său.

✓ **Dezvoltarea abilităților de comunicare și de ascultare activă la elevi.** Aceste abilități pot fi îmbunătățite prin utilizarea unor exerciții de comunicare și prin promovarea unui stil de comunicare constructiv și pozitiv.

✓ **Promovarea cooperării și a lucrului în echipă.** Activitățile de grup pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe să lucreze împreună și să își dezvolte abilitățile de negociere și rezolvare a conflictelor.

✓ **Abordarea și gestionarea conflictelor.** Este important să se ofere elevilor instrumente și strategii pentru a aborda conflictele într-un mod constructiv și pentru a ajuta la evitarea escaladării acestora. În plus, profesorii pot juca un rol important în gestionarea conflictelor și în medierea lor.

✓ **Promovarea respectului pentru diversitate și diferențe culturale și sociale.** Acest lucru poate fi realizat prin utilizarea de materiale educaționale relevante, prin organizarea de evenimente care celebrează diversitatea și prin promovarea dialogului și a toleranței.

✓ **Încurajarea și aprecierea reușitelor și progresului elevilor.** Este important ca elevii să primească feedback pozitiv și să fie încurajați să-și îmbunătățească performanțele.

Concluzii. Într-un mediu școlar în care există relații bune între elevi, aceștia se simt în siguranță, încrezători și motivați să învețe și să se dezvolte. Relațiile pozitive dintre elevi pot fi, de asemenea, benefice pentru dezvoltarea socială și emoțională a elevilor, precum și pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și a empatiei. Prin urmare, este important să se pună în aplicare strategii educaționale potrivite pentru a încuraja și a menține relațiile pozitive între elevi, astfel putem obține aceea calitate în educație și în realizare finalităților educaționale.

Bibliografie

1. AFANAS, A., *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspect teoretice și metodologice*. Chișinău: IȘE: Cavaoli, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
2. BODEA, C., DABIJA, D.C. *Relațiile dintre elevi în învățământul preuniversitar. În: Sociologie Românească*. 2018, vol. 16, nr. 1, pp. 99-118. ISSN 1220-2171
3. CEBANU, L. (2019). *Comunicarea pozitivă între elevi și profesori: perspective și direcții de dezvoltare*. În: Revista de Științe ale Educației. Vol. 16, nr. 2, pp. 19-28. ISSN 1857-0491.
4. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017. (link de acces https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf accesat în data de 04.04.2020)
5. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova, Ordin nr.1336 din 01.12.2020; (link de acces https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrașcolar. accesat în data de 04.04.2020)
6. CĂRNUȚĂ, A. *Importanța relațiilor dintre elevi în procesul de învățare*. În: Revista de Educație pentru Media. 2019, nr. 1(11), pp. 46-53. ISSN 1857-0100.
7. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319-324/634 din 24.10.2014. (link de acces https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro accesat în data de 04.04.2020).
8. DIACONU, O., *Relațiile interpersonale ale elevilor din clasele primare. Editura Didactică și Pedagogică*, 2018, ISBN 978-606-33-3378-8.
9. DOHOTARU, A., *Activități de dezvoltare a încrederii în sine la elevii de gimnaziu*. În: Education and Human Development Journal. 2018, Vol. 7, nr. 1, pp. 111-121. ISSN 2344-4620.
10. HOMANS, G. C., (1950). *The human group*. Harcourt, Brace and World, 1950. ISSN 978-0151916809.
11. FLOREA, A., CUZNEȚOV, A., COBZAC, S., *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. Chișinău: S.n., 2014, 64 p., ISBN 978-9975-71-261-2.

12. *Ghidul parteneriatului școală-familie-comunitate*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2011. (Accesat la data de 15.03.2023 link-ul de acces: <https://edu.gov.md/ro/content/ghidul-parteneriatului-scoala-familie-comunitate>)
13. IORGA, E. (2013). *Parteneriatul școală-familie. Abordare teoretică și metodologică.*, București: Editura Universității din București, 2013, 212 p., ISBN 978-973-737-998-4.
14. ISTRATE, M. A., MIHĂESCU, I., *Implicații ale parteneriatului școală-familie în contextul educației incluzive*. Revista Română de Educație Incluzivă, nr. (3), pp. 39-56, ISSN 2393-9249.
15. LEWIN, K., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Harper & Brothers., 1948 ISSN 978-0805804183. (accesat de pe link-ul https://ia902905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf, data de 05.04.2023)
16. MORENO, J. L. (1953). Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations. Nervous and Mental Disease Monograph Series, No. 70. Grune & Stratton. ISSN 978-1258289349.
17. MUNTEANU, C., *Relațiile interpersonale ale elevilor în cadrul claselor cu predare integrată*. Revista de Pedagogie, 2014, nr. 62(1), pp. 25-32.
18. MUNTEANU, C., TOFAN, D., *Relația profesor-elev: factor determinant al reușitei școlare*. În: Journal of Educational Sciences. 2015, vol. 8, nr. 3, pp. 187-191. ISSN 2068-1151.
19. MUNTEANU, L., *Relațiile interpersonale ale elevilor în cadrul claselor cu predare integrată*, 2014, nr. 62(1), pp. 25-32
20. NICOLAU, M., *Parteneriatul educațional-școală, familie și comunitate*. Revista de Pedagogie, 2014, Nr. LXII(1), pp. 55-64. ISSN 0034-8678.
21. POPESCU, M., *Comunicarea pozitivă în relațiile interpersonale ale elevilor*. În: Journal of Educational Sciences. Vol. 11, nr. 2, pp. 121-130. ISSN 2068-1151.
22. POPESCU, I., *Principiul motivării la elevi în cadrul procesului de predare-învățare*. Revista de pedagogie, 2015, nr. 63(2), pp. 49-64.
23. PREDĂ, R., *Parteneriatul școală-familie în educația copilului de vârstă preșcolară*. Revista de Pedagogie și Psihologie, 2019, nr. 15(2), pp. 92-101. ISSN 2285-3227.
24. STANCIU, M., RĂSUCEANU, A., *Parteneriatul școală-familie. Rol și implicații*. Jurnalul de Studii Juridice, 2015, nr. (2), pp. 79-91. ISSN 2345-0949.

CZU: 37.015.3+159.922.7

CZU: 316.624:373

IMPORTANȚA CUNOAȘTERII ȘI RECUNOAȘTERII FENOMENULUI DE BULLYING ÎN ȘCOALĂ PENTRU SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR: O ANALIZĂ A PERCEPȚIEI ASUPRA ACESTUI FENOMEN

Bercaru Nicoleta
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-5656-9720

Adnotare

Bullying-ul este o problemă sistemică în toate școlile din România. Un studiu al Fundației Salvați copiii arată că, în doar 10 minute de pauză, 1 din 4 copii este victimă de bullying, iar România se situează pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări investigate. Ministerul Educației Naționale a înregistrat 18.783 de cazuri de violență în anul școlar 2014-2015. Studiul propune identificarea nivelului de conștientizare a bullying-ului între elevi, a gradului de agresivitate și nevoia de intervenție integrată școală-familie-copil.

Cuvinte-cheie: bullying, bullying în școală, victimă, agresiune, conștientizare.

Annotation

Bullying in Romanian schools affects 1 in 4 children during break time, with 18,783 cases of violence reported for the 2014-2015 school year. Romania ranks third out of 42 countries investigated in terms of the prevalence of bullying, with 17% of 11-year-olds admitting to assaulting other students at least three times in the previous month. The study aims to identify the level of awareness and aggressiveness in students, as well as the need for integrated intervention from schools, families, and children. 3 in 10 children are excluded from their peer groups, with 1 in 4 children being humiliated in front of their peers.

Keywords: bullying, bullying in school, victim, aggression, awareness.

1. Introducere

Termen fără o traducere exactă în limba română, dar sinonim cu termeni precum intimidare, terorizare, brutalizare, bullying-ul este o acțiune prin care se aduc injurii celorlalți efectuată în mod repetat, dar care se poate manifesta atât fizic, prin agresivitate fizică, cât și psihologic, prin producerea unor daune emoționale. Instrumentele acestui fenomen pot fi cuvintele, acțiunile sau excluderea socială.

Fără a presupune existența unui conflict bazat pe o problemă reală, ci pe dorința unor persoane de a-și câștiga puterea și autoritatea, punându-i pe alții într-o lumină proastă, fenomenul de bullying poate fi prezent în orice tip de comunitate, în grupuri sociale, unde persoanele interacționează unele cu altele: la școală, la locul de muncă, în familie, în cartiere, în biserică, în mass-media, chiar între țări etc

De asemenea, bullying-ul poate fi inițiat în egală măsură atât de către o persoană, cât și de un grup de persoane (**mobbing**), implicând un raport de putere inegal, deoarece victima, în cazul acestui fenomen nu dispune de resurse (fizice, psihologice, sociale) pentru a se apăra [1].

Victima agresiunii de tip bullying pozează într-o ipostază de regulă vulnerabilă, care prezintă anumite slăbiciuni pe care bullying-ul le poate exploata. Victima manifestă imposibilitate de apărare și sentimente de neputință. Spectatorii (bystanders) sunt și ei persoane implicate în fenomenul de bullying, chiar dacă nu în mod direct, însă asistă la acțiune. Bullying-ul este considerat o formă de violență fizică și psihologică, o conduită intenționată care vizează producerea unor prejudicii (rănire, distrugere, daune) unor persoane (inclusiv propriei persoane), cu diferite cauze care determină noi forme de violență.

Bullying-ul în școli este o problemă sistemică ce afectează toate școlile din România și nu numai. Conform unui studiu oferit de Fundația Salvați copiii, în doar cele 10 minute de pauză la școală, 1 din 4 copii din școlile românești este victimă a bullying-ului, în mod repetat. La nivel european, România se situează pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit unuia raport al Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), cu 17% dintre copiii de 11 ani care au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13, respectiv 15 ani, fiind de 23%. Cele mai noi date procesate la nivelul Ministerului Educației Naționale (MEN) pentru anul școlar 2014-2015 vorbesc despre 18.783 de cazuri de violență la nivel național. Conform aceluiași studiu, 3 din 10 copii sunt excluși din grupul de colegi, 3 din 10 copii sunt amenințați cu bătaia sau lovirea de către colegi și 1 din 4 copii a fost umilit în fața colegilor. [2]

Cele trei tipuri de bullying ce poate fi experimentat de elevi îl reprezintă **intimidarea directă, intimidarea indirectă și cyberbullying-ul**. În cadrul acestor categorii se află intimidarea verbală, fizică și socială/relațională [3]. **Bullying-ul direct** este o combinație a bullyingului verbal și fizic. Bullying-ul verbal presupune comentarii spuse direct sau informații scrise care dăunează emoțional celui vizat. Bullying-ul fizic constă în rănirea fizică a unui elev sau în distrugerea cu bună știință a bunurilor sale. Un exemplu de intimidare directă este lovirea unui student în timp ce îi numește și nume nepoliticoase sau folosirea unui limbaj neplăcut.

Bullying-ul indirect este în principal verbal și este prezent frecvent în școli. Un exemplu de astfel de comportament ar fi un elev care răspândește informații false despre un alt elev cu intenția de a provoca umilințe. Evoluția rapidă a tehnologiei din ultimii ani a preluat cumva BULLYING-ul și în mediul online, regăsindu-se sub denumirea de Cyberbullying. **Cyberbullying-ul** este acea acțiune prin care elevii folosesc e-mail sau platforme de social-media precum Facebook pentru a scrie conținut agresiv, jignitor la adresa unui coleg. Un studiu american din 2015 pentru centrele de control al bolilor a descoperit că 15,5% dintre elevii de liceu sunt cibernetici, în timp ce 24% dintre elevii de gimnaziu sunt cibernetici. O formă frecventă de cyberbullying este distribuirea de fotografii sau videoclipuri private ale unui elev, fără consimțământul acestora. Această formă de intimidare este mai insidioasă și are loc în afara școlii, astfel încât este mai dificil pentru profesori să detecteze și chiar să acționeze spre rezolvarea problemei [4].

Cauzele bullying-ului sunt variate, ceea ce înseamnă că orice student poate deveni țintă, indiferent de sex, rasă, religie sau statut socioeconomic. Înțelegerea motivului pentru care elevii îi agrează pe alții îi poate ajuta pe profesori să combată fenomenul bullying-ului în școli. Factorii care pot duce la bullying includ diferențe de aspect, statut social, rasă și orientare sexuală. Unii elevi care îi agrează pe alții au o stimă de sine scăzută. În unele cazuri, nevoia de atenție a copiilor, elevi, și dorința de a fi percepuți drept curajoși și încrezători, toate acestea pot duce la nevoia de a agresa. Copiii care se confruntă cu probleme la domiciliu, cum ar fi abuzul și neglijarea sau un divorț al părinților îi pot determina să-i intimideze pe alții din cauza propriilor probleme pe care nu știu de fapt să le gestioneze, devenind geloși, furioși.

2. Identificarea problemei

Indiferent de nivel sau de vârstă, Bullying-ul în anii de școală poate avea efecte de lungă durată. Elevii care sunt intimidați pot avea performanțe școlare slabe, manifestându-se prin scăderea interesului pentru școală și printr-o participare din ce în ce mai puțin activă la școală. De asemenea, pot apărea chiar leziuni fizice inexplicabile și un comportament autodestructiv. Efectele emoționale includ luptele cu stima de sine scăzută, insomnie, depresie și chiar gânduri și acțiuni suicidale. În plus, elevii care sunt intimidați au de două ori mai multe șanse să sufere de probleme de sănătate, cum ar fi probleme de stomac sau dureri de cap.

Bullying-ul nu afectează numai elevii, ci și familia și colegii de clasă. Simțindu-se neputincioși și confuzi, părinții și ceilalți membri ai familiei în ceea ce privește țintele de intimidare pot suferi depresie, anxietate și boli legate de stres. Unii părinți devin excesivi de protectivi cu copiii lor, ajungându-se chiar la conflicte cu școala. De asemenea, prietenii unui copil afectat de bullying pot ajunge să se simtă la rândul lor intimidați și chiar neputincioși și vinovați că nu își pot ajuta prietenul, temându-se să nu devină următoarea țintă. În timp ce BULLYING-ul poate fi distructiv și persistent, poate fi, de asemenea, suficient de subtil încât profesorii să nu fie conștienți de acest lucru. Întrucât BULLYING-ul poate duce la probleme psihologice, emoționale și fizice de lungă durată asupra copilului, este esențial ca profesorii să recunoască semnele acestor tipuri de intimidare pentru a le putea combate din timp.

3. Obiectivele cercetării

O1: Identificarea nivelului de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi

O2: Identificarea gradului de agresivitate la elevii din ani terminali, clasele a IV-a și a VIII-a

O3: Identificarea principalelor manifestări ale elevilor în fața conștientizării/ confruntării fenomenului de bullying

O4: Identificarea nivelului nevoii de intervenție integrată școală-familie-copil, în fața fenomenului de bullying.

4. Metodele de cercetare

Ipotezele cercetării

H1: Se prezumă că nivelului de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi este unul ridicat;

H2: Se prezumă că gradului de agresivitate la elevii din ani terminali asupra colegilor lor, clasele a IV-a și a VIII-a, este unul foarte mare;

H3: Se prezumă că principalele manifestări ale elevilor în fața conștientizării/ confruntării fenomenului de bullying sunt: răspunsul a agresiv (verbal sau fizic), anunțarea părinților/ a școlii (diriginte, învățători, profesori, director) de către copilul agresat;

H4: Se prezumă că atât școala cât și familia se implică la un nivel foarte ridicat în conștientizarea fenomenului de bullying.

Instrumentul folosit

Chestionarul, care a cuprins 15 itemi, a fost aplicat pe un eșantion de 218 subiecți, elevi din ani terminali, primar și gimnaziu, ai Școlii Gimnaziale Nr 39 Nicolae Tonitza, Constanța, astfel: clasa a IV-a – 115 elevi (53%); clasa a VIII-a – 103 elevi (47%). Perioada de aplicare s-a desfășurat între 19 martie și 19 aprilie 2020. Dintre cei 115 elevi respondenți de clasa a IV-a, un număr de 66 au fost fete (30,28%) și 49 au fost băieți (22,48%). Dintre cei 103 elevi de clasa a VIII-a, un număr de 70 sunt fete (32,11%) și 33 sunt băieți (15,14%). De menționat este faptul că, dintre cele 15 întrebări ale chestionarului, una dintre întrebări cu răspuns închis, de tip DA/NU, a dus la împărțirea respondenților în 2 grupe de răspuns. Astfel: 1. Elevi care, conform primei întrebări au auzit de cuvântul bullying, derivând de aici alte 14 întrebări, reprezentând, 92,20%; 2. Elevi care, conform primei întrebări nu au auzit de cuvântul bullying, derivând de aici alte 9 întrebări (dintre acestea 6 comune cu G1), reprezentând 7,80%.

5. Rezultatele cercetării

Întrebați dacă au auzit vreodată cuvântul BULLYING, 92,20% au răspuns DA și 7,80% au răspuns NU. Această întrebare "bifurcă" chestionarul, ducând mai departe la întrebări ce vor viza în continuare BULLYING-UL, pentru cei care îi știu semnificația, și întrebări ce vor avea în vedere UMILIREA, pentru cei ce nu cunosc semnificația celui dintâi termen. UMILIREA este sinonim cu BULLYING-UL și prin alegerea sa s-a avut în vedere identificarea unor situații și comportamente similare celor de tip bullying, dar pe care copiii care nu cunosc termenul nu le conștientizează. La întrebarea *Unde ai auzit termenul de BULLYING?*, cei mai mulți, 53,21%, au răspuns că au auzit de pe internet, 36,24%, de la televizor, 39,36%, de la ora de dirigiență, iar cei mai puțini din alte surse. De remarcat procentul scăzut în ceea ce privește informarea copiilor de către părinți, doar 19,72%, și în mod deosebit de către consilierul școlar, doar 11%. Întrebați dacă au fost vreodată ținta a bullying-ului, cei mai mulți, 57,80% au răspuns că NU, iar 34,40% au răspuns că DA. Procentul este interesant atât pentru cei cu răspuns negativ, reprezentând un procent destul de mare, având în vedere propagarea fenomenului de bullying în societate, și mai ales în școli, dar, la fel de interesant este și procentul celor care au răspuns DA, reprezentând un procent destul de mare. Procentul de 7,80% reprezintă elevii care nu au auzit de cuvântul BULLYING. De remarcat faptul că la clasa a IV-a, doar 26,09% dintre copii au fost ținta a bullying-ului, în timp ce 60%, nu, iar la clasa a VIII-a, 43,69% dintre copii au fost țintă a bullying-ului, în timp ce 55,34%, nu. La întrebarea *Ce formă de bullying a fost manifestată?*, la egalitate, câte 17,43% s-au simțit excluși sau au simțit că s-a răs de aspectul lor fizic, 13,30% au fost porecliți, pentru ca, la polul opus, 2,29%, să se afle cei care au simțit că au fost obligați să facă lucruri pe care nu ar fi dorit să le facă.

De remarcat faptul că niciun respondent nu a simțit în vreun fel abuz, umilire, BULLYING din punct de vedere al religiei personale, având în vedere că în școlile constănțene

sunt copii de diverse religii prin diversitatea etnică a zonei. În ceea ce privește momentul și locul desfășurării bullying-ului, alarmant este procentul de 20,64% care arată ca loc școala, în pauză, chiar în sala de clasă, care, adunat cu cel de 13,76% ce identifica tot spațiul școlar, în pauză, pe coridor, se ridică la 34,40%, ceea ce ar trebui să reprezinte un semnal de alarma pentru școala noastră. Cei mai puțini, 1,38%, au resimțit bullying-ul pe drumul spre/dinspre școală. Referitor la persoana căreia i s-a adresat cel care s-a simțit ținta a bullying-ului, la egalitate procentuală, 12,39% fie nu au spus nimănui, fie au spus unui prieten/ coleg. Alarmant este faptul ca niciunul nu a spus consilierului școlar, care ar trebui să aibă un rol esențial în identificarea și rezolvarea problemelor de acest tip. Ca o observație însă trebuie menționat faptul că, în școala analizată, consilierul școlar se identifică și cu rolul de diriginte, dar și de profesor la clasă, ceea ce poate însemna ca în procentul de 3,21% (au spus unui profesor) să se regăsească și consilierul școlar, elevii nefăcând distincția între rolurile doamnei în școală. Însă acest aspect trebuie analizat. Întrebați ce altceva au făcut când au fost ținta bullying-ului, din procentajul afișat se remarcă faptul că 13,30% au ignorat, 8,72% au reacționat verbal, pentru ca, la polul opus să se afle răspunsuri de tip Altele (am acționat verbal și fizic/ M-am îndepărtat de persoana aceea). La întrebarea dacă au văzut vreodată pe cineva fiind ținta a bullying-ului, 35,78% au răspuns că doar uneori, 27,98% nu au văzut niciodată, iar 10,09% au văzut în fiecare zi.

Așa cum menționam la început, prima întrebare a chestionarului a ”bifurcat” chestionarul către respondenții ce au auzit de BULLYING și cei care nu au auzit. Din totalul de 218 elevi participanți la studiu (218), numai 17 nu au auzit de termenul de BULLYING, adică 7,80%, pentru aceștia folosindu-se termenul de UMILIRE. Din 115 respondenți la clasa a IV-a, 10 elevi au spus ca au fost umiliți, iar 6 elevi au răspuns că nu. Totodată, din cei 102 respondenți la clasa a VIII-a, doar un elev consideră ca nu au fost umiliți, acesta fiind cel care nu a auzit de termenul de Bullying. Ceea ce înseamnă că majoritatea elevilor de clasa a VIII-a cunosc semnificația acestui termen. Întrebați fiind sub ce formă s-a manifestat umilirea, dintre cei 17 copii cei mai mulți, (5 elevi) au fost porecliți, ceilalți resimțind umilirea sub forma agresiunii fizice (4 elevi) sau a luării în derâdere a aspectului fizic (4 elevi), iar cei mai puțini (3 elevi) s-au simțit excluși. Totodată, 4 dintre cei 76 respondenți au afirmat ca nu au spus nimănui despre faptul ca au fost o ținta a umilirii, restul afirmând ca au spus fie colegilor/prietenilor, fie fraților, fie profesorilor. De asemenea, pentru 5 respondenți din cei 17 umilirea a încetat după ce au vorbit cu cineva, iar pentru 1(un) respondent nu s-a schimbat nimic. 14 din 17 copii consideră că pot evita să devină o victimă a umilirii răspunzând cu calm și demonstrând că au curaj să-și apere drepturile, iar la întrebarea dacă au văzut vreodată pe cineva fiind ținta a umilirii, 10 din cei 17 au răspuns că NU, 6 au spus că doar uneori și 1(unu) a afirmat că a văzut des. Începând cu întrebarea cu răspunsuri multiple *Atunci când ești martorul unui conflict, în general...* chestionarul se aplică tuturor celor 218 respondenți. Astfel, întrebați ce comportament au atunci când sunt martori ai unui conflict, cei mai mulți dintre aceștia, 24,77%, anunță profesorul diriginte, 20,64% intervin pentru a-i despărți pe cei implicați în conflict, 15,60% sunt dezinteresați de ce se întâmplă, 10,09% nu intervin, asistând pasiv, iar cei mai puțini fie anunță directorul școlii, 0,92%, fie se amuză, privindu-i pe cei aflați în conflict. Referitor la cum sunt văzuți de ceilalți, 74,77% dintre subiecți consideră că sunt percepuți ca fiind persoane pașnice și doar 5,05% consideră că sunt văzuți ca fiind agresivi. De asemenea, respondenții se consideră ei înșiși persoane care evită conflictele în proporție de 72,02%, persoane care aplanează conflictele în proporție de 20,18% și doar 1,38% consideră că generează conflicte. Întrebați care cred că este cea mai bună soluție în stoparea unui conflict, 64,43% dintre respondenți găsesc că soluția este anunțarea unui profesor (diriginte/prof de serviciu), 29,82% cred ca

soluția este intervenirea pașnica pentru a opri agresorul, 19,27% găsesc soluția în anunțarea părinților, iar cei mai puțini au găsit soluții de tip ALTELE (normală, acțiunea asupra vinovatului, dacă unul a făcut ceva și merita o bătaie, aia e, să anunț directorul, să îl bat pe agresor, nu-mi pasă nu fac nimic, mă bag la bătaie să-l ajut pe prietenul meu să câștige și după celălalt se va opri). 60,55% dintre copii consideră că pot evita un conflict răspunzând cu calm și demonstrând că au curaj să-și apere drepturile, evitând astfel să devină o victimă a bullying-ului, 25,23% dând dovadă de respect de sine, iar cei mai puțini răspunzând pe măsura sau altfel (nu bag în seamă agresorul; complimentând agresorul; ne ținem spatele reciproc, se ia cineva de unul dintre noi, sărim toți; în caz că ești agresat ai dreptul să agrezezi persoana respectivă, îi ignor; să te doară- n cot). Referitor la posibilitatea de a evita să devină agresori, cei mai mulți dintre respondenți au identificat ca soluție a arăta că pot înțelege și accepta diferențele, 32,11% consideră că răspunsul respectului pentru ceilalți, 22,94% să fie înțelegători cu ceilalți și doar 1,83% au identificat alte soluții (nu se atacă o persoană care nu merită; nu poți să te iei de cineva dacă nu ți-a făcut nimic; devii prieten cu colegii).

6. Concluzii

Fenomenul de BULLYING este unul din cele mai răspândite în societatea românească și în mod deosebit printre copii. Majoritatea copiilor au auzit de BULLYING (92,20%), ceea ce confirmă prezumția noastră conform căreia nivelul de conștientizare a fenomenului de bullying între elevi este unul ridicat. În ceea ce privește prezumția conform căreia gradul de agresivitate la elevii din ani terminali, clasele a IV-a și a VIII-a este unul foarte mare, se constată un oarecare echilibru. Astfel, la clasele a IV-a, doar 26% au fost ținta a bullying-ului, 60%, nu au fost, pentru că la clasa a VIII-a, procentul să fie ceva mai mare, 43,69% fiind ținte ale bullying-ului, iar 55,84%, nu. Principalele manifestări ale elevilor în fața conștientizării/confruntării fenomenului de bullying sunt: răspunsul agresiv (verbal sau fizic), anunțarea părinților/ a școlii (diriginte, învățători, profesori, director) de către copilul agresat, 29,82% cred că soluția este intervenirea pașnica pentru a opri agresorul, 19,27% găsesc soluția în anunțarea părinților, iar cei mai mulți, 24,77%, anunță profesorul diriginte, iar în stoparea conflictului, 20,64% intervin pentru a-i despărți pe cei implicați în conflict, 15,60% sunt dezinteresați de ce se întâmplă, 10,09% nu intervin, asistând pasiv, iar cei mai puțini fie anunță directorul școlii, 0,92%, fie se amuză, privindu-i pe cei aflați în conflict, astfel ca prezumția noastră nu se confirmă. Tot din aceste răspunsuri se demonstrează că prezumția noastră conform căreia atât școala, cât și familia se implică la un nivel foarte ridicat în conștientizarea fenomenului de bullying căreia, de asemenea nu se confirmă, cei mai puțini respondenți transmițând cele întâmplate părinților, profesorilor sau consilierului școlar. În ultimele decenii, cercetările au în vedere din ce în ce mai acut identificarea parametrilor securității psihologice în mediul educațional. Autorii definesc siguranța psihologică a mediului ca *starea mediului, lipsit de manifestări psihologice violente în interacțiunea oamenilor, contribuind la satisfacerea nevoilor de bază în comunicarea personală și de încredere, crearea unei semnificații referențiale a mediului și, în consecință, asigurarea protecției psihologice a participanților săi. Bazat pe evidențierea unor parametri precum securitatea / insecuritatea personală și emoțională și abilitățile socio-psihologice, există patru tipuri de medii: mediu sigur psihologic; mediu liberal; mediu manipulativ-autoritar; mediu permisiv* [5].

Rezultatele cercetării noastre subliniază încă o dată, dacă mai era nevoie, nevoia de creare și de asigurare a unui astfel de cadru sigur în școli, ca o condiție principală, din punct de vedere psihologic. Acest lucru necesită comunicare dialogată transparentă, cooperare între școală și familie, respingerea actelor de agresiune de orice natură. Securitatea psihologică a elevului presupune conștientizarea de sine a acestuia, bunăstarea sa personală, socială și emoțională în

condiții socio-psihologice specifice, dar și eliminarea acelor situații ce pot provoca daune psihologice copilului și astfel încălcarea drepturilor sale [6].

Bibliografie

1. LAMPERT, C., DONOSO, V. (2012). Bullying. Children, risk and safety on the internet. (pp. 1–14). The Policy Press.
2. <https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/protectie-impotriva-violentei/prevenirea-violentei-in-scoala>
3. VAILLANCOURT, T., HYMEL, S. și M., & P. (2013). Bullying-ul este putere: Implicații pentru strategiile de intervenție în școală. *Journal of Applied School Psychology*, 29(3), 239–255.
4. <https://study.com/teach/bullying-in-schools.html>
5. DOROFEEV ZINAIDA. (2021). Securitatea psihologică la adolescenți. Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii, 78–83.
6. SANJUAN P., GUILLEN D., PEREZ - GARCIA A. M. Rasgos de personalidad y recursos psicologicos como predictores del bienestar emocional en adolescentes con y sin formaciyn en escuelas de tauromaquia [Personality traits and psychological resources as predictors of emotional well-being in adolescents with and without trening in bullfighting schools] // *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 2018. № 23(1). P. 1–12. DOI: 10.5944/rppc.vol.23.num.1, 2018.18494.
7. TTOFI M. M. și F., & D.P. (2011). Eficacitatea programelor școlare de reducere a agresiunii: o revizuire sistematică și meta-analitică. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
8. VOLK, A. A., DANE, A. V. și M., & Z.A. (2014). Ce este bullying-ul? O redefinire teoretică. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.

CZU: 373.3.017(498)

CONCEPTUL MODELULUI PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (ROMÂNIA)

Beșu Ana-Maria
UPSC "Ion Creangă"
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra-Neamț, România
ORCID: 0000-0001-8875-8497

Zubenschi Ecaterina
UPSC "Ion Creangă"
(Republica Moldova)
ORCID: 0000-0002-1822-7460

Adnotare

În România, dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică este o problemă importantă necesitând soluții eficiente și sustenabile. Un model pedagogic conceptual eficient pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii mici ar trebui să ia în considerare factorii sociali, culturali și educaționali specifici contextului românesc, precum și nevoile și caracteristicile copiilor în vârstă de 6-10 ani, acesta fiind esențial în a dezvolta abilități sociale, de comunicare și empatie, pentru a crea relații sănătoase și armonioase în cadrul comunității.

Cuvinte-cheie: comportament prosocial, abilități sociale, model pedagogic, factori sociali.

Annotation

In Romania, developing prosocial behavior in young school-aged children is an important issue that requires effective and sustainable solutions. An efficient conceptual pedagogical model for developing prosocial behavior in young children should take into account the social, cultural, and educational factors specific to the Romanian context, as well as the needs and characteristics of children aged 6-10. This is essential in developing social skills, communication skills, and empathy, in order to create healthy and harmonious relationships within the community.

Keywords: prosocial behavior, social skills, pedagogical model, social factors.

Dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică reprezintă un obiectiv educațional important. În această etapă a dezvoltării lor, elevii își formează primele relații cu cei din jur, iar modul în care aceste relații sunt construite va influența evoluția lor ulterioară. În acest context, modelul și design-ul pedagogic conceptual de dezvoltare a comportamentului prosocial poate avea un rol important în formarea unor elevi cu un comportament pozitiv și responsabil. Pentru a dezvolta comportamentul prosocial la elevii de vârstă școlară mică din România, este necesar să se implementeze un model pedagogic conceptual care să vizeze motivația comportamentului prosocial și dezvoltarea comportamentului prosocial în școală și în comunitate.

Factorii care influențează comportamentul prosocial sunt variabili sociali, psihologici și emoționali care determină dezvoltarea și manifestarea comportamentului prosocial. Acești factori sunt influențați de mediul social, educație, modelele de comportament prosocial, sentimentele de empatie și de responsabilitate socială, normele și valorile culturale.

Există mai multe metode și strategii care pot fi utilizate în dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică din România. Pentru a fi eficiente, aceste metode trebuie să fie adaptate la specificul grupului de vârstă cu care se lucrează. În cazul elevilor de vârstă școlară mică din România, este important să se acorde o atenție deosebită jocurilor și activităților care implică colaborarea și comunicarea, precum și să se încurajeze dezvoltarea empatiei și a simțului de justiție.

Empatia - este capacitatea de a percepe și a experimenta, în mod similar cu altă persoană, emoțiile, gândurile și stările interioare ale acesteia. Empatia explică experiența subiectivă care apare în mod natural [5].

Generozitatea - reprezintă acțiunea de a da sau a oferi altora ceea ce au nevoie sau ceea ce doresc, fără a se aștepta la o răsplătă sau o recompensă imediată [1].

Altruismul - se referă la o formă specifică de motivație pentru un organism, uman obișnuit, în beneficiul altuia [3].

Pentru a dezvolta comportamentul prosocial la elevii de vârstă școlară mică, este necesar să se urmeze un model pedagogic conceptual care să îmbine teoria cu practica. Acest model trebuie să fie adaptat la nevoile și particularitățile elevilor din România și să ia în considerare cercetările și studiile relevante din domeniu.

Aceste comportamente pot fi, de exemplu, ajutorul oferit altora, empatia, împărtășirea și cooperarea. În funcție de comportamentele selectate, se poate dezvolta un plan de învățare care să încurajeze și să promoveze aceste comportamente.

Un element este implicarea părinților și a comunității locale, părinții trebuie să fie informați cu privire la comportamentele prosociale dezvoltate la școală și să primească sfaturi și sugestii cu privire la cum pot să sprijine acest proces acasă iar comunitatea locală poate fi

implicată prin organizarea de activități sau evenimente care să promoveze comportamentele prosoziale.

Dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică a fost subiectul mai multor studii și cercetări, care au avut ca obiectiv identificarea factorilor care influențează dezvoltarea comportamentului prosocial și dezvoltarea unor strategii eficiente pentru promovarea acestui comportament în rândul elevilor.

Există mai multe studii și cercetări care au abordat dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică. Acest model este relevant în contextul actual, în care educația socială și emoțională devine din ce în ce mai importantă în școli.

Modelul pedagogic conceptual propus se bazează pe patru elemente-cheie: **competențe emoționale, învățare socială și emoțională, educație caracterului și implicare părinților**. Aceste elemente sunt interconectate și se completează reciproc în dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică.

Primul element, **competențele emoționale**, se referă la capacitatea de a „înțelege propriile emoții, precum și pe cele ale altora”. Cercetările arată că elevii care au o bună dezvoltare a competențelor emoționale sunt mai predispuși să manifeste comportamente prosoziale [6].

Prin urmare, este important ca școala să ofere elevilor oportunități de a-și dezvolta competențele emoționale prin activităților specifice, cum ar fi jocurile de rol, discuțiile în grup și practicile tehnicilor de relaxare. Al doilea element, **învățarea socială și emoțională**, se referă la învățarea abilităților specifice de comunicare, rezolvare a conflictelor și colaborare într-un mediu social. Aceste abilități sunt esențiale în dezvoltarea unui comportament prosocial și pot fi învățate prin intermediul unor programe specifice, cum ar fi cele de educație socială și emoțională [7].

Al treilea element, **educația caracterului**, se referă la dezvoltarea valorilor și virtuților care sunt esențiale într-o societate democratică și în dezvoltarea unui comportament prosocial. Aceste valori și virtuți includ altruismul, integritatea, respectul și responsabilitatea [4].

De asemenea, **implicarea părinților și a comunității locale** poate fi un factor-cheie în promovarea comportamentului prosocial la elevi [8].

În urma analizei teoriilor și cercetărilor prezentate anterior, s-a dezvoltat un model pedagogic conceptual pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică din România. Conceptul modelului pedagogic propune anumite strategii și metode de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică (vezi tabelul 1).

Acest model pedagogic conceptual implică o abordare integrată și holistică, care ia în considerare multiplele aspecte implicate în dezvoltarea comportamentului prosocial.

Este important ca această abordare să fie implementată în toate activitățile școlare, inclusiv în programele de învățare, activitățile extracurriculare și în relațiile cu părinții și comunitatea.

Comparând modelele de dezvoltare a comportamentului prosocial prezentate în această lucrare, se observă că există anumite asemănări și diferențe între ele. Toate modelele evidențiază importanța educației și a factorilor socio-emoționali în dezvoltarea comportamentului prosocial la copii. În plus, majoritatea modelelor subliniază importanța dezvoltării empatiei, altruismului și a competențelor sociale și emoționale.

Tabelul 1. Conceptul modelului pedagogic de dezvoltare a comportamentului prosocial

Etapă model pedagogic	Metode și strategii recomandate
Conștientizarea rolului educației în dezvoltarea comportamentului prosocial	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarea importanței dezvoltării comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică și a rolului educației în acest proces - Promovarea unor valori prosociale, cum ar fi empatia, altruismul și solidaritatea, prin exemplu concret din viața cotidiană
Dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a competențelor prosociale	<ul style="list-style-type: none"> - Activități de dezvoltare a empatiei și a dezvoltării perspectivelor altor persoane - Strategii de gestionare a emoțiilor și a conflictelor, prin dezvoltarea abilităților de comunicare și negociere - Jocuri și exerciții care să promoveze cooperarea, asumarea responsabilităților și luarea de decizii în grup - Exerciții de auto-reflecție și autoevaluare, pentru a încuraja dezvoltarea unui comportament prosocial
Promovarea unui mediu social și emoțional pozitiv	<ul style="list-style-type: none"> - Crearea unui mediu sigur și empatic în școală și în comunitate, prin implementarea unor reguli și a unor norme de comportament care să promoveze respectul și toleranța - Implicarea elevilor în activități care să îmbunătățească comunitatea, cum ar fi voluntariat și proiecte sociale - Colaborarea cu părinții și cu comunitatea, pentru a dezvolta un mediu de învățare pozitivă și susținător pentru elevi

Pentru a implementa cu succes acest model, este necesară o pregătire adecvată a unui cadru didactic, în special în ceea ce privește abilitățile și cunoștințele necesare pentru a dezvolta competențe socio-emoționale la elevi.

În plus, implicarea părinților și a comunității este de asemenea importantă pentru a crea un mediu coerent și consecvent pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevi.

Design-ul pedagogic conceptual reprezintă un set de principii și strategii pedagogice care sunt utilizate pentru a proiecta și implementa programe educaționale eficiente și inovative.

Modelul pedagogic conceptual pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică în România poate fi structurat în patru etape:

Tabelul 2. Etapele unui model pedagogic cu metode și strategii

Etapă model pedagogic	Metode și strategii recomandate de cercetători
Planificare	<p>Stabilirea obiectivelor de învățare clar formulate și măsurabile</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificarea nevoilor, intereselor și stilurilor de învățare ale elevilor - Utilizarea tehnologiei educaționale pentru a spori eficiența și atractivitatea activităților
Învățare activ	<ul style="list-style-type: none"> - Metode interactive care să implice elevii în activitățile de învățare, cum ar fi jocurile de rol, dezbaterile, studiul de caz - Folosirea tehnologiei educaționale, cum ar fi prezentările interactive, simulările sau jocurile educaționale

Etapă model pedagogic	Metode și strategii recomandate de cercetători
	- Colaborarea și lucrul în echipă pentru dezvoltarea abilităților sociale și a competențelor de comunicare
Evaluare	Evaluarea formativă, care să ofere feedback elevilor și să permită ajustarea procesului de învățare - Utilizarea diverselor instrumente de evaluare, cum ar fi teste, proiecte sau portofolii, care să permită o evaluare obiectivă a cunoștințelor și abilităților - Implicarea elevilor în procesul de autoevaluare, pentru a încuraja responsabilitatea și reflexivitatea în învățare
Păreră	Feedbackul constructiv și detaliat, care să ofere informații specifice despre progresul lor și să identifice punctele slabe pe care trebuie să le îmbunătățească - Folosirea feedbackului pozitiv, care să încurajeze și să motiveze elevii în procesul de învățare - Utilizarea feedbackului, prin care elevii pot oferi și primi feedback unii de la alții, pentru a dezvolta abilități de comunicare și colaborare.

Este important de menționat aceste metode și strategii sunt doar câteva exemple și că fiecare model pedagogic poate fi adaptat și personalizat în funcție de nevoile și particularitățile grupului de elevi și a contextului de învățare.

Pentru a asigura succesul programului, este important ca acesta să fie adaptat la nevoile și așteptările specifice ale elevilor și să fie implementat într-un mod flexibil și creativ.

Comportamentul prosocial este esențial în dezvoltarea unei societăți sănătoase, prin aceea că încurajează comportamentele de ajutorare și încurajează toleranța, empatia și solidaritatea. Dezvoltarea acestor trăsături la elevii de vârstă școlară mică este deosebit de importantă, deoarece aceștia se află într-un proces accelerat de dezvoltare a personalității.

Bibliografie

1. AKNIN L. B., BROESCH T., HAMLIN J. K., VAN de VONDERVOORT J. W. (2015). Comportamentul prosocial duce la fericire într-o societate rurală la scară mică. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 788-795. https://www.researchgate.net/publication/277560015_Prosocial_behavior_leads_to_happiness_in_a_small-scale_rural_society Vizitat: 12.04.2023
2. BANDURA A. (1986). *Fundamentele sociale ale gândirii și acțiunilor: O teorie cognitivă socială*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
3. BATSON C. D., & SHAW L. L. (1991). Dovezi pentru altruism: spre un pluralism de motive prosociale. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122. <https://psycnet.apa.org/record/2002-02382-035> Vizitat: 13.04.2023
4. BERKOWITZ MW (2003). Știința educației caracterului. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=kUI9VaMAAAAJ&citation_for_view=kUI9VaMAAAAJ:UeHWp8X0CEIC Vizitat:26.04.2023
5. DECETY J., JACKSON P. L. (2004). Arhitectura funcțională a empatiei umane. *Recenzii de neuroștiință comportamentală și cognitivă*, 3(2), 71-100. https://www.academia.edu/5433063/The_functional_architecture_of_human_empathy, Vizitat: 12.04.2023
6. DENHAM S. A, BASSETT H. H., WYATT T. M. (2009). Evaluarea dezvoltării socio-emoționale la copil dintr-o perspectivă longitudinală, 2009;63;i37-i52 https://www.researchgate.net/publication/23758228_

Assessing socialemotional development in children from a longitudinal perspective. Vizitat: 26.04.2023

7. DURLAK J. A., WEISSBERG R. P., DYMNIKI A. B., TAYLOR R. D., SCHELLINGER K. B. (2011). Impactul îmbunătățirii învățării sociale și emoționale a elevilor: o meta-analiză a intervențiilor universale bazate pe școală. *Dezvoltarea copilului*, 82:474-501 https://www.researchgate.net/publication/305083177_Enhancing_students'_social_and_emotional_development_promotes_success_in_school_Results_of_a_meta-analysis Vizitat: 26.04.2023
8. JAGERS R. J., RIVAS-DRAKE D., BOROWSKI T., & NIERI T. (2018). Promovarea comportamentelor prosociale la tineri diversi: O abordare a identității sociale./ În A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones și JE Korbin (eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1-28). Springer. https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=en&hl=en&user=kUI9VaMAAAAJ Vizitat 27.04.2023

CZU: 374.7:004

CONTROVERSELE INTEGRĂRII ADULȚILOR ÎN LUMEA DIGITALĂ

Bibic Alexandru
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0002-4234-3469

Adnotare

„Integrarea adulților în lumea digitală” este un proces prin care persoanele adulte își dezvoltă competențele și abilitățile digitale pentru a participa activ și eficient la societatea și economia bazate pe tehnologie. Adulții trebuie să se integreze în lumea digitală pentru a beneficia de oportunitățile și avantajele pe care le oferă tehnologiile digitale pentru viața personală, profesională și socială. Integrarea digitală este un fenomen care nu poate fi ignorat sau evitat, ci trebuie abordat în mod strategic și responsabil, cu o viziune pe termen lung și cu o implicare activă a tuturor actorilor relevanți.

Cuvinte-cheie: lume digitală, competență digitală, digitalizare, tehnologie digitală, integrare digitală.

Annotation

„Integrating adults into the digital world” is a process by which adults develop their digital skills and abilities to actively and effectively participate in the technology-based society and economy. Adults need to integrate into the digital world to take advantage of the opportunities and benefits that digital technologies offer for their personal, professional and social lives. Digital integration is a phenomenon that cannot be ignored or avoided, but must be tackled strategically and responsibly, with a long-term vision and an active involvement of all relevant actors.

Keywords: digital world, digital competence, digitization, digital technology, digital integration.

Digitalizarea este una dintre cele mai remarcabile inovații ale omenirii care a realizat o transformare profundă a economiei, a societății și a deprinderilor noastre. Prin platforme online, consumatorii au o alegere foarte largă, au acces la diverse bunuri și servicii, noi modalități de comunicare, acces la informații, cunoștințe și cultură. Este important să se țină cont de dezvoltarea umană în paralel cu cea tehnologică și să se ofere servicii și opțiuni pentru a ajuta adulții să-și îmbunătățească abilitățile digitale și să se adapteze la schimbările tehnologice din societatea modernă. În acest sens, educația digitală poate fi un instrument util

pentru a ajuta adulții să dobândească abilități digitale și să se adapteze la schimbările tehnologice din societatea modernă.

Lumea digitală este un termen care se referă la utilizarea tehnologiei digitale în viața de zi cu zi. Aceasta include utilizarea dispozitivelor electronice precum telefoanele mobile, tabletele și computerele pentru a comunica, a accesa informații și a efectua tranzacții financiare. De asemenea, lumea digitală include și utilizarea internetului și a rețelelor sociale pentru a comunica și a accesa informații. Integrarea digitală a adulților necesită o abordare holistică și transversală care implică diferiți actori și sectoare, cum ar fi educația adulților, politica publică, mediul de afaceri, sectorul non-guvernamental etc. De asemenea, ea necesită o implicare activă și conștientă a adulților în procesul de învățare digitală pe tot parcursul vieții.

„Integrarea adulților în lumea digitală” se referă la procesul prin care persoanele adulte își dezvoltă competențele și abilitățile digitale pentru a participa activ și eficient la societatea și economia bazate pe tehnologie. Integrarea adulților în lumea digitală este importantă pentru a spori incluziunea socială, competitivitatea, inovarea și tranziția verde. UE și Republica Moldova sprijină integrarea adulților în lumea digitală prin diverse politici și programe, cum ar fi:

- Programul Digital Europe, care vizează consolidarea capacităților digitale ale UE în domeniul precum inteligența artificială, securitatea cibernetică și calculul de înaltă performanță [1].

- Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027), care este o inițiativă politică a UE de sprijinire a adaptării sistemelor de educație și formare ale statelor membre ale UE la era digitală [2].

- Proiectul Erasmus+ Digital Culture, care își propune să creeze un program de educație durabil și eficient, dedicat cursanților adulți cu abilități digitale scăzute și adulților slab calificați, implicați în sectorul industriilor creative [3].

- Codul Educației nr. 152/2014, care prevede că „educația națională asigură dobândirea și dezvoltarea competențelor-cheie necesare învățării pe tot parcursul vieții” și că „competențele-cheie sunt: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competența matematică și competențele de bază în științe și tehnologii; competența digitală; învățarea să înveți; competențe sociale și civice; spiritul de inițiativă și antreprenoriat; conștiința și expresia culturală” [4].

- Strategia națională „Moldova Digitală 2020”, care se bazează pe trei piloni: acces, conținut digital și competențe digitale și care vizează consolidarea capacităților digitale ale Republicii Moldova în domeniul precum inteligența artificială, securitatea cibernetică și calculul de înaltă performanță [5].

- Planul de acțiuni al Strategiei naționale pentru dezvoltarea ÎPT în Republica Moldova pentru perioada 2013-2020, care prevede activități legate de promovarea continuă a tehnologiilor moderne de predare cu utilizarea TIC și de îmbunătățirea calității și relevanței educației și formării profesionale [6].

Adulții trebuie să se integreze în lumea digitală pentru a beneficia de oportunitățile și provocările pe care le aduce transformarea digitală a societății. Unele dintre aceste beneficii și provocări sunt:

- Accesul la informații și servicii online, cum ar fi educația, sănătatea, cultura, comerțul etc.

- Participarea la viața economică și socială prin utilizarea tehnologiilor digitale pentru comunicare, colaborare, creativitate și inovare.

- Dezvoltarea competențelor digitale de bază și avansate care sunt cerute de piața muncii și de societatea bazată pe cunoaștere.

- Protejarea datelor personale și a drepturilor online în fața riscurilor de securitate, fraudă, manipulare sau discriminare.

- Promovarea incluziunii sociale și a cetățeniei active prin reducerea decalajului digital și a inegalităților sociale.

Competențele digitale sunt necesare pentru adulți pentru a participa activ și eficient la societatea și economia bazate pe tehnologie. Competențele digitale se referă la capacitatea de a utiliza tehnologiile digitale și de a înțelege și evalua informațiile digitale. Competențele digitale pot fi de bază, intermediare sau avansate, în funcție de nivelul de cunoștințe și abilități necesare pentru diferite sarcini și domenii. Dezvoltarea competențelor digitale are multe beneficii, cum ar fi:

- Creșterea oportunităților de angajare și de dezvoltare profesională în diferite domenii și sectoare care necesită tehnologii digitale.

- Îmbunătățirea accesului la informații, la servicii publice, la educație și la cultură prin utilizarea internetului și a platformelor digitale.

- Sporirea participării civice și democratice prin utilizarea rețelelor sociale, a instrumentelor de comunicare și a mediilor digitale.

- Stimularea creativității și a inovației prin utilizarea instrumentelor digitale pentru a crea și a distribui conținut digital.

- Contribuirea la tranziția verde și la combaterea schimbărilor climatice prin utilizarea tehnologiilor digitale pentru a optimiza producția, a reduce emisiile și deșeurile și a promova economia circulară.

Problemele cu care se confruntă adulții neintegrați în procesul de integrare în lumea digitală sunt:

- Lipsa competențelor și abilităților digitale necesare pentru a utiliza tehnologiile digitale în mod eficient și sigur.

- Dificultatea de a accesa informații, servicii, educație și cultură prin intermediul internetului și al platformelor digitale, din cauza lipsei de infrastructură, conectivitate sau echipamente digitale.

- Pierderea oportunităților de angajare și de dezvoltare profesională în diferite domenii și sectoare care necesită tehnologii digitale.

- Excluderea civică și democratică din cauza lipsei de participare la viața socială prin intermediul rețelelor sociale, al instrumentelor de comunicare și al mediilor digitale.

- Blocajul creativ și inovativ din cauza lipsei de utilizare a instrumentelor digitale pentru a crea și a distribui conținut digital.

- Gestionarea unui volum mare de date, care poate duce la duplicare, ștergere sau pierdere accidentală de informații, cu implicații negative asupra proceselor și fluxurilor de lucru.

- Complexitatea crescută a procesului de integrare, care necesită o înțelegere profundă a tuturor operațiunilor din cadrul organizației și o aliniere a tuturor aplicațiilor utilizate.
- Transmiterea informațiilor în timp real, care poate fi o sarcină dificilă și care necesită o infrastructură și o conectivitate digitală adecvate.
- Rezistența la schimbare, care poate fi cauzată de teama de a pierde locul de muncă, de a nu se adapta noilor tehnologii sau de a nu avea competențele digitale necesare.
- Lipsa de sprijin și de resurse, care poate fi cauzată de lipsa de viziune strategică, de implicare a managementului sau de finanțare pentru transformarea digitală.

Da, aceste probleme sunt diferite în comparație cu non adulții, deoarece aceștia din urmă au de obicei un nivel mai ridicat de competențe digitale și o mai mare familiaritate cu tehnologiile digitale (Tabelul 1). Non adulții se confruntă mai degrabă cu alte probleme în procesul de integrare în lumea digitală, cum ar fi:

Protecția datelor personale și a vieții private, care poate fi pusă în pericol de utilizarea necorespunzătoare a rețelelor sociale, a aplicațiilor sau a altor platforme digitale.

Siguranța online și prevenirea riscurilor de cyberbullying, sexting, grooming sau alte forme de abuz sau hărțuire online.

Tabelul 1. Probleme adulți non adulți la integrarea în lumea digitală

Probleme	Adulți	Non adulți
Lipsa competențelor și abilităților digitale	X	
Dificultatea de a accesa informații, servicii, educație și cultură online	X	
Pierderea oportunităților de angajare și de dezvoltare profesională	X	
Excluderea civică și democratică	X	
Blocajul creativ și inovativ	X	
Protecția datelor personale și a vieții private online		X
Siguranța online și prevenirea riscurilor de cyberbullying, sexting, grooming etc.		X
Educația mediatică și dezvoltarea gândirii critice		X
Echilibrarea timpului petrecut online și offline		X

Educația mediatică și dezvoltarea gândirii critice pentru a distinge între informațiile veridice și cele false sau manipulative, care pot influența negativ opinia publică sau comportamentul civic.

Echilibrarea timpului petrecut online și offline pentru a evita dependența digitală sau alte efecte negative asupra sănătății fizice și mentale.

Care dintre problemele menționate sunt vitale sau sunt cele mai prioritare de soluționate? Nu există un răspuns unic la această întrebare, deoarece problemele menționate pot avea un impact diferit asupra adulților și non adulților în funcție de contextul și de circumstanțele lor specifice. Cu toate acestea, în această situație, aș putea spune că:

- Pentru adulți, o problemă vitală ar fi dezvoltarea competențelor digitale necesare pentru a se integra în lumea digitală și pentru a beneficia de oportunitățile și avantajele pe care le oferă aceasta. Fără aceste competențe, adulții ar putea rămâne în urmă și ar putea fi excluși din viața economică, socială și civică.

• Pentru non adulți, o problemă vitală ar fi protecția datelor personale și a vieții private online, care poate fi pusă în pericol de utilizarea necorespunzătoare a rețelelor sociale, a aplicațiilor sau a altor platforme digitale. Fără această protecție, non adulții ar putea fi expuși la riscuri de cyberbullying, sexting, grooming sau alte forme de abuz sau hărțuire online.

Concluzii. Integrarea adulților în lumea digitală este un proces complex și dinamic, care implică atât oportunități, cât și provocări pentru societate. Integrarea digitală poate contribui la dezvoltarea economică, socială și de mediu a țărilor în curs de dezvoltare, prin oferirea de soluții inovatoare și durabile pentru problemele existente. În același timp, integrarea digitală presupune o adaptare continuă la schimbările tehnologice și la cerințele pieței, precum și o dezvoltare a competențelor digitale ale adulților. Integrarea digitală necesită, de asemenea, o cooperare europeană și internațională pentru a asigura respectarea drepturilor și valorilor fundamentale ale cetățenilor și pentru a preveni riscurile legate de securitate, confidențialitate sau manipulare. În concluzie, integrarea digitală este un fenomen care nu poate fi ignorat sau evitat, ci trebuie abordat în mod strategic și responsabil, cu o viziune pe termen lung și cu o implicare activă a tuturor actorilor relevanți.

Bibliografie

1. <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/a-digital-future-for-europe/>
2. <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
3. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021_0042_RO.html
4. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
5. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/202006/digital_factsheet_moldova_ro_1.pdf
6. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/202006/digital_factsheet_moldova_ro.pdf

CZU: 37.025

INFLUENȚA UTILIZĂRII METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE

Boghean Teodora

UPSC "Ion Creangă"

Grădinița cu program prelungit „Tedi”, Galați, România

ORCID: 0009-0001-2384-499X

Annotation

We live in a society that is constantly changing, that modernizes and develops from one day to the next. These changes appear and modify the usual course of things, however, each new element comes with a beautiful baggage of knowledge and materials that make the didactic activity more special, and the children manage to develop from all points of view and more and more what's more. Child-centeredness is an extraordinary alternative, which nowadays is used and helps every student to develop harmoniously. In this paper I will focus on cognitive development, on elements that appear in its realization, but also on modern didactic methods which help both parts of learning, more specifically, the teacher and the student.

Keywords: cognitive development, cognitivism, modern methods, didactic strategy.

Adnotare

Trăim într-o societate ce este în continuă schimbare, care se modernizează și se dezvoltă de la o zi la alta. Aceste schimbări apar și modifică cursul obișnuit al lucrurilor, însă, fiecare element de noutate vine cu un frumos bagaj de cunoștințe și materiale ce fac ca activitatea didactică să fie mai deosebită, iar copiii reușesc să se dezvolte din toate punctele de vedere și din ce în ce mai mult. Centrarea pe copil este o alternativă extraordinară, care, în zilele noastre este folosită și ajută fiecare elev să se dezvolte armonios. În această lucrare mă voi axa pe dezvoltarea cognitivă, pe elemente ce apar în realizarea ei, dar și pe metodele didactice moderne, care, ajută ambele părți ale învățării, mai concret, profesorul și elevul.

Cuvinte-cheie: dezvoltare cognitivă, cognitivism, metode moderne, strategie didactică.

Schimbările majore din viața copilului se produc în perioada preșcolară și este, totodată, perioada în care se stabilesc și se consolidează o serie de trăsături fundamentale care țin de personalitate, dar și de psihic. Acest stadiu are contribuții mari în ceea ce privește dezvoltarea cognitivă, creșterea autonomiei în plan practic, exuberanța motorie și senzorială lărgind posibilitățile de anticipare și organizare ale comportamentului, stimulând și îmbogățind experiența personală a copilului.

Astfel, la vârsta preșcolară, copilul, trece printr-o perioadă în care explorează, ia contact cu mediul social și cel cultural, fapt ce determină dezvoltarea sub toate aspectele.

Gândirea conduce toate procesele psihice. Dezvoltarea gândirii copilului preșcolar „este influențată de mai mulți factori, ca: lărgirea experienței din punct de vedere cognitiv, diversificarea formelor de activitate, introducerea și implicarea în realizarea unor jocuri mai complexe și în mod deosebit de dezvoltarea limbajului, care favorizează contactul cu adultul și, implicit, asimilarea de noi cunoștințe” [1, p. 54]. Până la vârsta de 5 ani, „copilul are un fel de gândire preoperatorie, schimbându-se într-o gândire concret operatorie, apoi se trece la o gândire, la final trecându-se la o gândire egocentristă, concretă, mai complexă” [2, p.84].

Conform definițiilor, dezvoltarea cognitivă presupune continuarea și formarea gândirii, precum și a proceselor adiacente care au rolul de a completa toate piesele de puzzle ce alcătuiesc mecanismele de bază ale psihicului uman și comportamentului. Dezvoltarea cognitivă a copiilor se referă la modul în care aceștia gândesc, explorează lumea din jur și înțeleg ce experimentează.

Cognitivismul ia în considerare întreaga funcționare a psihicului uman, descriind originea cunoștințelor noastre, modul de asimilare, de conservare și de reutilizare a acestora.

Dezvoltarea cognitivă a fost definită în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Aceasta include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice și cele referitoare la mediul înconjurător.

Procesul cognitiv include activități mintale, precum: interpretarea, descoperirea, clasificarea, divizarea și memorizarea informației. În cazul preșcolarilor, procesul acesta cognitiv, include activități de receptare, prelucrare, evaluare a ideilor, de judecată, de soluționare a problemelor, de înțelegere a regulilor și conceptelor noi, de previziune și de vizualizare a posibilităților și consecvențelor [4, p. 12].

Copiii sunt mai dornici să învețe atunci când sunt susținuți de părinți și de educatoare. Utilizarea metodelor didactice interactive, care, au rolul de a-i capta pe copii, de a le oferi experiențe minunate, de a-i ajuta să interacționeze și să învețe prin joc.

Folosirea metodelor didactice ajută la dezvoltarea cognitivă, această împletitură ducând la realizarea unei lucrări ce va pune în evidență faptul că orice învățare are loc prin combinarea

informației cu frumosul, practica, utilizarea materialelor adecvate vârstei și totodată ajută la integrarea și a socializarea copiilor. Metodele constituie elementul esențial al strategiei didactice, ele reprezentând latura executorie.

Metodele activ-participative sunt proceduri care pornesc de la ideea că învățarea este o activitate personală, care nu poate fi înlocuită cu nimic, iar cel care învață este considerat managerul propriei învățări, al întregului proces de învățare. Ele presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorința de a observa, a explica, a explora, a descoperi. Sunt considerate activ-participative acele metode care mobilizează energiile elevului, care îl ajută să își concentreze atenția, să-i stârnească curiozitatea.

Așadar, în lucrarea de față, am încercat să arăt că metodele activ-participative folosite în cadrul procesului instructiv-educativ, ajută la dezvoltarea cognitivă a preșcolariilor, având eficiență sporită în acest sens prin faptul că antrenează elevii, transformându-i în participanți activi ai propriilor lor formări, educatorului revenindu-i sarcina de îndrumător al activității.

Bibliografie

1. KUHL, P., Early, 2004, *Language Acquisition Cracking the Speech Code*, Nature Reviews-Neuroscience, apud IFTIMIA Brîndușa, Dezvoltarea cognitivă a preșcolariilor prin activități pe terenul grădiniței, Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53-58_24.pdf, Vizitat: 23.04.2023
2. CREȚU, T., (2009), *Psihologia vârstelor*, Iași, Editura Polirom, ISBN: 978-973-46-1358-8, Disponibil: https://www.academia.edu/42877095/Tinca_Cretu_Psihologia_Varstelor, Vizitat: 24.04.2023
3. Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară, 2008, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, UNICEF, Chișinău, Editura Elan Poligraf, Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_cor3.pdf, Vizitat: 26.04.2023

CZU: 37.016:51

PREDAREA FUNCȚIEI EXPONENȚIALE FOLOSIND METODA DESCOPERIRII

Bucurenciu Simona Maria

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0002-8874-2329

Adnotare

Prezentul articol evidențiază unele aspecte didactice privind studierea temei *Funcția exponențială*, predată folosind metoda descoperirii. În studiul matematicii la nivel liceal se urmărește formarea competențelor specifice, iar metoda descoperirii este una dintre metodele care contribuie eficient la realizarea acestui aspect. Articolul prezintă exemple luate din viața reală ce pot fi folosite pentru predarea la clasă în cadrul lecției *Funcția exponențială*. Considerăm că prin aplicarea metodei descoperirii și utilizarea unor exemple din viața reală se realizează majorarea motivării studiului matematicii la nivelul liceal și formarea eficientă a competențelor specifice disciplinei Matematica în liceu.

Cuvinte-cheie: matematică, liceu, funcția exponențială, competențe specifice, metoda descoperirii.

Annotation

The current article highlights some didactic aspects regarding the study of the topic The Exponential Function, taught using the discovery method. In the study of mathematics at the high school level, the training of specific skills is aimed at, and the discovery method is one of the methods that effectively contributes to this aspect. The article presents examples taken from real life that can be used for teaching in the class within the Exponential Function lesson. We believe that by applying the discovery method and using examples from real life, it is possible to increase the motivation of the study of mathematics at the high school level and to effectively train the specific skills of the Mathematics discipline in high school.

Keywords: mathematics, high school, exponential function, specific skills, discovery method.

Metoda descoperirii este una dintre metodele de predare și învățare a matematicii care aduce beneficiul de a dezvolta autonomia elevilor, creativitatea acestora precum și gândirea critică [3].

Această metodă poate fi folosită cu succes la orice nivel de studiu al disciplinei Matematică, prezentul articol concentrându-se doar pe subiectul *Funcția exponențială*.

Scopul articolului constă în evidențierea unor aspecte didactice privind asigurarea aplicării metodei descoperirii în cadrul studierii funcției exponențiale.

O parte importantă în pregătirea lecției o reprezintă alegerea resurselor corespunzătoare, adică alegerea acelei probleme sau a acelor probleme care să îi intrige cel mai mult pe elevi, care să îi facă curioși, care să îi captiveze. Elevii trebuie să se concentreze pe rezolvarea problemei folosind noțiuni cunoscute anterior, realizând conexiuni între acestea, dar și descoperind noțiuni noi și realizând conexiuni între ceea ce le era cunoscut și ceea ce au descoperit, astfel îmbunătățindu-și viziunea, abilitățile, percepția, creativitatea, limbajul și gândirea matematică [1].

Pe durata derulării unei ore organizată pentru aplicarea metodei descoperirii, sunt elevi care reușesc să rezolve sarcina singuri, fără ajutor din partea colegilor sau al profesorului, dar sunt și elevi ce au nevoie de ghidaj, întrebări ajutătoare, indicii, care să le permită să ajungă la descoperire. De aceea, pentru a răspunde nevoilor a cât mai mulți dintre elevii unei clase, este necesar ca problema propusă spre rezolvare să aibă mai multe sarcini de rezolvat, organizate de la simplu la complex, de la particular la general. Astfel se oferă șansa tuturor participanților la lecție să reușească să rezolve sarcini în funcție de nivelul de competențe pe care îl au, dar și să își poată forma și dezvolta noi competențe.

„Descoperirea” pe care o face un elev în cadrul unei astfel de ore reprezintă o formulă, un simbol, un grafic, o proprietate, o regulă, o noțiune bine cunoscută în lumea matematicii, dar care nu este cunoscută încă pentru elev. Astfel, cuvântul „descoperire” nu este folosit cu sensul de invenție sau dezvăluire, ci este folosit într-un sens particular, reprezentând descoperirea fiecărui elev în parte a cunoștințelor lui, la nivelul lui, în funcție de abilitățile proprii. Elevul învață din propriile greșeli, își dezvoltă independența, devine mai autonom în cunoaștere, devine propriul educator, sursa propriei lui învățări, ghidat de cadrul didactic [2].

Menționăm că, conform definiției acceptate în Republica Moldova, *competența școlară reprezintă un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații* [5].

Astfel, pentru formarea unei competențe este necesar ca elevul:

- să stăpânească un sistem de *cunoștințe fundamentale* în funcție de problema pe care va trebui să o rezolve;

- să posede deprinderi și capacități/abilități pe care să le utilizeze/să le aplice conștient și logic în situații simple/standard, realizând astfel *funcționalitatea cunoștințelor* obținute;
- să rezolve diferite situații-problemă, conștientizând cunoștințele funcționale;
- să rezolve probleme, inclusiv din viața cotidiană, manifestând comportamente conform achizițiilor finale, adică valorificând *competența* formată [5].

Raportându-ne la cele două țări, în România finalitățile privind studierea disciplinei Matematica în școală sunt numite **competențe generale**, iar în Republica Moldova - **competențe specifice** disciplinei Matematica. Scopul final al formării competențelor matematice, fie ele generale în România, fie specifice în Republica Moldova, este același în ambele cazuri, acela de a forma un om pregătit pentru viață, adaptabil, care să dețină noțiuni din ramurile de bază ale matematicii și pe care să le poată folosi practic în viața reală.

Conform Curriculumului național pentru matematică, clasele a X-a – a XII-a, elaborat de Ministerul Educației al Republicii Moldova, modulul „*Funcții. Ecuatii. Inecuații. Sisteme și totalități*” se studiază în clasa a X-a la Profilul real pe parcursul a 50 de ore, iar tema „Funcții. Ecuatii. Inecuații. Sisteme” se studiază în clasa a X-a la Profilul uman pe parcursul a 32 de ore. După studierea unor proprietăți generale ale funcțiilor, cum ar fi monotonia, paritatea, mărginirea, urmează studiul specific al unor funcții elementare cu evidențierea proprietăților anterior studiate. Printre aceste funcții elementare se află și *funcția exponențială* [5].

Conform Programei școlare pentru clasa a X-a Matematică, elaborată de Ministerul Educației și Cercetării, prin instituția Consiliul Național pentru Curriculum din România, conținutul *Funcția exponențială* se studiază în toate programele, inclusiv, pentru Trunchi comun – 2 ore pe săptămână, Trunchi comun și curriculum diferențiat – 3 ore pe săptămână și respectiv 4 ore pe săptămână, urmând același model ca și cel din Republica Moldova, și anume se începe cu studiul unor proprietăți ale funcțiilor elementare, în general, apoi urmând studiul unor funcții specifice. [4]

Menționăm că la studierea funcțiilor, pentru a fi realizate calculele mai ușor, precum și pentru o mai bună vizualizare a graficelor funcțiilor, recomandăm ca elevii să aibă la dispoziție un program de calcul tabelar, cum ar fi *Excel* or *Spreadsheets*. În cazul în care elevii nu au la dispoziție dispozitive care să îi ajute la calcule, pot irosi mult timp calculând și atunci pierd din vedere rezolvarea problemei.

În continuare propunem câteva probleme-resursă ce pot fi folosite în aspect didactic la studiul funcției exponențiale, în contextul aplicării metodei descoperirii:

1. **Bacteria *Escherichia coli* (*E. coli*)** se trăiește în intestinalele oamenilor și ale animalelor sănătoase. Există mai multe tipuri de *E. coli* iar majoritatea sunt inofensive. Există totuși câteva tulpini care, atunci când există un dezechilibru în organism care favorizează înmulțirea lor, pot cauza diverse afecțiuni care se manifestă prin crampe stomacale, diaree sau vărsături. Pe un vas Petri se află 1.000.000 de bacterii *E. Coli*. Timpul în care se dublează numărul de bacterii este de 20 de minute. Calculați:

- a) Câte bacterii se vor afla în vas peste 20 de minute?
- b) Câte bacterii se vor afla în vas peste 40 de minute?
- c) Câte bacterii se vor afla în vas peste 1 oră?
- d) Câte bacterii se vor afla în vas peste 2 ore?

- e) Câte bacterii se vor afla în vas peste 1 zi?
- f) Câte bacterii se vor afla în vas peste 2 zile?
- g) Realizați un grafic după care se înmulțește această bacterie.
- h) Aflați funcția după care se înmulțește această bacterie.

2. Ampicilina face parte dintr-un grup de antibiotice cunoscut sub denumirea de peniciline cu spectru larg. Ampicilina este indicată în infecții cauzate de bacterii localizate la nivel respirator, otorinolaringologie, urogenital și digestiv. Bacteria E. Coli este reactivă la ampicilină. În vasul Petri se află în acest moment 2^{3000} bacterii. Se adaugă ampicilină în vasul Petri. Aceasta face ca numărul de bacterii să se împuțineze, la fiecare 30 de minute distrugând câte o treime dintre acestea. Determinați:

- a) Câte bacterii rămân în vas peste 30 de minute?
- b) Câte bacterii rămân în vas peste 60 de minute?
- c) Câte bacterii rămân în vas peste 2 ore?
- d) Câte bacterii rămân în vas peste 3 ore?
- e) Câte bacterii rămân în vas peste 1 zi?
- f) Câte bacterii rămân în vas peste 2 zile?
- g) Câte bacterii rămân în vas peste 1 săptămână?
- h) După cât timp vasul va fi gol?
- i) Realizați un grafic după care reacționează bacteria la antibiotic.
- j) Aflați funcția după care se modelează această reacție.

3. Orașul fortăreață Tianjin din China are o istorie care datează din anul 1400. Cronicile menționează existența unei populații de aproximativ 200 de oameni. Considerăm rata după care a crescut populația relativ constantă de 1,6%. Aflați:

- a) Ce populație a avut orașul în anul 1401?
- b) Ce populație a avut orașul în anul 1402?
- c) Ce populație a avut orașul în anul 1403?
- d) Ce populație a avut orașul în anul 1410?
- e) Ce populație a avut orașul în anul 1500?
- f) Ce populație a avut orașul în anul 2000?
- g) Ce populație ar trebui să fie în anul 2023?
- h) Ce populație ar trebui să fie în anul 2100?
- i) Realizați un grafic după care a evoluat populația orașului.
- j) Aflați funcția după care se modelează numărul de locuitori ai orașului.

4. Situată în largul orașului Nagasaki din Japonia, Hashima a devenit o zonă de interes economic după descoperirea unui zăcământ de ulei. O comunitate de aproximativ 5.000 de persoane s-a format în jurul minei de ulei. După închiderea minei în 1974, populația a părăsit insula. Considerăm rata de părăsire a insulei constantă de 2% pe an. Determinați:

- a) Ce populație a avut orașul în anul 1975?
- b) Ce populație a avut orașul în anul 1976?
- c) Ce populație a avut orașul în anul 1977?
- d) Ce populație a avut orașul în anul 1990?
- e) Ce populație a avut orașul în anul 2000?
- f) Ce populație ar trebui să fie în anul 2023?
- g) În ce an insula a fost depopulată?

h) Realizați un grafic după care a evoluat populația insulei.

i) Aflați funcția după care se modelează numărul de locuitori ai insulei.

Aceste probleme reprezintă doar o idee de aplicare a metodei descoperirii în studiul funcției exponențiale. Exemplele iau în considerare atât cazul în care baza funcției este supraunitară dar și subunitară. Pornind de la aceste exemple, se pot crea nenumărate alte resurse ce pot fi aplicate la clasă. De asemenea, problemele propuse pot fi adaptate de către orice profesor care dorește să le folosească, astfel încât să se plieze mai bine pe nivelul de dezvoltare al clasei respective.

Aceste probleme au avantajul că orice elev poate găsi răspunsul pentru primele cerințe formulate, astfel fiecare elev poate contribui la lecție, se va simți valorizat, va avea sentimentul că poate și va crește motivația pentru rezolvarea sarcinilor următoare.

Rezolvând problemele propuse elevii vor descoperi nu doar o nouă funcție, funcția exponențială, ci și se vor convinge în aplicabilitatea eficientă a acesteia în diverse domenii.

Problemele-resursă ating domenii cum ar fi *medicina, biologia, geografia, sociologia*, astfel elevii au dovada aplicabilității matematicii în lumea reală, răspunzându-și la întrebarea „Unde se folosește această noțiune?”

Aproximăm faptul că doar una sau două probleme pot fi finalizate pe parcursul unei lecții, în funcție de clasa de elevi, ceea ce poate părea un dezavantaj. Dar, deși necesită mai mult timp pentru a fi aplicată în timpul orelor, avantajul este acela că elevii realizând singuri *descoperirea*, o vor reține un timp mai îndelungat, vor putea aplica conștient noțiunile descoperite în diverse domenii, își vor dezvolta gândirea critică, vor fi mai adaptabili, practic eficient se vor forma competențele specifice matematicii în liceu.

Bibliografie

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie generală*. București: Polirom, 2002. 201 p. ISBN 973-9248-03-9.
2. MIHĂILĂ, M.M., PETROVSCHI, N. *Învățarea prin descoperire*. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice în Științe Exacte, vol. 1, Chișinău, 1-2 martie 2019. Ch.: UST., 2019, 425 p. ISBN 978-9975-76-271-7.
3. HENDERSON, K., *Anent the discovery method*. The Mathematics Teacher, National Council of Teachers of Mathematics Publishing. S.U.A., VOL. 112, May 2019, 582 p, ISSN 2330-0582
4. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, România, *Programa școlară Matematică, clasa a X-a*, aprobată prin ordin de ministru nr. 4598 din 31.08.2004 [citat: 12.04.2023] Disponibil: https://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr_lic/MS/Matematica_clasa%20a%20X-a.pdf
5. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum național. Matematică. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău, 2020. [citat: 12.04.2023] Disponibil: mecc.gov.md/sites/default/files/matematica_liceu_ro.pdf

INCURSIUNI ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Buică Florina-Cristina

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0009-0006-2270-1539

Adnotare

Acest articol descrie evoluția conceptului, noțiuni adiacente, definițiile date de diverși savanți și importanța educației ecologice. Conținutul prezintă informații referitoare la contribuția cercetătorilor, de-a lungul timpului, adusă educației în folosul naturii, implicit a omenirii și inițiative ale societății în raport cu natura, prin activități responsabile, eficiente și durabile pentru mediu.

Cuvinte-cheie: educație ecologică, educație pentru mediu, educație sustenabilă, eco educație, educație durabilă.

Adnotare

This article describes the evolution of the concept, adjacent notions, definitions given by various scholars and the importance of environmental education. The content presents information regarding the contribution of researchers, over time, to education for the benefit of nature, implicitly of humanity, and society's initiatives in relation to nature, through responsible, efficient and sustainable activities for the environment.

Keywords: ecological education, environmental education, sustainable education, eco education, lasting education.

Având ca obiectiv atingerea dezvoltării durabile, educația ecologică, necesită înțelegerea profundă cu privire la mediu și problemele globale, prin responsabilizarea membrilor societății.

Referitor la expuneri asupra termenului, Disinger J. (1983) afirma că această noțiune a fost utilizată pentru prima dată la Paris, 1948, în cadrul unei reuniuni a IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources). În 1960, în SUA, pentru educația privind mediul, se utiliza expresia „environmental education”, folosită mai târziu într-o conferință a Universității Keele Stratfordshire (Marea Britanie, 1965).

Ulterior, educația privind mediul s-a răspândit în țările europene sub diverse denumiri: Științele Naturii, Științe Rurale, Educația pentru conservare, Studii de teren, Geografie, Biologie etc, tematica despre natură însumând observații directe, fără o abordare interdisciplinară.

De-a lungul timpului, observăm evoluția conceptului educație ecologică, prin introducerea obiectivelor care vizează prioritizarea grijii și atitudinii pozitive față de natură, în cadrul politicilor de mediu și a rezoluțiilor adoptate în vederea conservării resurselor naturale.

Comparând perioada anterioară anilor '70, în care educația privind mediul putea fi orientată către înțelegerea și aprecierea interdependenței om- cultură umană - mediul înconjurător, cu cea de după, în care începe să se pună accent pe acțiuni de percepere a problemelor și implicare în rezolvarea lor, observăm orientarea societății către ecologizarea naturii.

După Gh. Toma [10], corespunzător denumirilor care figurează în programele UNESCO, din noile educații face parte și educația relativă la mediu (ecologică).

Astfel, Sorin Cristea [2, pp. 64-66] opina educația ecologică drept „unul dintre primele răspunsuri pedagogice cu privire la problematica lumii contemporane”.

Preocuparea pentru menținerea sănătății mediului este tot mai evidentă în ultimii ani prin educarea și determinarea cetățenilor în vederea conservării diversității biologice, prin dezvoltarea conștiinței de mediu, stimularea motivației și capacității de implicare în soluționarea problemelor apărute.

În România, termenul educație ecologică pătrunde mai târziu, inițial fără precizarea scopului domeniului (Legea nr. 82/20.11.1993, art.6, lit. k), apoi prin argumentarea aprofundată a importanței și necesității educației ecologice, în câteva lucrări pedagogice teoretice [6, p. 35].

Treptat, au început să se consolideze accepțiuni adiacente educației ecologice.

Expresia educația relativă la mediu este folosită de către George Văideanu în lucrarea „Educația la frontiera dintre milenii” (1988), specificând că acoperă mai mult esența noțiunii decât termenul de educație ecologică.

Educația pentru dezvoltare durabilă implică cunoștințe, aptitudini, atitudini, necesare identificării impactului antropic asupra mediului în vederea preîntâmpinării, minimalizării acestora.

După Ala Donica [3], obiectivele necesare vieții sustenabile cuprind, printre altele: educarea unor atitudini corecte față de producție și consum sustenabil; cunoașterea acțiunilor cu impact în rezolvarea problemelor de mediu; identificarea acțiunilor de minimalizare a deșeurilor și reciclarea lor.

În opinia savanților I. Cerghit, M. Momanu, I. Dediu, C. Andon, eco educația apare ca urmare a înțelegerii conținutului, obiectivelor, scopului și rolului educației ecologice și îmbunătățirii atitudinii față de mediul ambiant [apud, 7, p. 51].

Educația sustenabilă este expresia necesității educației în soluționarea problemelor climatice și de mediu, în vederea deprinderii populației spre adoptare de obiceiuri sustenabile, compatibile vieții cotidiene.

Observăm astfel, punctul comun al acestor denumiri, acela de menținere a relației om-natură în limite normale coexistenței acestora.

Prin complexitatea și relevanța ei asupra desăvârșirii personalității omului, în raport cu natura, educația ecologică a constituit temă de cercetare pentru diverși savanți, începând cu înaintașii: Ușinski, L.N.Tolstoi, J.J.Rousseau, I.H.Pestalozzi, Fr. Froebel (1788-1869) și continuând cu aportul generațiilor următoare: I. Gabiev, S. Jurat (1992), I. Bumbu, M.Mîțu, D. Roșcovan (1993), G. Chirică, C. Andon, I. Dediu, V. Cecoi, E. Morei, I. Ganea, E. Popov, S. Leșenco, R. Cucereanu (1994), L. Gordea, E. Haheu (1998), E. Buzinschi (2002), L. Ursu, T. Rusuleac, S. Gînju (prezent) [4, p. 15].

Recunoașterea mondială a importanței educației ecologice prin „formarea de cetățeni conștienți și informați cu privire la mediul lor biofizic și problemele asociate acestuia, motivați să lucreze în rezolvarea lor” (W. B. Stapp et. all, 1969) a generat o serie de accepțiuni teoretice: „proces prin care sunt definite valori și clarificate concepte, incluzând exersarea luării unei decizii și formarea unui cod propriu de conduită privind calitatea mediului” [9, p. 20]; „proces permanent în care indivizii și colectivitatea devin conștienți de mediul înconjurător” (UNESCO, 1988); „ajută pe cei care învață să dobândească cunoștințe legate de mediu, să-ți formeze priceperi...să lucreze individual sau colectiv cu scopul de a atinge sau a menține un echilibru dinamic între calitatea vieții și calitatea mediului” [apud, 12, p. 31]; „formarea și

cultivarea capacității de rezolvare a problemelor care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și existenței umane” [apud, 11, p.10]; „dezvoltarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru pastrarea și ameliorarea mediului” [apud, ibidem, p. 18]; „activitatea de formare-dezvoltare a personalității în vederea reglementării raporturilor cu mediul, prin valorificarea cunoștințelor în sens inter, pluri și transdisciplinar (ibidem, 2, p. 64); „procesul de recunoaștere a valorilor și de înțelegere a conceptelor în aspectul formării și dezvoltării deprinderilor și atitudinilor necesare pentru înțelegerea corectă și aprecierea interdependenței dintre om, cultură și factorii mediului natural” [ibidem, p. 7]; „proces aflat la confluența dintre științele umaniste și cele realiste, în care știința se îmbină armonios cu arta, iar noțiunile teoretice sunt zadarnice dacă nu sunt strâns legate de activitățile practice” [ibidem, p. 10]; „vizează asimilarea de cunoștințe, formarea de atitudini și comportamente dezirabile, clarificarea valorilor, precum și un demers practic eficient” [8, p. 5]; „educație prin și pentru valori care poate dobândi forme concrete de realizare, la diferite nivele de școlaritate, livrând conținuturi informaționale, în modalitate transdisciplinară, în context formal sau nonformal” [1, p.7] etc.

Problematika lumii contemporane cu privire la apariția factorilor nocivi asupra mediului necesită conștientizarea și responsabilizarea locuitorilor planetei, în vederea gestionării corecte a consumului de resurse prin reducerea, reutilizarea și reciclarea acestora, îmbunătățind standardele vieții umane, prin dezvoltarea unei gândiri complexe, cu orientare ecologică, protejarea naturii ajungând astfel, parte din educația sănătoasă a omenirii.

Bibliografie

1. CORNIENCO, M., NICOLAIE, C. *Dezvoltarea spiritului ecologic prin activități extracurriculare*, Cartea Vranceană, Vrancea, 109 p. ISBN 978-606-95212-5-0
2. CRISTEA, S. Educația Ecologică. În: *Didactica Pro*, [online]. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2003, nr. 6 (22), [citat 23.02.2022]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_22.pdf
3. DONICA, A. Educație pentru dezvoltare durabilă a mediului. Curs universitar. Universitatea de Stat ”Ion Creangă” [online]. Chișinău, 2017. 239 p. [citat 20.04.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-229-232_0.pdf
4. GÎNJU Stela, TELEMAN Angela. Educație ecologică. Suport de curs. Specialitatea Pedagogie preșcolară, Chișinău, 2014, p. 142. ISBN 978-9975-46-220-4
5. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/50_54_Activitati%20ecoeducationale%20in%20cadrul%20parteneriatului%20familie-scoala.pdf
6. OLLERER, Kinga. Educația ecologică - între necesitate și oportunitate. În: *Calitatea vieții XXIII*, nr. 1, [online], 2012. 44 p., [citat 19.04.2022]. Disponibil: <https://www.revistacalitateavietii.ro/2012/CV-1-2012/02.pdf>
7. SARANCIUC-GORDEA, Liliana, Educația Ecologică. În: *Didactica Pro*, [online]. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2003, nr. 3 (79), [citat 26.04.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/50_54_Activitati%20ecoeducationale%20in%20cadrul%20parteneriatului%20familie-scoala.pdf
8. STĂNULESCU, M. Educația ecologică și de protecție a mediului: Smart Academic, Bacău, 2019, p. 72. ISBN 978-606-8947-97-6
9. STUGREN, B., Probleme moderne de ecologie. București: Editura Științifică de ecologie, 1982. 286 p.
10. TĂLAU, A.-M. Educația ecologică, educație pentru viitor. În: *Grapho*, Bacău, 2018. 16 p. ISBN 978-606-670-692-6
11. TELEMAN, A., GÎNJU S. *Educația ecologică*. Chișinău: UPS I. Creangă, 2014. 96 p. ISBN 978-9975-46-221-1

12. URSU, L., SARACIUC-GORDEA L., GÎNJU S., RUSULEAC T. Sinteze EcoEducaționale. Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice, [online]. Chișinău, 2010, p. 212, 1994, [citată 26.04.2022]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/142/Ursu%2C%20Ludmila%20-%20Sinteze%20Ecoeducationale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CZU: 37.013

ASPECTE CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

Bulat Violeta
UPS „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0000-0002-6261-445X

Adnotare

În cadrul proiectului educațional evaluarea este un act care se integrează organic în procesul de învățare, creând relații interactive și circulare. Proiectele educaționale, în marea lor majoritate, pun accent pe dezvoltarea învățării creative, menite să formeze oameni inovatori și conștienți de propriile capacități, facilitând învățarea și promovând evaluarea participativă. Rolul evaluării pe durata implementării proiectului este unul crucial, toți participanții fiind interesați de calitatea procesului și a rezultatelor. Rapoartele de evaluare privind proiectele educaționale reprezintă instrumente funcționale pentru echipa de implementare, finanțatori și beneficiarii direcți, pe de o parte, dar și pentru întreaga comunitate educațională, inclusiv pentru factorii de decizie, pe de altă parte.

Cuvintele-cheie: proiect educațional, evaluare, evaluator, raport de evaluare.

Abstract

Within the educational project, assessment is an act that is organically integrated into the learning process, creating interactive and circular relationships. Most of educational projects emphasise the development of creative learning, aimed at developing innovative and self-aware people, facilitating learning and promoting participatory assessment. The role of evaluation during project implementation is crucial, with all participants having a stake in the quality of the process and outcomes. Evaluation reports on education projects are functional tools for the implementation team, development partners and direct beneficiaries on the one hand, but also for the whole education community, including decision-makers, on the other.

Keywords: educational project, evaluation, evaluator, evaluation report.

Conform recomandărilor Comisiei Europene, competențele reprezintă un factor important al competitivității și al dezvoltării personale. Datorită transformărilor economice rapide, toate țările Uniunii Europene derulează reforme pentru a îmbunătăți capacitatea sistemelor de învățământ. Aceste reforme oferă o educație de calitate și asigură un acces liber la aceasta. În acest sens, Comisia Europeană oferă asistență țărilor membre și celor partenere prin expertiză, programe educaționale implementate, schimb de practici relevante și suport permanent în procesul de adaptare a legislațiilor naționale la noile condiții socio-economice.

În acest context, Republica Moldova ca și celelalte țări care implementează proiecte educaționale orientate spre consolidarea capacității sistemului educațional ajunge la etapa de evaluare a rezultatelor obținute prin intermediul finanțărilor externe și/sau interne.

În articolul 4 din Codul educației al Republicii Moldova, se menționează că educația este o prioritate națională și factor primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe

cunoaștere. Printre principiile fundamentale ale educației (Articolul 7 Codul educației al Republicii Moldova, 2020), se specifică principiul calității, relevanței, transparenței, participării și responsabilității. Despre dialogul social și parteneriatul dintre instituțiile de învățământ cu alte instituții din sfera de cercetare, mediul de afaceri, sindicate, societatea civilă și mass-media se menționează în articolul 8 din Codul educației al Republicii Moldova. Aceste prevederi legislative orientează procesul de conceptualizare a metodologiei evaluării proiectelor educaționale.

Evaluarea proiectelor educaționale se realizează în mare parte de către finanțatori și prezintă interes în rândul factorilor de decizie și cercetătorilor. Necesitatea evaluării proiectelor finanțate din diferite fonduri alocate pentru proiectele educaționale stimulează dezvoltarea acestui domeniu.

În Republica Moldova, domeniul evaluării proiectelor educaționale se află la etapa incipientă, deoarece obiectul său - proiectele educaționale - a apărut în urmă cu aproximativ un deceniu. Primele evaluări de proiecte fiind cele realizate de către partenerii de dezvoltare cu finanțare externă, în baza a cinci criterii generale acceptate la nivelul Uniunii Europene: *relevanță, eficiență, eficacitate, impact, sustenabilitate*. În anul 2019 comunitatea internațională a donatorilor a convenit asupra criteriilor de evaluare a proiectelor în cadrul Comitetului de Asistență pentru Dezvoltare al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, și anume: *relevanța, coerența, eficacitatea, eficiența, impactul și durabilitatea*.

O evaluare riguroasă a proiectelor educaționale ține cont și de contextul în care se implementează, de managementul eficient și eficace, de factorii externi care pot să influențeze rezultatele și impactul acestora.

Procedural, pentru evaluarea proiectelor, UNESCO (2005) propune cinci etape semnificative: (1) elaborarea mandatului și a termenilor de referință: problematica, scopul evaluării, condiții de implementare, metodologia colectării datelor; (2) elaborarea proiectului: analiza programului existent și a evaluărilor preliminare, formularea ipotezelor, scopurilor și întrebărilor evaluative, a strategiei de colectare, analiza datelor și a valorificării rezultatelor; (3) implementarea proiectului: colectarea și analiza datelor, elaborarea proiectului; (4) utilizarea rezultatelor; (5) analiza evaluării.

În cursul evoluției istorice a evaluării, au apărut o varietate aproape de neînțeles de modele și abordări, ceea ce reprezintă o provocare pentru beneficiarul evaluării. Evaluatorii care nu doresc să analizeze această complexitate pentru a identifica abordarea adecvată pentru evaluarea lor, inventează una nouă. Acestea nu numai că consumă resurse financiare, dar și sporesc complexitatea abordărilor de evaluare.

Pentru efectuarea unei evaluări viabile, cunoștințele științifice și competențele metodologice nu sunt suficiente. În practică este necesar ca evaluatorul să aibă capacitatea de a lucra într-o echipă și a ține cont echitabil de părerile tuturor părților interesate, cu perspective și interese diferite. Acest lucru este valabil cu atât mai mult atunci când este vorba de evaluări formative sau participative. Adesea, evaluatorii lucrează într-o cultură care le este străină, astfel încât ar trebui să aibă, de asemenea, abilități de autorefecție pentru a-și determina propria poziție. Din acest motiv, abilitățile organizatorice sunt esențiale pentru a planifica și gestiona o evaluare și pentru a se asigura că aceasta se desfășoară în mod profesionist. Capacitatea de a elabora o întrebare de evaluare viabilă, de a utiliza logica programului pentru a înțelege modul de funcționare cauzală a obiectului evaluării, de a aplica o abordare de evaluare adecvată

problemei, un concept metodologic și de proiectare adecvat pentru a asigura o evaluare și o interpretare profesională rezultatelor, de a elabora un raport de evaluare util pentru părțile interesate reprezintă competențe esențiale pentru evaluatori. Toate acestea necesită o înțelegere de bază a relațiilor dintre obiectul evaluării, întrebare, concepte și metode, ceea ce presupune cunoștințe de bază extinse în domeniul științelor educației și al evaluării. Competențele contextuale sunt, de asemenea, importante. Pentru evaluarea adecvată a unui proiect educațional sunt necesare cunoștințe specifice în funcție de subiect, sector și context general. Dacă evaluatorii nu dispun de toate competențele necesare, este recomandabil să se formeze echipe de evaluare cu competențe complementare. Prin cooperare pentru dezvoltare, competențele lipsă pe anumite aspecte sunt completate de experți în aceste domenii. Pentru a consolida expertiza evaluatorilor locali în materie de evaluare, partenerii de dezvoltare practică măsoară dezvoltarea a capacităților și sprijină procesele de evaluare prin implicarea experților externi și cei naționali, sau crearea echipelor dintre experți seniori și cei juniori. Toate aceste măsuri au scopul de a consolida capacitățile specialiștilor care activează în acest domeniu.

Proiectele educaționale au ca bază de pornire premisa că educația de calitate presupune aplicarea diversității prin abordarea diferențiată, prin implicarea activă a elevilor, profesorilor de diferite specialități, părinților, instituțiilor școlare, societății civile, dar și altor parteneri educaționali. Orice proiect educațional presupune o schimbare prin soluționarea unor probleme identificate. Schimbarea poate viza atât obiectul proiectului, cât și subiectul – persoanele implicate. În cazul resurselor umane, schimbarea vizează dezvoltarea valorilor, aptitudinilor, comportamentelor, etc.

Principalele funcții ale evaluării proiectelor educaționale sunt de [2, p. 7]:

- *învățare* – oferă recomandări practice celor implicați;
- *direcționare* – oferă orientare necesară pentru procesul decizional și contribuie la programarea politicile viitoare;
- *control* – verifică respectarea regulilor stabilite;
- *furnizarea informației* – oferă informații managementului de proiect și opiniei publice;
- *legitimizare* – justifică utilizarea bunurilor;
- *sporire a responsabilității* – disciplinează echipa pentru implementarea proiectului;
- *mediere* – interconectează părțile interesate.

Evaluarea trebuie privită ca pe o oportunitate pentru o participare extinsă a părților interesate și de pluralitate a opiniilor. Acest lucru elimină distincția dintre diferite funcții din cadrul proiectului evaluat și duce la conștientizarea propriilor acțiuni, sugestii de schimbare și apariția unor soluții comune de îmbunătățire constatată, devenind un imbold de reflecție profundă. În prezent, mulți evaluatori prin metodologiile de evaluare utilizate încearcă să asigure participarea părților interesate, deși nu este elementul dominant, doar că în grade diferite. O evaluare realizată în mod profesionist se caracterizează prin faptul că respectă anumite standarde.

Cu certitudine, evaluarea proiectului este un proces complex, consumator de resurse, repetitiv, dar care constituie singura modalitate eficientă de măsurare a succesului implementării proiectului. Scopul principal al evaluării proiectelor educaționale este de a oferi feedback în ce privește rezultatele și de a informa factorii de decizie despre eficacitatea, eficiența, impactul și sustenabilitatea proiectului.

Un proces de evaluare a proiectului cuprinde trei faze (planificarea și organizarea evaluării, evaluarea propriu zisă și activități post-evaluative) pe parcursul cărora se desfășoară un sistem de acțiuni, cum ar fi de:

- *informare*: (cantitativă: constatativă, stocată; calitativă: prelucrată, procesată);
- *evaluare propriu-zisă*: (evaluare cantitativă, bazată pe operații de măsurare a rezultatelor proiectului; evaluare calitativă, bazată pe operații de apreciere a rezultatelor proiectului; evaluare operațională, bazată pe operații de deciziune evaluativă necesară pentru desfășurarea ulterioară a proiectului/ activități post-proiect);
- *comunicare*: (comunicarea constatativă, bazată pe operații de consemnare a rezultatelor; comunicarea anticipativă, bazată pe operații de elaborare a recomandărilor, pentru corecție-ameliorare-perfecționare-ajustare -reformare).

Fiecare document de proiect, elaborat în faza de planificare și propus spre finanțare, conține componenta de evaluare, care include atât determinări ale conceptului, cât și criteriile de evaluare. Evaluarea este un proces de învățare, care dezvoltă competențe tuturor celor implicați. Evaluarea ajută participanții să își eficientizeze activitatea și rezultatele prin autoevaluare și reflecție. În procesul de evaluare se pune accent pe promovarea unei culturi de învățare. Ea arată dacă activitățile planificate inițial au urmat cursul: resurse umane – timp – resurse financiare – rezultate.

Evaluarea este o activitate de echipă, iar în scopul ameliorării comunicării și colaborării pe parcursul implementării proiectului este necesară o înțelegere a termenilor, strategiilor și modelelor teoretice de către toți cei implicați.

O condiție de bază în asigurarea calității procesului de evaluare a proiectelor educaționale reprezintă competența evaluatorului. Evaluatorul ar trebui să explice clar scopurile evaluării, iar evaluarea să analizeze consensul, claritatea și implicarea acestora, luând în considerare următoarele elemente [5, p. 1-3]:

- *Justificarea proiectului* – demonstrată prin analiza de nevoi;
- *Obiectivele proiectului* – expuse clar, precis și în concordanță cu nevoile identificate;
- *Descrierea activităților* – clare, tangibile și în concordanță cu obiectivele stabilite;
- *Relevanța proiectului* – pentru dezvoltarea instituției (coerența proiectului cu filosofia programului în care se integrează) și direcțiile strategice a domeniului sectorial;
- *Rezultatele finale* – relevante proiectului implementat, cu potențial de transferabilitate în alte contexte educaționale;
- *Diseminare* – prin utilizarea planului de diseminare a rezultatelor proiectelor și a lecțiilor învățate de instituția implementatoare;
- *Evaluare și monitorizare* – prin utilizarea planului de evaluare/monitorizare a progresului proiectului, a impactului proiectului asupra elevilor, profesorilor;
- *Impactul proiectului* – asupra diferitelor categorii de beneficiari cărora li se adresează proiectul: elevi, profesori, instituții școlare, părinți, comunitate etc.

În procesul de evaluare a proiectelor educaționale, ca și în cazul altor proiecte se pune accent pe respectarea standardelor generale, și anume: *profesionalism, etică și integritate, claritate, confidențialitate, independență, raportare și utilizare* [7, p. 14].

- *Professionalism* – competențele evaluatorului sunt foarte importante în procesul de evaluare. Evaluatorul trebuie să fie un profesionist și să dețină studii în domeniu, experiență educațională și profesională. Evaluatorul este responsabil de calitatea produsului livrat.

- *Etică și integritate* – transparența procesului de evaluare în conformitate cu legislația garantează calitatea produsului final.

- *Claritate* – evaluatorul are responsabilitatea de a descrie clar tot procesul de evaluare. Contextul evaluării, resursele disponibile (financiare, de personal și tehnice) și obiectivul evaluării trebuie să fie făcute cunoscute tuturor celor implicați.

- *Confidențialitate* – pe tot parcursul evaluării, evaluatorul trebuie să se asigure ca datele cu caracter personal sunt protejate.

- *Independență* – evaluatorul trebuie să fie selectat printr-un proces competițional și să fie independent de autoritatea de management având o poziție neutră.

- *Raportare* – în raportul final, evaluatorul trebuie să aibă o poziție imparțială de expunere. Raportul trebuie să fie unul logic, conținând lecții învățate, concluzii justificate și recomandări care pot fi aplicate în practică.

- *Utilizare* – rezultatul unei evaluări presupune ca recomandările identificate să fie utile pentru cei implicați.

Rezultatele evaluării proiectelor educaționale trebuie să stea la baza luării deciziilor pentru îmbunătățirea procesului de management, de implementare, de cooperare. Raportarea și comunicarea rezultatelor unei evaluări au o importanță deosebită. În acest context, trebuie să se țină cont de următoarele principii:

- Pentru a spori utilitatea evaluării, rezultatele trebuie comunicate într-un mod în care ar răspunde nevoilor părților interesate. Părțile interesate au un impact fundamental în materie de sustenabilitate.

- Lecțiile învățate, concluziile și recomandările trebuie să fie clare, la obiect și bine focusate. Recomandările trebuie să fie argumentate, realiste și necesare intervenției.

- Rezultatele evaluării trebuie să fie comunicate părților interesate, prin metode cum ar fi: raportul scris, rezumat al raportului, prospect cu prezentarea ilustrativă a punctelor principale, articol în presă, publicații de specialitate, referințe în cadrul programului educațional sau pe site-ul instituției. Rezultatul evaluării ajută instituțiile implementatoare să-și definească strategia, obiectivele, indicatorii de măsurare și raportarea celor mai importante aspecte părților interesate. Un raport de evaluare trebuie să includă recomandări privind îmbunătățirea derulării proiectului educațional. Gradul de obligativitate a recomandărilor evaluării este direct proporțional cu precizia rezultatelor.

O evaluare profesionistă este prinsă într-o tensiune dintre științificitate și utilitate. Pe de o parte, evaluarea face parte din științele sociale empirice și trebuie să respecte regulile și standardele acestora. Pe de altă parte, evaluarea urmărește să furnizeze rezultate utilizabile pentru îmbunătățirea practicii sociale. Acest aspect al evaluării și al orientării spre utilizare este o condiție prealabilă esențială pentru ca evaluarea să fie utilă. Din acest motiv, evaluările nu pot fi reduse la afirmații pur științifice, ci sunt întotdeauna orientate simultan către interesele și nevoile de informare ale celor care le inițiază, le comandă sau sunt afectați de ele. De regulă, obiectivul principal este de a utiliza metode și rezultate științifice pentru a le face utilizabile în aplicarea metodologică. Măsura în care exigențele metodologice științifice în ceea ce privește

obținerea de cunoștințe cât mai obiectiv posibil pot fi reduse în favoarea generării de cunoștințe practice rămâne o întrebare controversată și nu poate primi un răspuns general, ci doar de la caz la caz. Cu toate acestea, este clar că, în practică, sunt utilizate frecvent soluții suboptimale din perspectiva științelor sociale. Astfel, evaluarea se caracterizează printr-o „dualitate” specială, care se exprimă prin faptul că, pe de o parte, face parte din cercetarea socială empirică și utilizează teoriile și metodele acesteia, dar, pe de altă parte, face parte și din managementul programelor și din procesele politice, pe care le influențează prin rezultatele sale. În calitate de instrument de luare a deciziilor, este parțial expus unor cerințe neștiințifice. Datorită caracterului său dual, în cursul dezvoltării evaluării au apărut diferite abordări teoretico-metodologice. Acestea sunt fie orientate mai mult spre standarde științifice, fie mai mult spre cerințele clientului sau spre nevoile grupurilor țintă.

Evaluările contribuie la:

- generarea cunoștințelor pentru a determina dacă strategiile, programele sau proiectele funcționează așa cum au fost planificate.
- optimizarea proceselor de luare a deciziilor, de învățare și de gestionare pentru a contribui în mod continuu la îmbunătățirea societății.
- efectuarea controalelor pentru a verifica dacă obiectivele au fost atinse și dacă resursele au fost utilizate în mod eficace și eficient.
- crearea transparenței prin legitimarea acțiunilor administrative și strategice.

În final, rezultatele evaluării trebuie să fie asumate atât de către instituția/entitatea/persoana evaluată (pentru inițierea / continuarea / reorientarea procedurilor de dezvoltare), cât și de către evaluator (pentru îmbunătățirea metodologiei, a instrumentelor de evaluare, pentru fundamentarea politicilor și strategiilor de dezvoltare).

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Polirom, 2008, ISBN: 978-973-46-0936-9
2. CUCIUREANU Gh. *Cadrul metodologic pentru evaluarea proiectelor și programelor de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova*, Chișinău 2014. Disponibil la: https://idsi.md/files/file/Cadrul_metodologic_Glosar_final.pdf
3. GORAȘ-POSTICĂ V. *Teoria și metodologia proiectelor educaționale*. Chișinău: CEP USM, 2011.
4. UCEANU M. *Evaluarea programelor educaționale*. Grupul Școlar Industrial „Mecanică Fină” București. Disponibil la: https://www.academia.edu/21600029/Evaluarea_prog_educationale_1
5. VELEA L.S. *Evaluarea programelor sociale și/sau educationale*. București: Editura Agata, 2004. Disponibil la: http://www.tehne.ro/programe/evaluarea_programelor_educationale.htm
6. ELEVATE. *Set de recomandări pentru evaluarea proiectelor și programelor de cercetare-dezvoltare universitare*. Chișinău: Academy of Economic Studies of Moldova, 2016 Disponibil la: https://utm.md/wp-content/uploads/2021/06/Recommendation-for-university-research-management-and-talent-development_RO.pdf
7. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPILULUI – FACTOR ÎN FORMAREA ELEMENTELOR CULTURII ARTISTIC-ESTETICE

Ciobanu Claudia Veronica

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0003-2258-883X

Adnotare

Deși procesul structurării personalității se produce pe parcursul întregii vieți a individului, există unele perioade, unele vârste când acest program cunoaște o mai mare accentuare, implicând restructurări majore sau stabilizări parțiale. Prin anumite activități copiii se familiarizează cu viața societății, cu valorile acesteia, dar și cu nonvalori și kitsch. Lucrarea de față își propune identificarea ponderii impactului dezvoltării lor psiho-emoționale asupra produselor artistice create, dar și în însușirea valorilor estetice ale societății.

Cuvinte-cheie: dezvoltare socio-emoțională, mediul cultural, creația artistică.

Annotation

Although the process of structuring the personality occurs throughout the life of the individual, there are some periods, some ages when this program is more accentuated, involving major restructuring or partial stabilization. Through certain activities, children become familiar with the life of society, its values, but also with non-values and kitsch. This paper aims to identify the impact of their psycho-emotional development on the created artistic products, but also in the appropriation of the aesthetic values of society.

Keywords: socio-emotional development, cultural environment, artistic creation.

Caracteristici ale dezvoltării socio-emoționale a școlărilor. Dezvoltarea socio-emoțională este o caracteristică permanentă a omului ca ființă socială, care interacționează cu diverse tipologii de caractere, provocând noi abordări în gestionarea emoțiilor. „Școlăritatea este vârsta descoperirii realității fizice, umane și, mai ales, a auto-descoperirii” [2, p. 26], dar și a modelelor artistic-estetice. Se conturează elementele specifice percepției estetice, a reconstrucției imaginii artistice, formându-se repere de discriminare a realității estetice și a valorilor artistice.

Socializarea eului. Socializarea, unul dintre cele mai ample și mai complexe procese prin care indivizii devin ființe umane, este responsabilă și de construcția sinelui. „Socializarea primară înseamnă socializarea propriu-zisă, care are loc în copilărie și prin care individul, născut doar cu potențialități pentru viața socială, devine un membru efectiv al ei, achiziționând cunoștințe, deprinderi, valori, atitudini și comportamente umane” [1, p. 44]. Se interiorizează lumea socială, se cristalizează versiunea subiectivă a realității.

„Socializarea secundară este legată de diviziunea socială (...) și de distribuirea socială a cunoștințelor. Ea presupune internalizarea cerințelor, informațiilor, valorilor promovate” [4, p. 5] de școală și familie. „Socializarea secundară marchează trecerea de la lumea copilăriei *de acasă (cei 7 ani)* la o lume mai eterogenă” [4, p. 5] atât în ceea ce privește cerințele și normele, cât și relațiile și statutele sociale implicate – lumea școlii (clasa de elevi privită ca grup social). Este etapa cea mai importantă în descoperirea de modele și în însușirea de criterii discriminatorii în ceea ce privește Binele, Frumosul și Adevărul, Vl. Pâslaru identifică patru tipuri de cunoaștere care definesc capacitatea copiilor de se descoperi pe sine și lumea

exterioară lor, prin „cunoașterea empirică, dar și aici doar situativ, celelalte tipuri de cunoaștere revendicând pentru subiectul format al cunoașterii cerințe net superioare, precum:

- a) conștiința sinelui (capacitatea de a se diferenția de restul lumii ca entitate);
- b) operarea inteligentă și spontană cu principiile generale și specifice ale cunoașterii în toate cele patru domenii;
- c) capacitatea de a se defini pe sine în lume și lumea în propriul univers intim;
- d) capacitatea de creație științifică, artistică și tehnologică” [3, p.9].

Privită din perspectivă piagetiană, socializarea înseamnă *asimilare-acomodare-adaptare*. Astfel se identifică trei procese interdependente:

1. achiziționarea culturii prin educație = asimilare = mimetismul social;
2. integrarea culturii în structura personalității = acomodare = învățarea socială;
3. adaptarea la împrejurările sociale = adaptare = conformismul

Mimetismul social este specific copilului de vârstă preșcolară mică, care gândește, imită în conformitate cu valorile, normele dominante într-o cultură.

Învățarea socială este un proces de interiorizare continuă în plan cognitiv, afectiv și psihomotor a modelelor culturale în mijlocul cărora crește și se dezvoltă copilul.

Conformismul este o conduită socială care se învață și prin care formele de comportare și inter-relaționare educațională generează acceptare. Direcția în care se dezvoltă aceste trei procese sunt esențiale pentru formarea unei culturi artistic-estetice a copiilor. Mimetismul social implică formarea unei percepții asupra elementelor de limbaj estetic atât din literatură, muzică sau arte plastice. Expunerea copiilor la un anumit tip de cultură – sau subcultură – este esențială pentru formarea unei grile de valori personale.

Învățarea socială structurează exact aceste grile și sisteme de valori care definesc un grup social. Un copil care nu este expus unor valori veritabile nu va recunoaște și nu va putea discrimina valoarea de kitsch.

Conformismul se regăsește și în cultura artistic-estică, reprezentând interiorizarea valorilor prezentate anterior și dorința de a gândi „out of the box”, puterea de a crea o nouă valoare artistică.

Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor are impact atât asupra modului de manifestare comportamentală, cât și asupra produselor artistice realizate. Pentru a putea ajuta această dezvoltare pozitivă a fiecărui copil trebuie să îi asigurăm fiecărui copil un context pozitiv de dezvoltare și să depistăm stilul potrivit de învățare, potențând astfel manifestările lor. Analizând această perspectivă, Gardner a dezvoltat conceptul de *inteligențe multiple*, iar Goleman - pe cel de *inteligență emoțională*.

„Situția a fost analizată deoarece elevii care aveau coeficientul de inteligență crescut întâmpinau dificultăți în integrarea socială sau în controlul emoțiilor. Dar și copiii care și-au conturat un anume stil de adaptare la situația nouă reușesc să-și însușească anumite concepte și conținuturi mai ușor” [5, p.139].

Importanța educației socio-emoționale la vârsta școlară.

Deși procesul structurării personalității se produce pe parcursul întregii vieți a individului, există unele perioade, unele vârste când acest program cunoaște o mai mare accentuare, implicând restructurări majore sau stabilizări parțiale. „Procesul transformativ al personalității este îndelungat, complex, multifazic și plurifactorial, el dispune de niveluri calitativ distincte, deosebite între ele prin diferențierea și specializarea interioară a componentelor personalității,

pe de o parte, dar și prin relațiile de interacțiune și interdependență realizate între structura internă și factorii externi, de mediu, pe de altă parte” [6, p. 427].

Prin aceste activități copiii se familiarizează cu viața societății, cu valorile acesteia, dar și cu nonvalori și kitsch. Activitățile amintite reprezintă un mijloc complex și foarte indicat pentru a lărgi și întări pregătirea practică a copiilor.

Creația artistic-plastică este un domeniu în care recunoașterea și folosirea energiei emoționale a creatorului are un rol primordial. A te monta în rezonanță cu emoțiile tale provocate de subiectul compoziției plastice și a le permite, prin „joc”, emoțiilor să prindă contur și culoare înseamnă a aduce în existență o lucrare originală. Creațiile copiilor pornesc de la ceea ce îi impresionează, de la ce îi înspăimântă sau ce le-a provocat emoții plăcute.

Participarea la activitățile organizate în perspectiva dezvoltării socio-emoționale se face pe baza liberei alegeri. Caracterul voluntar al acestor activități asigură participarea activă a copiilor la desfășurarea lor.

Conținutul acestor activități este și el diferit de acela al altor lecții, în sensul că este mai flexibil și mai variat. El se poate extinde asupra unor domenii variate ale științei, artei, tehnicii, culturii, depășind limitele planurilor și programelor unei clase, dar ținând cont de interesul participanților și de condițiile concrete ale mediului școlar. Caracterul practic al atelierelor de lucru permit analiza mediului familiar și transpunerea acestuia în idei inovative. Acest caracter practic îi apropie pe copii de viața reală, punându-i în contact cu opere de artă și valori veritabile.

Formarea independenței și inițiativei copiilor prin îndeplinirea sarcinilor pune în balanță aspecte ale temperamentului și ale creativității, prin stimularea competitivității între copii, facilitând astfel ultima etapă – creația artistică.

Aceste activități stimulează participarea copiilor pe baza interesului și a dorințelor copiilor. Dând un caracter mereu nou acestor activități, făcându-le atrăgătoare și variate, pornind de la interesul și atracția copiilor, cadrul didactic transformă aceste activități în adevărate mijloace educative, de socializare și de punere în contact cu arta. Potrivit acestor cerințe, pentru copiii de vârstă școlară mică sunt indicate activitățile artistice. Efectul formativ al acestora este cu atât mai mare cu cât ele reușesc mai bine să îi pună pe copii în situația de a lucra ei înșiși în toate formele de activitate și în toate etapele de desfășurare a lor. Stimulând activitatea și inițiativa copiilor sunt provocate bucurii, aceștia fiind obișnuiți să lucreze în grup.

Antrenarea copiilor în forme cât mai active în desfășurarea acestor activități constituie o importantă cerință de care depinde efectul formativ al activităților respective. Acțiunile în grup promovate (organizarea unui spectacol, a unei vizite, a unei expoziții) se bucură de o deosebită atenție, deoarece ele creează copiilor numeroase situații de colaborare în grup, influențând dezvoltarea multor însușiri necesare vieții sociale, cum sunt: solidaritatea, cooperarea, simțul de răspundere, sinceritatea, modestia, dar și recunoașterea socială a produselor realizate de ei, o confirmare a propriilor valori.

Valori ale culturii artistic-estetice obținute prin experiment.

În cadrul experimentului au fost aplicate mai multe jocuri de rol și atelierul de creație. S-a observat că în dezvoltarea comunicării un rol important îl are dinamica grupului. Astfel că pe parcursul activităților elevii au ajuns să se cunoască, iar comunicarea a devenind mult mai lejeră și copiii mai receptivi.

În cadrul atelierelor de creație, în care copiii au avut la dispoziție materiale didactice desprinse din viața cotidiană, am reușit să ating performant obiectivele propuse, iar copiii s-au simțit în siguranță, exprimându-se liber și creativ, reușind să descopere tehnicile pe care doream să ni le însușim.

În cadrul jocurilor de rol competitive am putut observa pe parcursul lor influențe ale stărilor emoționale asupra capacității de exprimare și de comunicare. Inițial am observat reticențe în exprimare, dar mulțumită susținerii acestor activități în mod frecvent atât în cadrul activităților, copiii au reușit să depășească starea competitivă cu risc emotiv și să-și canalizeze forțele constructiv, reușind performanțe care au crescut exponențial ca frecvență.

Din această perspectivă, jocurile de rol competitive au impus copiilor dezvoltarea capacității de concentrare a atenției pe sarcină și realizarea comunicării lejere în condiții nefamiliare.

O altă observație pe care am făcut-o realizând atelierelor de creație de a fost că atunci când sarcina se realiza pornind de la obiecte, fenomene, ființe familiare copiilor, momentele de ezitare erau mai rare, ajungând către sfârșitul anului să nu mai apară deloc. Acest fapt devine semnificativ atunci când copiii performanți sunt puși în situații de comunicare cu totul noi, iar efectele nu sunt cele preconizate. De aceea aș putea recomanda ca întotdeauna sarcina să debuteze în condiții cu care copilul, în special cel de vârstă școlară mică, este familiarizat, utilizând situații de învățare pe care le stăpânește, pentru a porni cu încredere spre o învățare în spirală, realizând în permanență corespondențe astfel încât achizițiile elevilor să fie de durată, iar sentimentul de bază să fie cel de încredere.

Comunicarea în cadrul grupului a devenit mult mai cenzurată din punct de vedere al aplicării rigorilor gramaticale către sfârșitul perioadei formative, tocmai pentru că așteptările lor față de ei înșiși s-au schimbat evoluând imperceptibil de la o zi la alta, dar cu schimbări majore pentru fiecare individ în parte. Ei au reușit să își valideze reușitele reciproc, dar și să se raporteze la valori comune, înțelegând diferența între estetic și inestetic. Capacitatea de transpunere a sinelui în situații diferite și identificarea soluțiilor au constituit elemente de bază în dezvoltarea psihosocială individuală cu impact asupra dezvoltării estetice a elevilor. Copiii au putut integra concepte de bază: binele, răul, dreptatea, justiția, frumosul. Datele centralizate au evidențiat evoluția copiilor în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională, confirmându-se impactul dezvoltării lor psiho-emoționale asupra produselor artistice create, dar și în însușirea valorilor estetice ale societății. Se poate observa că atunci când activitatea a fost considerată veselă sau interesantă ei au reușit să depășească anumite bariere emoționale, adaptându-se mult mai rapid condițiilor propuse, venind cu soluții artistice inedite.

De asemenea, un alt factor care a sporit rapiditatea în formularea răspunsurilor și complexitatea acestora a fost gradul de familiaritate al materialului didactic utilizat și al situației propuse în sine. Astfel că în cadrul atelierelor de creație care au avut o anumită temă – animale, meserii, povești etc. – s-a putut ușor observa creșterea încrederii în sine a fiecărui participant la joc, chiar și dorința acestora de a prezenta creația proprie către ceilalți.

Concluzii. Cercetarea realizată a evidențiat rolul hotărâtor pe care îl are dezvoltarea psiho-socială a copiilor asupra formării elementelor culturii lor artistic-estetice, cu atât mai mult cu cât acest proces este direct dependent de mediul cultural, de metodele de exprimare oferite de adulți, de valorile cu care sunt familiarizați de acasă. Tocmai de aceea copiii trebuie observați și trebuie să li se depisteze din primele momente stereotipurile de comportament, ca să-i putem îndruma spre forme de reacție adecvate, și uneori spre abordarea operei de artă sau a creației artistice ca formă de refulare emoțională.

Bibliografie

1. ILUȚ, Petre *Sinele și cunoașterea lui – Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001, 224 p.
2. GOLU, Florinda. *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*. Iași: Polirom, 2009, 216 p.
3. PÂSLARU, Vlad *Prolegomene pentru o didactică a artei*. Chișinău: Prolibra, 2017. 73 p,
4. SITARU, L.M., CRISTEA, T.C., MOISE, E.A. *Socializarea-individului-ca-proces-psihosocial*, [online], [citată 17.03.2023] <https://www.scribd.com/doc/47351395/Socializarea-individului-ca-proces-psihosocial>
5. STĂNCIULESCU, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*. Iași: Polirom, 1996, 222 p.
6. ZLATE, Mielu, *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006. 461 p.

CZU: 37.02+37.04

ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ – PRIORITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL MILENIULUI III

*Ciobîcă Paula Tamara
UPSC "Ion Creangă"*

Colegiul „Andronic Motrescu Rădăuți”, România

ORCID: 0009-0009-0100-8147

Adnotare

Acest articol prezintă: fundamentarea conceptului de învățare vizibilă ca prioritate în învățământul românesc al mileniului III, în scopul eficientizării calității activității de predare-învățare-evaluare și rolul cadrului didactic în promovarea acestui principiu inovator, statutul profesorului în cadrul învățării vizibile și impactul pe care instrumentele de învățare vizibilă le au asupra performanței elevilor, aceasta devenind modalitatea eficientă prin care dascălul formează, educă, învață.

Cuvinte-cheie: învățare vizibilă, profesor, elev, instrumente, performanță, calitate.

Annotation

This article presents: substantiating the concept of visible learning as a priority in the Romanian education of the 3rd millennium, in order to improve the quality of the teaching-learning-evaluation activity and the impact that the teaching staff in promoting this innovative principle, the status of the teacher within visible learning tools have on the students' performance, this becoming the effective method by which the teacher shapes, educates, teaches.

Keywords: visible learning, teacher, student, tools, performance, quality.

Învățarea vizibilă este un fundament care se concentrează pe asigurarea unui mediu educațional în care elevii sunt angajați activ în propriul proces de învățare și sunt capabili să își demonstreze progresul în mod vizibil. Această abordare se bazează pe faptul că elevii devin mai motivați și mai implicați în învățare dacă au o înțelegere clară a așteptărilor și a ceea ce trebuie să realizeze.

Învățarea vizibilă pune un puternic accent pe metodele de evaluare și pe feedback, așa încât elevii să poată vedea în mod evident, constant și permanent unde se află și ce trebuie să facă pentru a-și îmbunătăți performanța. Acest lucru poate fi realizat doar dacă profesorul va stabili obiective precise, va organiza examinări formative și va folosi tehnici de interevaluare și autoevaluare.

O altă componentă importantă a învățării vizibile este colaborarea. Elevii, încurajați să lucreze împreună: în perechi, în echipe, pe grupe eterogene sau omogene și să-și împărtășească ideile și perspectivele, vor putea mai ușor să învețe unii de la alții și să-și dezvolte abilitățile de comunicare și colaborare. Învățarea vizibilă are ca deziderat primordial nu dezvoltarea cunoștințelor, ci a competențelor. Aceasta impune dezvoltarea abilităților de gândire critică, dar mai ales creativă și reflexivă, precum și a abilităților de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor.

Pentru a se implementa învățarea vizibilă în procesul instructiv-educativ este necesară o schimbare radicală în abordarea educațională: accentul să se pună pe procesul de învățare mai mult decât pe rezultatele finale. Profesorii trebuie să fie permanent pregătiți să ofere elevilor un feedback constructiv și să fie deschiși la schimbare și la inovație.

Considerăm învățarea vizibilă o prioritate pentru învățământul românesc în mileniul III, putând contribui în mod substanțial la îmbunătățirea calității educației, prin motivarea elevilor și dezvoltarea abilităților și competențelor atât de necesare într-o lume în continuă schimbare.

În ultimii ani, învățământul românesc a fost supus unor reforme majore, urmărind îmbunătățirea calității educației. Învățarea vizibilă este soluția pentru implementarea acestora, prin implicarea actanților actului educațional: profesorul și elevul.

Educația vizibilă implică utilizarea unor instrumente și strategii care permit elevilor și profesorilor să urmărească și să înțeleagă mai bine procesul de învățare, prin utilizarea tehnologiei, folosind instrumente de monitorizare a progresului sau platforme online pentru colaborare și feedback. De asemenea, poate fi realizată prin utilizarea metodelor de învățare activă, precum discuțiile de grup, jocurile de rol, proiectele practice.

Odată cu implementarea educației vizibile, elevii pot să-și monitorizeze progresul și să-și autoevalueze performanțele, fapt ce poate ajuta la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea capacității de a-și gestiona propriul proces de învățare. Profesorii pot folosi educația vizibilă pentru îmbunătățirea practicii de predare, monitorizând progresul elevilor și oferind feedback constructiv în timp real, ceea ce poate ajuta la identificarea punctelor slabe ale procesului de învățare și la dezvoltarea de strategii de îmbunătățire a performanțelor.

În contextul învățării vizibile, profesorul joacă un rol esențial în susținerea elevilor în dezvoltarea lor educațională. Profesorii sunt responsabili de facilitarea procesului de învățare și de crearea unui mediu de învățare sigur, stimulat, incluziv, eficient. Dascălii care adoptă abordarea de învățare vizibilă sunt deschiși la schimbare și mereu pregătiți să își ajusteze practica de predare pentru a încuraja elevii să fie activi și responsabili. Prin oferirea de feedback continuu, prin crearea de oportunități de auto-reflexie și colaborare, profesorii identifică și stabilesc obiectivele de învățare împreună cu elevii lor. Prin utilizarea instrumentelor de monitorizare a progresului, profesorii urmăresc performanța elevilor și identifică punctele slabe ale procesului de învățare și ale practicii lor de predare.

De asemenea, profesorii trebuie să fie deschiși la colaborare și la împărtășirea resurselor și a cunoștințelor cu alți profesori. Colaborarea poate fi realizată prin participarea la grupuri de discuții face-to-face sau online, prin implicarea în proiecte de colaborare și prin participarea la conferințe și seminarii de specialitate.

Instrumentele de învățare vizibilă au un impact pozitiv semnificativ asupra elevilor, ajutându-i să devină mai implicați și mai responsabili în propriul proces de învățare. Acestea îi încurajează să fie mai activi și îi ajută să își dezvolte abilități critice de gândire și să înțeleagă

mai bine propriile procese de învățare. De exemplu, instrumentele de auto-reflexie permit elevilor să reflecteze asupra abilităților personale și să-și stabilească responsabil obiective de învățare pentru a-și îmbunătăți performanțele. Elevii învață să își monitorizeze progresul și să ia decizii informate cu referire la modul în care ar putea să-și structureze timpul și să aloce resursele pentru a atinge obiectivele de învățare, devin mai implicați și mai responsabili, își dezvoltă abilități critice de gândire și colaborează cu colegii și profesorul.

În ultimii ani, învățarea vizibilă a devenit o practică în școlile din lumea întreagă, ideea fiind îmbrățișată de multe instituții de învățământ și de cadre didactice, încurajând elevii să obțină rezultate de învățare durabile. În centrul actului educațional se află elevul mileniului III, cu alte gânduri și idei, cu alte plăceri și pasiuni, cu alte obiective și scopuri. Sau poate că doar profesorilor li se pare că ar fi altele, când de fapt sunt aceleași. Pentru că valorile nu s-au schimbat. Valorile sunt aceleași. Iar elevul se ghidează după valori. Ce s-a schimbat? Modalitatea de abordare. Tabla și creta, caietul lineat și stiloul, dictarea și memorarea se pot înlocui cu platformele online, cu aplicațiile, jocurile și instrumentele digitale. Doar că uneori uităm noi, profesorii, că, la un moment dat, și tocul și călimara, și papirusul și tăblița de lemn au fost înlocuite.

De fapt, învățarea vizibilă implică abordarea personalizată a învățării, conform nevoilor fiecărui elev, prin evaluarea formativă și feedback clar și imediat. Urmărește dezvoltarea abilităților socio-emoționale: empatia și auto-reglarea emoțională prin învățarea colaborativă și utilizează creativitatea în învățare, pentru stimularea inovației și imaginației.

Iată câteva demersuri care vin în sprijinul punerii în practică a acestei teorii:

- Utilizarea platformelor online de colaborare și feedback: profesorul creează platforme online unde elevii să poată colabora în grupuri, să ofere și să primească feedback constructiv de la colegi și profesori.
- Dezvoltarea activităților creative: profesorul include în procesul de învățare activități creative, cum ar fi crearea de videoclipuri, prezentări, care pot spori imaginația și creativitatea.
- Utilizarea jocurilor educative interactive: profesorul propune jocuri educaționale, pentru a spori implicarea și motivația elevilor, iar elevii vor învăța într-un mod distractiv, dar eficient.
- Promovarea dezvoltării abilităților socio-emoționale: cadrul didactic inițiază proiecte care dezvoltă empatia, auto-reglarea emoțională și colaborarea, abilități importante nu doar în procesul de învățare, ci și în viața cotidiană.
- Utilizarea tehnologiei în învățarea vizibilă: profesorul utilizează instrumentele digitale pentru a spori interacțiunea și colaborarea între elevi.
- * Camera digitală poate fi folosită pentru a înregistra unele experiențe și a le folosi ca sursă de învățare, "privitul în oglindă" a propriei prestații având efecte benefice.
- * Computerele și internetul oferă accesul la informație, iar elevii de astăzi se documentează rapid și solicită profesorului, printr-un „dublu clic”, să le ofere sprijin.
- * Portofoliile elevilor și profesorilor nu reflectă doar produsul, ci devin dovada progresului, fiind „cartea de vizită” a efortului de învățare.
- * Pagina clasei, revista școlii, pagina web, jurnalele, panourile de documentare și de creație asigură vizibilitatea grupului, informează comunitatea școlară despre activitățile desfășurate și despre performanțele înregistrate.

Dar cea mai inovatoare idee în învățarea vizibilă considerăm că o reprezintă crearea unui mediu virtual de învățare, individualizat pentru fiecare elev. Acest mediu poate fi conceput doar

după ce se realizează profilul elevului, profesorul de la clasă colaborând cu dirigintele, psihologul școlar, consilierul școlar și părinții elevului, dar și prin discuțiile individuale cu acesta, luând în considerare nivelul său de competență, stilul individual de învățare și interesele și dorințele personale.

Un mediu virtual conține resurse de învățare diverse, de la prezentări și videoclipuri la jocuri educaționale și exerciții interactive. Elevii pot interacționa cu acest mediu personalizat, fapt ce sporește participarea și implicarea elevilor în procesul de învățare, deoarece fiecare elev primește informații și feedback personalizat, iar acest lucru ajută la creșterea motivației și a încrederii în sine. De asemenea, această abordare oferă oportunitatea pentru profesori de a monitoriza permanent progresul elevilor și de a interveni prompt în cazul în care apar dificultăți. Mai mult, un astfel de mediu virtual ar putea fi mai accesibil, fapt ce ar face posibilă învățarea oricând și oriunde, oferind flexibilitate și eficiență în procesul de învățare continuă.

Deoarece învățarea vizibilă se concentrează pe dezvoltarea elevilor ca indivizi în societate, promovând dezvoltarea lor din punct de vedere social și emoțional, prin intermediul acestor instrumente se încurajează elevii să comunice mai eficient, să lucreze împreună și să-și ofere feedback, dezvoltând astfel abilități sociale importante. În același timp, elevii sunt ajutați să-și dezvolte inteligența emoțională, conștientizând propriile emoții și pe cele ale semenilor, dar mai ales să-și dezvolte abilități de rezolvare a conflictelor și de gestionare a stresului.

Educația vizibilă este deosebit de importantă prin faptul că pregătește elevii pentru viitor, pentru viața de adult, pentru carieră, oferindu-le nu doar exemple și modele, ci mai ales metode și mijloace care să le dezvolte capacitatea de adaptare. În lumea mileniului III, abilitățile de gândire critică, creativă și analitică sunt esențiale, iar elevii care beneficiază de educația vizibilă sunt mult mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor lumii contemporane, în care schimbările se succed cu repeziciune.

Așadar, cadrul didactic promotor al învățării vizibile anticipează permanent răspunsurile la cele trei întrebări-cheie: „Încotro mă îndrept?”, „Cum ajung acolo?”, „Ce urmează să obțin?”. Practica a demonstrat că profesorii care se centrează pe învățarea vizibilă își pun întrebări dacă elevii lor nu înregistrează progres, identifică modalități adecvate de predare, creează un climat optim în clasă, monitorizează permanent învățarea și oferă imediat feedback constructiv, dezvoltă la elevi respectul de sine și pentru ceilalți, încurajează fiecare elev să obțină performanțe, chiar asumându-și riscuri și adeseori solicită ajutorul colegilor atunci când se impune aceasta. Aceștia nu sunt profesorii cu experiență, ci sunt profesorii experți, care predau cu dăruire, entuziasm și pasiune, într-o permanentă dezvoltare personală, care implementează învățarea vizibilă în sistemul de învățământ, pentru o educație de calitate.

Bibliografie

1. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, traducere: Cristina Dumitru, Editura Trei, București, 2014. 408p. ISBN 978-606-719-058-8
2. ILLERIS, K et al. *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*, traducere: Zinaida Mahu, Editura Trei, București, 2014. 424p. ISBN 978-606-719-059-5
3. MARIN, M. *Școala fără profesor?... Chișinău: Învățătorul Modern*, 2016. 320p. ISBN 978-9975-3115-2-6
4. Marin, M. Potâng, T. *Încrederea în școală pornește de la profesor*. În: *Revista Învățătorul Modern*. 2011, nr.5(15), pp4-7. ISSN 1857-2820

CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI DIGITALE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Codrea Lidia
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0002-4912-4146

Adnotare

Dezvoltarea tehnologică din ultimii ani a determinat necesitatea formării competențelor de care are nevoie orice persoană pentru a se integra cu succes în viața socială. Termenul de competențe se referă la un ansamblu de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini și includ disponibilitatea de a învăța pentru o perfecționare continuă.

Competența digitală constă în utilizarea cu încredere și în mod critic a întregii game de tehnologii ale informației și comunicațiilor. Având un caracter transversal, competența digitală facilitează cunoașterea și stăpânirea altor competențe-cheie, cum ar fi comunicarea, competențele lingvistice, precum și cele în domeniul matematicii și științelor.

Cuvinte-cheie: competență digitală, abilități, școlarii mici, tehnologia informației.

Annotation

Technological development in recent years has determined the need to train the skills that any person needs to successfully integrate into social life. The term competences refers to a set of skills, knowledge, abilities and attitudes and includes the willingness to learn for continuous improvement.

Digital competence is the confident and critical use of the full range of information and communication technologies. Being transversal, digital competence facilitates the knowledge and mastery of other key competences, such as communication, language skills, as well as those in the field of mathematics and science.

Keywords: digital competence, skills, young school children, information technology.

Competența digitală reprezintă una din competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, recomandată de Consiliul Uniunii Europene. Competențele digitale implică utilizarea cu încredere, critică și responsabilitate a tehnologiilor digitale, precum și utilizarea acestora pentru învățare, la locul de muncă, și pentru participarea în societate. Ele includ alfabetizarea în domeniul informației și al datelor, comunicarea și colaborarea, educația în domeniul mass-mediei, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), siguranța (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiunile legate de proprietatea intelectuală, precum și soluționarea problemelor și gândirea critică [1].

Formarea competențelor digitale începe încă din ciclul primar și este important să se dezvolte abilitățile digitale ale elevilor încă de la vârste fragede, astfel încât aceștia să poată face față noilor provocări ale societății contemporane. Este important ca aceste abilități să fie integrate într-un mod activ în programele școlare, astfel încât elevii să le poată exercita și să le însușească prin intermediul activităților de clasă. De asemenea, este important să se asigure o supraveghere adecvată pentru a se asigura că elevii folosesc tehnologia într-un mod sigur și adecvat.

Scopul formării competențelor digitale la școlarii mici este de a-i pregăti pe aceștia pentru lumea din ce în ce mai digitalizată în care trăim. În prezent, tehnologia este prezentă în toate aspectele vieții noastre, iar copiii de astăzi vor fi expuși la o gamă tot mai largă de tehnologii și platforme digitale în timpul vieții lor. Prin dezvoltarea competențelor digitale la vârste fragede, copiii vor fi capabili să utilizeze tehnologia în mod eficient și responsabil, să își dezvolte

abilități de cercetare și să-și îmbunătățească creativitatea și gândirea critică. Aceste competențe le vor fi de ajutor nu numai în școală, ci și în viața de zi cu zi, când vor fi expuși la diverse tehnologii și vor trebui să înțeleagă cum să le utilizeze în mod corespunzător.

În plus, formarea competențelor digitale la școlarii mici poate ajuta la reducerea decalajului digital și a inegalităților sociale. Mulți copii din medii dezavantajate nu au acces la tehnologie acasă și pot fi privați de oportunitățile de învățare și dezvoltare care vin odată cu utilizarea tehnologiei. Prin urmare, formarea competențelor digitale la școlarii mici poate ajuta la egalizarea șanselor și la îmbunătățirea accesului la tehnologie pentru toți copiii.

Pentru a forma competențele digitale la școlarii mici trebuie să se pună mare accent pe:

1) *Învățarea utilizării computerelor și a tabletelor.* Elevii trebuie să fie familiarizați cu modul în care se utilizează aceste dispozitive și cu funcțiile lor de bază. Profesorii pot utiliza jocuri interactive, tutoriale video și alte resurse pentru a ajuta elevii să-și însușească aceste abilități.

Jocurile interactive pot fi utilizate cu succes în procesul instructiv-educativ, având numeroase beneficii pentru elevi și studenți. Aceste jocuri pot fi utilizate în diferite moduri pentru a spori angajamentul și înțelegerea subiectelor, precum și pentru a dezvolta abilități și competențe.

Unul dintre cele mai importante avantaje ale jocurilor interactive este faptul că ele pot ajuta la creșterea motivației și a interesului elevilor pentru subiectele predate. Prin intermediul jocurilor interactive, elevii pot fi implicați activ în procesul de învățare, putând astfel învăța mai eficient și cu mai multă plăcere.

Acestea pot fi create în așa fel încât să ajute elevii să își îmbunătățească abilitățile de comunicare, de lucru în echipă, de rezolvare a problemelor și de gândire critică.

În plus, jocurile interactive pot fi folosite cu succes încă de la clasele mici, la discipline precum: matematica, științele, istoria sau geografia. Astfel, elevii pot învăța prin intermediul jocurilor despre diferite subiecte, într-un mod interactiv și captivant, fiind un instrument valoros în procesul instructiv-educativ, ajutând la creșterea motivării, la dezvoltarea abilităților și competențelor și la îmbunătățirea procesului de învățare în general.

2) *Dezvoltarea abilităților de navigare pe internet.* Elevii trebuie să fie învățați să caute informații pe internet, să evalueze sursele și să selecteze informațiile relevante și utile. Este important să fie învățați, de asemenea, să navigheze în siguranță pe internet și să evite site-urile nesigure.

Dezvoltarea abilităților de navigare pe internet este importantă pentru elevi, deoarece accesul la informații și resurse online este tot mai frecvent în educație și în viața de zi cu zi. Dintre aspectele care pot ajuta la îmbunătățirea acestor abilități se pot aminti: încurajarea elevilor să învețe despre sursele de informații online, ajutorarea elevilor să înțeleagă cum funcționează hyperlink-urile, încurajarea elevilor să citească și să evalueze informațiile, familiarizarea elevilor cu problemele de confidențialitate și de securitate.

În general, este important să încurajăm elevii să fie critici și să analizeze informațiile online cu atenție. Încurajați-i să caute mai multe surse și să înțeleagă diferitele perspective asupra unui subiect. O dezvoltare continuă a acestor abilități va ajuta elevii să fie mai eficienți și mai informați în lumea digitală.

3) Utilizarea programelor de prezentare. Elevii trebuie să învețe cum să creeze prezentări digitale, să adauge text, imagini și sunete și să organizeze informațiile într-un mod coerent și atrăgător.

4) Învățarea de elemente de programare. Elevii pot învăța cum să creeze jocuri simple sau aplicații și să-și dezvolte abilitățile logice și creative.

5) Utilizarea platformelor de învățare online. Elevii pot fi familiarizați cu platforme adecvate particularităților intelectuale și de vârstă specifice lor, învățându-i să participe la discuții online, să-și gestioneze temele și să-și monitorizeze progresul.

Utilizarea platformelor de învățare online la școlarii mici poate fi benefică în multe feluri. În primul rând, astfel de platforme pot oferi o modalitate interactivă și distractivă de a învăța, care poate fi mai atractivă pentru copii decât metodele de învățare tradiționale. De asemenea, platformele de învățare online pot fi personalizate pentru fiecare elev, astfel încât aceștia să poată învăța într-un ritm care li se potrivește cel mai bine.

Pe lângă aceste beneficii, astfel de platforme pot fi utile pentru părinți și profesori în a monitoriza progresul copiilor și în a oferi feedback individualizat și în timp util.

Cu toate acestea, trebuie avute în vedere și unele riscuri asociate cu utilizarea platformelor de învățare online la școlarii mici. De exemplu, copiii pot fi expuși la conținut inadecvat sau pot deveni dependenți de tehnologie.

În general, utilizarea platformelor de învățare online la școlarii mici poate fi benefică, dar trebuie abordată cu atenție și cu luarea în considerare a riscurilor asociate. Este important să fie asigurat un echilibru între utilizarea tehnologiei și metodele de învățare tradiționale, pentru a asigura un mediu de învățare adecvat și sănătos pentru elevi.

Cu certitudine, tehnologiile informației și comunicării vor deveni instrumente de utilitate universală. De aceea, este necesar să se dezvolte în acest sens un nou model de gândire și comportament care va permite cadrelor didactice să facă față oricărei noi cerințe.

Bibliografie

1. [https://eur-lex.europa.eu/legal content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
2. COJOCARIU, V., (2008), Fundamentele pedagogiei, Ed.V&I Integral, București;
3. Ministerul Educației și Cercetării, România: Consiliul Național pentru Curriculum, Ghid metodologic, (2001), Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în procesul didactic (învățământ primar), Editura Aramis;
4. VLĂDOIU D., (2005), Instruire asistată de calculator, Proiectul pentru Învățământul Rural.

MODELUL CURRICULAR DE EDUCAȚIE DIGITALĂ PENTRU CLASELE PRIMARE

Coroi Marinela Diana
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0002-5837-6874

Adnotare

Digitalizarea sistemului de educație și formare presupune atât realizarea procesului de predare-învățare-evaluare prin intermediul tehnologiilor digitale și cu sprijinul acestora, cât și transformarea interacțiunilor, relațiilor, comunicațiilor, mediului de învățare în versiuni digitale sau combinații între fizic și digital. Întreaga metodologie didactică a trecut prin procese de reactualizare, completare, chiar înnoire prin noi concepte și abordări. Dobândirea competențelor digitale este determinată pentru elevii din învățământul primar în mediul școlar, prin activități specifice de predare-învățare a cunoștințelor din domeniul tehnologic, ca o primă alfabetizare digitală care să le faciliteze învățarea.

Cuvinte-cheie: digitalizare, proiect curricular, curriculum la decizia școlii, competența digitală, disciplină opțională.

Annotation

Digitalization of the education and training system involves both the realization of the teaching-learning-evaluation process through and with the support of digital technologies, as well as the transformation of interactions, relationships, communications, and the learning environment into digital versions or combinations between physical and digital. The entire didactic methodology went through processes of updating, completing, and even renewing through new concepts and approaches. The acquisition of digital skills is determined for pupils in primary education in the school environment, through specific teaching-learning activities of technology knowledge, as a first digital literacy to facilitate their learning.

Keywords: Digitalization, curriculum project, the curriculum at school decision, digital competence, optional discipline.

1. Premise în implementarea modelului curricular de educație digitală

Digitalizarea, ca proces global și complex al transformărilor la nivelul întregii societăți omenești, creează contextul reformării educației, care în perspectiva modernă presupune adaptarea întregului sistem la evoluția tehnologică și conceptualizarea educației digitale cu rol de obiectiv-cheie pentru un învățământ de calitate, accesibil și incluziv.

Perioada pandemiei a subliniat cu deosebită acuitate importanța educației digitale, în special în contextul necesității de a reconfigura practicile educaționale. Proiectarea și realizarea activității didactice a impus o ajustare semnificativă a formatului interacțiunii dintre profesori și elevi, a strategiilor, metodelor și resurselor didactice utilizate, precum și a instrumentelor implicate în realizarea procesului de învățământ. În acest context s-au conturat strategiile de acțiune pentru educație, evidențiindu-se faptul că "...predarea, învățarea și tehnologia emergentă nu mai pot fi considerate dispart, ci conturează, holistic, viitorul educației digitale" [8].

Realizarea și desfășurarea activităților de predare-învățare-evaluare în format online a fost considerată cea mai mare provocare pentru actorii implicați în învățământul românesc, deoarece solicita competențe de utilizare a dispozitivelor și aplicațiilor digitale pentru profesori, dar și pentru elevi.

Perioada de învățare în format online impusă de situația pandemică a evidențiat o problemă majoră de gestionare a prezentelor diferențe de pregătire pentru accesul și desfășurarea activității didactice online. Aceste diferențe privesc o multitudine de aspecte legate de: mediul geografic – urban/rural, nivel de școlaritate – primar/gimnazial, competențe – cadre didactice/elevi, dotări tehnologice – dispozitive digitale proprii/conexiune la internet. Inegalitățile semnalate sunt amintite în rapoarte de cercetare [1] cu privire la școala online, constatând astfel faptul că, pentru elevii din învățământul primar dificultățile de învățare au fost însemnate. O experiență de învățare inedită și anevoioasă pentru elevul din învățământul primar a reprezentat-o participarea la învățământul online. Lipsa competențelor digitale s-a completat cu alte dezavantaje, care au îngreunat considerabil desfășurarea procesului educativ.

La baza identificării nevoilor de educație și formare ale elevilor din învățământul primar se situează ampla analiză a direcțiilor de acțiune a politicilor educaționale la nivel european și național, a căror strategii s-au conturat pe noile cerințe de educație și formare impuse de era digitală, dar și impactul învățământului online asupra școlarului mic. Constatăm faptul că prioritățile strategice sunt axate pe utilizarea tehnologiilor digitale în procesul de predare-învățare și pe dezvoltarea competențelor și aptitudinilor digitale. Formarea centrată pe competențe este o premisă a educației permanente pentru viață și societate, iar reactualizarea curriculară a însemnat introducerea programelor școlare care formează competențe relevante pentru transformarea digitală în majoritatea statelor europene.

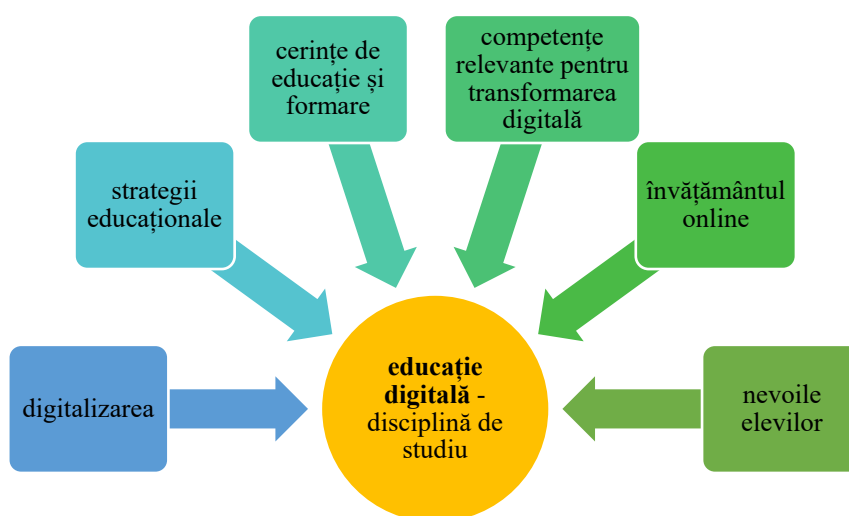


Fig. 1. Premise ale modelului curricular de educație digitală

2. Repere normative în elaborarea proiectului curricular de educație digitală

Educația digitală ca studiu pentru clasele primare presupune alfabetizarea digitală necesară pentru a deprinde cunoștințe și abilități de a folosi instrumentele digitale, de a învăța despre tehnologie și cum să o utilizeze în experiențele proprii de învățare și de viață. Considerând competențele digitale de o necesitate imperativă a realității din școala primară românească și nevoile elevilor de a utiliza tehnologia în contexte de învățare, nu doar de divertisment, am analizat posibilitățile de inițiere a unui studiu de formare a competențelor digitale care să eficientizeze învățarea.

Documentele curriculare fundamentale și operaționale au constituit suportul normativ în procesul de elaborare a unui model curricular de educație digitală pentru învățământul primar:

Legea Educației Naționale, Curriculum Național și metodologia disciplinelor opționale a oferit cadrul legal pentru a identifica unde se raportează ca disciplină de studiu.

Legea Educației Naționale stabilește atât finalitățile educaționale pe niveluri de învățământ concretizate în competențe-cheie care definesc un profil de formare pentru fiecare nivel de învățământ, dar și contribuția Curriculumului Național la formarea și dezvoltarea competențelor pe niveluri de achiziție asociate cu particularitățile de vârstă ale elevilor și stadiile de școlaritate.

Reflectând la achizițiile elevului din învățământul primar dobândite prin parcursul educațional ghidat de disciplinele pe care le studiază elevii conform planurilor-cadru în vigoare, dar și de ceea ce este necesar și relevant pentru dobândirea competențelor incluse în programele școlare, ne întrebăm care sunt disciplinele de studiu care formează elevului din învățământul primar competența digitală prevăzută la profilul său de formare? [2, 4, 5, 6, 7]. În prezent, nu există o disciplină de studiu care să formeze această competență, doar recomandări de abordare a tehnologiei în activitățile de învățare.

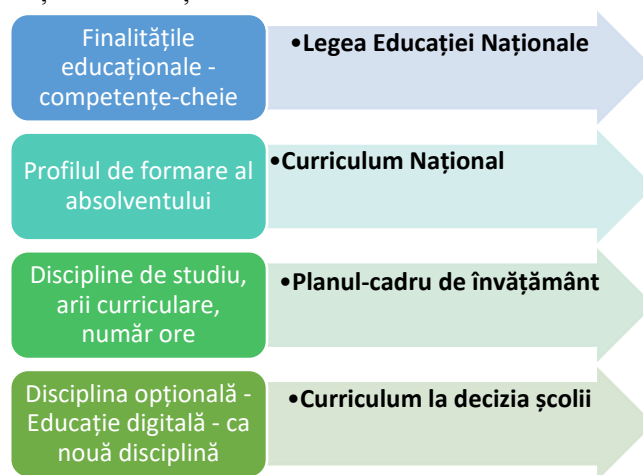


Fig. 2. Repere în elaborarea educației digitale ca disciplină opțională

Posibilitatea parcurgerii unui modul de studiu care să formeze competența digitală în rândul elevilor din clasele primare este oferită de Planul-cadru prin componenta Curriculumului la decizia școlii și alocarea unei ore pe săptămână pentru o disciplină opțională. Metodologia-cadru definește tipologia disciplinelor opționale, descrie condițiile de selecție și pașii necesari pentru elaborarea, avizarea, proiectarea și aplicarea proiectului curricular opțional.

Curriculum la decizia școlii definește oferta educațională propusă, fie la nivel național, fie județean sau la nivelul unității de învățământ. Scopul Curriculumului la decizia școlii este de a propune trasee de învățare proprii în corelare cu nevoile și interesele elevilor pentru a contribui la îndeplinirea finalităților educaționale și pregătirea elevilor pentru societatea în care vor trăi.

Nevoia elevilor din școala primară - de a utiliza tehnologia în activitățile școlare, pentru realizarea sarcinilor de învățare, pentru înlesnirea accesului și participării la învățământul online, pentru înțelegerea modului de folosire a dispozitivelor digitale ca elevi activi în era digitală, - a fost susținută de părinți și promovată de cadrele didactice pe întregul parcurs al demersului de implementare a disciplinei opționale.

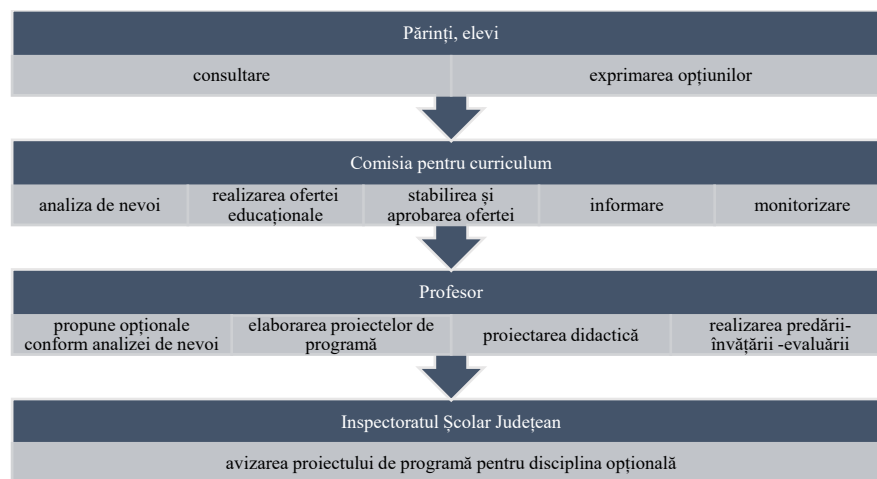


Fig. 3. Demersul implementării curriculare

Concluzii

Modelul curricular pentru studierea unei discipline la clasele primare prin intermediul căreia elevii să dobândească competența digitală prevăzută la profilul de formare are la bază elemente de context internațional și național: procesul de digitalizare, strategiile vizate în planul de acțiune al politicilor educaționale, cerințele de educație și formare centrate pe competențe-cheie, nevoile elevilor din clasele primare evidențiate în perioada învățământului online.

Analiza cadrului normativ a identificat poziționarea noii discipline de studiu ca proiect curricular personalizat raportat la planul de învățământ pentru clasele primare și la metodologia disciplinelor opționale.

Educația digitală pentru clasele primare s-a definit în cadrul cercetării, ca disciplină nouă de studiu cu statut opțional prin oportunitatea conferită de Curriculum la decizia școlii de a implementa proiecte curriculare proprii nevoilor de educație și formare ale elevilor.

Bibliografie:

1. BOTNARIUC, P. CUCOȘ, C. ISTRATE, O. PÂNIȘOARĂ, O. *Școala Online. Raport de cercetare evaluativă*. București: Ed. Universității din București, 2020. 77 p. ISBN 978-606-16-1164-5. [citată 10.12.2020]. Disponibil: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf
2. Legea Educației Naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011. Publicat în: *Monitorul Oficial al României*, nr. 18 din 10 ianuarie 2011. [citată 20.11.2020]. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei-actualizata%20august%202018.pdf>
3. MÂNDRUȚ, O. *Curriculum și didactică – Elemente inovative actuale*. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press, 2013. 206 p. ISBN 978-973-664-538-9.
4. OME nr. 3239/2021. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadru de referință al Curriculumului Național. În: *Monitorul Oficial al României*, nr. 15. București, 2021. 69 p.
5. OME nr.3238/2021 pentru aprobarea Metodologiei privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii. Publicat în *Monitorul Oficial*, Partea I nr. 159. București, 2021. 12 p.
6. OMEN nr. 3371/2013. Plan-cadru de învățământ pentru învățământul primar. Ministerul Educației Naționale. În: *Monitorul Oficial al României*, nr. 192. București, 2013.
7. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. L 394/10. 30.12.2006.
8. SMART – Edu. *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021-2027*. 2020. [citată 27.02.2021]. Disponibil: <https://www.smart.edu.ro/>

FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: ABORDĂRI DIDACTICE ȘI STRATEGII EFICIENTE

Cozma Mona Elena
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0002-8503-894X

Adnotare

Competența de lectură este una dintre abilitățile fundamentale pe care elevii trebuie să le dezvolte pe parcursul școlii primare. Cu toate acestea, nu toți elevii au același nivel de dezvoltare a competenței de lectură și mulți se confruntă cu provocări în stăpânirea acestei abilități, ceea ce poate conduce la dificultăți în performanța școlară și dezvoltarea socială. Prin urmare, pentru a preveni acest lucru, este esențial să le oferim elevilor din învățământul primar instrumentele și strategiile didactice potrivite pentru a-și dezvolta competența de lectură. Acest articol prezintă diferite abordări didactice și strategii eficiente pe care cadrele didactice din învățământul primar le pot folosi pentru a forma competența de lectură a elevilor.

Cuvinte-cheie: competența de lectură, strategii didactice, abordări didactice, instrumente digitale.

Annotation

Reading competence is one of the fundamental skills that students must develop during primary school. However, not all students achieve the same level of reading competence development, and many face challenges in mastering this skill, which can lead to difficulties in academic performance and social development. Therefore, to prevent this from happening, it is essential to provide primary school students the right tools and strategies to develop their reading skills. This article presents the various didactic approaches and effective strategies that primary school teachers can use to train reading competence in students.

Keywords: reading competence, didactic strategies, didactic approaches, digital tools.

Competența de lectură este capacitatea de a citi, înțelege și de a analiza în mod eficient textele scrise. Este o abilitate complexă care implică mai multe procese cognitive, cum ar fi decodarea, înțelegerea și inferența. Învățământul primar este momentul în care elevii își formează bazele competenței de lectură. Formarea acesteia în clasele primare este fundamentală pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor și pentru pregătirea acestora pentru viitor.

Formarea și dezvoltarea competenței de lectură are un impact semnificativ asupra succesului școlar al elevilor, deoarece lectura este o componentă cheie a majorității disciplinelor școlare. Înțelegerea cititului nu înseamnă doar decodarea cuvintelor de pe o pagină, implică înțelegerea sensului textului, realizarea de conexiuni și analiza informațiilor. Prin urmare, este important să se formeze competența de lectură de la o vârstă fragedă, pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă teme complexe, să asimileze cunoștințele în mod eficient și să-și dezvolte abilități de gândire critică. În plus, lectura îi ajută pe copii să-și extindă vocabularul, să-și îmbunătățească abilitățile de scriere și capacitatea de a comunica eficient. Unui elev cu un nivel ridicat al competenței lectorale îi va fi mai ușor să se exprime și să înțeleagă mesajele transmise de ceilalți. Lectura poate stimula, de asemenea, interesul pentru învățare, poate spori creativitatea și poate susține dezvoltarea cognitivă.

Competența de lectură este importantă pentru dezvoltarea emoțională și socială a elevilor. Lectura îi ajută pe aceștia să înțeleagă și să empatizeze cu alte persoane și să-și dezvolte capacitatea de a comunica eficient. Prin lectură, elevii sunt expuși la diverse culturi și perspective, ceea ce îi ajută să-și dezvolte toleranța și să-și lărgescă orizonturile.

În plus, lectura îi ajută pe elevi să devină cetățeni responsabili și informați. Într-o lume în care informațiile sunt omniprezente și în continuă schimbare, capacitatea de a citi și de a înțelege informațiile este esențială pentru a lua decizii corecte și pentru a participa la viața socială și civică.

Cu toate acestea, nu toți elevii ating același nivel de competență de lectură. Unii au dificultăți în citirea și înțelegerea textelor, ceea ce poate duce la probleme în performanța școlară și dezvoltarea socială, fapt demonstrat de rezultatele ultimelor testări PISA și PIRLS. Atât în Republica Moldova, cât și în România și în alte țări mai dezvoltate se constată o scădere evidentă a motivației pentru lectură, a comprehensiunii textului citit, o creștere a numărului de analfabeți funcționali. La testarea PISA 2018, Republica Moldova s-a clasat pe locul 51, înregistrând o creștere de 8 puncte comparativ cu 2015, în timp ce România s-a clasat pe locul 47, însă, comparativ cu 2015, s-a atestat o descreștere cu 6 puncte. Prin urmare, este esențială implementarea unor abordări și strategii didactice eficiente care să-i ajute pe elevii din clasele primare să-și îmbunătățească competența de lectură.

Există diverse abordări didactice pe care cadrele didactice le pot folosi pentru a forma competența de lectură la elevii nivelului primar de învățământ. Aceste abordări implică o combinație de strategii didactice diferite, inclusiv fonetică, vocabular, fluentă, înțelegere, motivație.

Predarea bazată pe fonetică este o abordare care se bazează pe „învățarea și recunoașterea literelor și a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte de citirea cuvintelor în întregime” [4, p. 83]. Această abordare îi ajută pe elevi să înțeleagă relația dintre litere și sunete, care este esențială pentru formarea competenței de lectură. Indicațiile bazate pe fonetică pot fi folosite pentru a preda abilitățile de decodare, care implică descompunerea cuvintelor în sunetele lor și apoi unirea acestora pentru a citi cuvântul. Această abordare este utilă, în special, pentru elevii care încep să învețe să citească, deoarece îi ajută să înțeleagă cum se formează cuvintele și cum se leagă sunetele cu literele.

Abordarea globală se concentrează pe înțelegerea în întregime a cuvintelor și a semnificațiilor acestora, prin utilizarea contextului, a imaginilor și a experiențelor personale. În această abordare, elevii sunt încurajați să învețe cuvintele ca întreg și să le asocieze cu experiențele lor personale.

Abordarea mixtă sau semi-globală combină elementele abordării fonetice și ale celei globale, încurajând elevii să identifice sunetele literelor și să le și semnificății globale. În această abordare, elevii învață să citească prin unirea senetelor literelor și prin înțelegerea sensului general al textului. Această abordare este utilă pentru elevii care pot beneficia de ambele abordări, în funcție de nivelul competenței de lectură și de abilitățile lor. Departamentul de educație, știință și formare din Australia a publicat în decembrie 2005 un studiu intitulat „Teaching reading: Report and recommendations”, în care evidențiază faptul că nu există o relație de diviziune între metoda globală și cea fonetică, ele reușind să funcționeze împreună, iar rezultatele înregistrate fiind dintre cele mai bune. [8, p. 87].

Strategiile didactice eficiente sunt esențiale în formarea competenței de lectură a elevilor, deoarece acestea pot ajuta la dezvoltarea abilităților de înțelegere a textelor și la îmbunătățirea performanțelor în citit. Pentru a îmbunătăți competența de lectură a elevilor, este important să se utilizeze o varietate de metode și tehnici, iar cadrele didactice pot adapta și personaliza aceste strategii în funcție de nevoile individuale ale elevilor.

Alina Pamfil definește lectura ca o „întâlnire între orizontul de așteptare al cărții și cel al cititorului” [5, p. 152] și propune trei etape de receptare a operei literare: prelectura (estomparea granițelor dintre lumea cititorului și lumea cărților), lecturile succesive (întrepătrunderea celor două lumi), postlectura (distanțarea cititorului de lumea cărților și conștientizarea efectelor lecturii) [5, p. 156]. Judith Langer abordează „actul lecturii prin patru tipuri de relații cititor-text” :

- „a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului”, corespunde etapei de receptare- prelectura;
- „a fi în interior și a explora lumea textului”, corespunde etapei de receptare- prima lectură;
- „a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum”, corespunde etapei de receptare- lecturi succesive;
- „a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența”, corespunde etapei de receptare- postlectura [6, p. 276].

În prima etapă, cea a prelecturii, cadrul didactic trebuie să faciliteze „accesul la text în ceea ce privește vocabularul și, uneori, structura operei”, apoi să „contureze un orizont de așteptare pe fundalul căruia să se poată proiecta lumea re-creată de operă”[6, p. 276] .

Această etapă are rolul de a introduce elevul în lumea textului, de aceea, învățătorul trebuie să găsească metode și procedee eficiente, pentru a trezi interesul acestuia pentru lectură. La început va introduce exerciții destinate lexicului, punând accent pe cuvintele-cheie și oferind posibilitatea elevilor să deducă sensul acestora din context, apoi va contura orizontul de așteptare al cititorului prin anticiparea conținutului/intrigii. Pentru eficientizarea acestei etape cadrul didactic poate folosi metode ca: brainstormingul, ciorchinele, lectura predictivă, conversația, eseul de 5 minute etc. Astfel, pentru a pregăti lectura textului „*Cel mai bun prieten*” de Mircea Sântimbreanu introducerea poate fi realizată printr-o constelație lexicală ce are în centru cuvântul *prieten* sau prin reprezentarea familiei lexicale a acestuia.

visătoare	<input type="text"/>	Era frumoasă de nespus
tristă	<input type="text"/>	cu gândul dus
blândă	<input type="text"/>	Șterge de sudoare chipul ei obosit
harnică	<input type="text"/>	senină și tăcută
iubitoare	<input type="text"/>	Cu palmele uscate fierbinți, ea îmi mângâie obrazul
foarte frumoasă	<input type="text"/>	Suspina din când în când
obosită	<input type="text"/>	Torcea, torcea, fus după fus

Fig. 1. Asociază însușirea cu versul potrivit

De asemenea, pentru conturarea orizontului de așteptare al cititorului, învățătorul poate prezenta copiilor un șir de imagini pe care aceștia trebuie să le așeze în ordinea în care ei cred că se vor petrece întâmplările sau poate desena pe tablă sau pe o foaie un singur aspect din text, după care elevii vor face predicții asupra textului care urmează a fi lecturat.

Etapa lecturilor succesive cuprinde trei secvențe: înțelegerea, analiza și interpretarea textului. Prima lectură este foarte importantă, deoarece este „momentul a cărui calitate determină fundamental înțelegerea, analiza și interpretarea întregului text.” Aceasta se poate realiza prin: lectura continuă/ discontinuă a textului, lectura neorientată/ orientată, lectura realizată de învățător/ de elevi (lectura cu voce tare sau silențioasă) [6, p. 281]. Tot în această etapă se realizează prima relectură care are rolul de a aprofunda înțelegerea textului. Odată realizată, aceasta se trece la analiza și la interpretarea textului prin lecturi succesive. În această etapă, pentru eficientizarea învățării, cadrul didactic poate folosi următoarele metode și tehnici de lucru: harta textului, harta personajelor, tehnica „desenului din covor”, explozia stelară, cubul, metoda cadranelor, tabelul conceptelor, jocul de rol, diagrama Venn, jurnalul cu dublă intrare etc.



Fig. 2. Tabelul conceptelor- Povestea anotimpului pierdut

Tehnica desenului din covor se poate folosi pentru explicarea sensului cuvintelor și a elementelor de limbaj plastic prin raportarea cuvântului la imagine și prin folosirea imaginii cu scop explicativ. Această tehnică este aplicabilă la conținutul unui text în totalitate sau pe secvențe de text: procedeul tablou, procedeul ansamblului de tablouri, procedeul grilă și procedeul simplificat.

Procedeul tablou constă în raportarea elementelor semnificative din conținutul unui text la imagini concrete și asamblarea acestora sub forma unui singur tablou (se folosește mai mult la clasele I și a II-a).

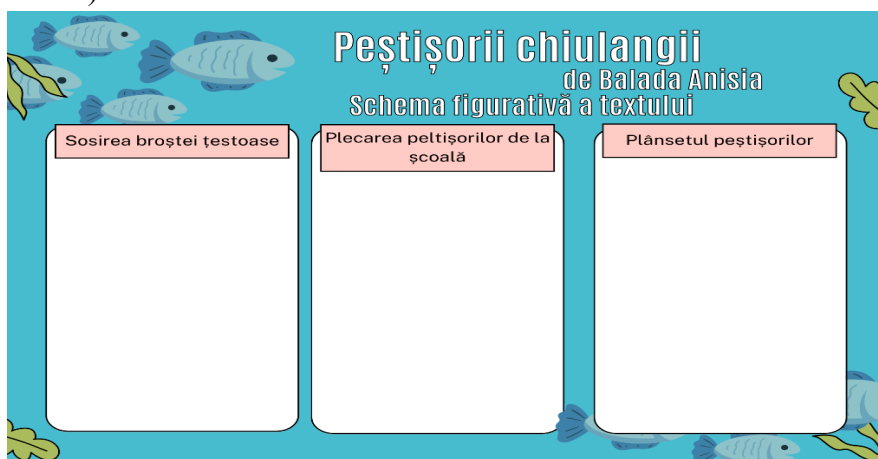


Fig. 3 Tehnica desenului din covor

Procedeul ansamblului de tablouri se realizează pornind de la structurarea textului în câteva secvențe. Se poate aplica în două moduri: a) concretizarea fiecărei secvențe textuale în câte un tablou; b) concretizarea secvenței textuale mai importante, dintr-un anumit punct de vedere, într-un tablou și a celorlalte printr-o imagine-simbol (se folosește mai mult la clasa a II-a).

Procedeul grilă se aplică pe secvențe de text și constă în gruparea imaginilor cuvintelor reprezentative sub formă de șir sau coloană, în ordinea firească desprinsă din conținut (se folosește mai mult la clasa a III-a). Procedeul simplificat (prin subliniere) se aplică pe o secvență de text și se realizează prin simpla subliniere a cuvintelor-cheie, în special substantive, după lecturarea prealabilă a fragmentului. Se evidențiază prin imagini numai cuvintele al căror sens este mai puțin cunoscut sau total necunoscut (se folosește numai la clasa a IV-a).

Etapa postlecturii are ca scop reflectarea asupra celor citite. Aceasta poate constitui o etapă importantă în receptarea textului literar, așezată simetric cu prelectura, prin care se încheie lectura, dar se deschid noi experiențe de cunoaștere, prin extinderea dialogului cu textul literar, prin manifestarea creativității. Etapa postlecturii este un moment al reflecției, al valorificării reacțiilor de tip emoțional, al raportării la diferite situații de viață.

Dintre strategiile didactice utilizate în această etapă amintim: VAS (văd-aud-simt), cadranele, eseul de 5 minute, jurnalul cu dublă intrare, cvintetul, ilustrație fără cuvinte (benzi desenate), interviu despre lectură, piramida povestirii, jocuri de rol etc.

EXPRIMĂ-ȚI PĂREREA DESPRE TEXTUL CITIT. ARGUMENTÂND CU IDEI DIN TEXT	
M-A IMPRESIONAT ...	AM RĂMAS NEDUMERIT (Ă) ...
AM TRĂIT EMOȚII ...	AM ADMIRAT ...

Fig. 4. Metoda cadranelor- La scâldat de Ion Creangă

Tehnologia poate fi un instrument puternic pentru formarea și dezvoltarea competenței de lectură. Cadrele didactice pot folosi aplicații, softuri interactive, cărți electronice/ audio pentru a motiva elevii și pentru a crea un mediu de lectură pozitiv. Pentru etapa de prelectură putem folosi aplicații ca: Wordwall, IdeaBoardz, WordArt, Buble.us, Answergarden, Mentimeter etc. În etapa lecturilor succesive, folosim următoarele aplicații: IdeaBoardz, Wordwall, Canva, Liveworksheets etc., iar în etapa postlecturii, StoryJumper, Mentimeter, WritingExercises, Canva, Storyboard That etc.

Așadar, utilizarea instrumentelor digitale 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 de competențe, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.

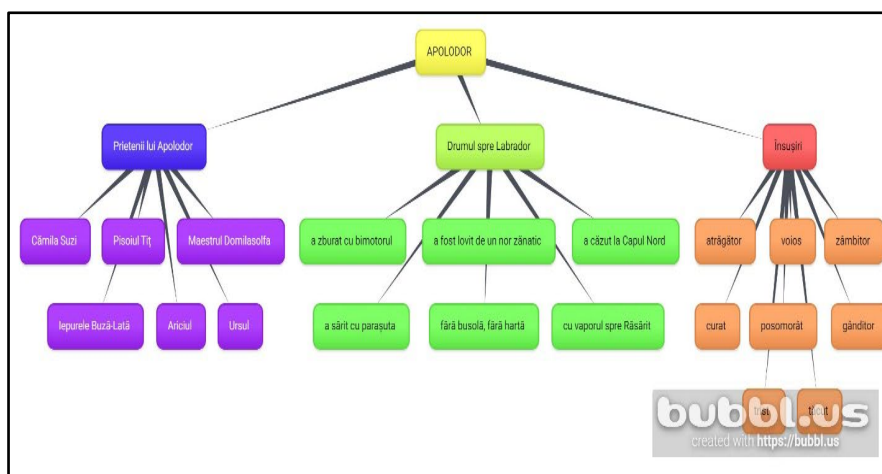


Fig. 5 Aplicația Bubbl.us- Cartea cu Apolodor de Gellu Naum

Pe lângă activitățile școlare, un rol important, în formarea competenței de lectură și stimularea interesului pentru lectură, îl au activitățile extrașcolare. Acestea motivează extrinsec elevii, fie prin atribuirea de roluri sociale, culturale (motivarea prin responsabilizare), fie prin integrarea lecturii în spațiul jocului (motivare ludică) [6, p. 261]. Cercul și atelierul de lectură, proiectele educaționale, proiectele eTwinning, vizionarea pieselor de teatru, serbările școlare, excursiile tematice, concursuri literare sunt doar câteva dintre activitățile extrașcolare care, dacă sunt bine pregătite, sunt atractive pentru elevi, la orice vârstă. Acestea sunt doar câteva exemple de strategii didactice eficiente în formarea competenței de lectură

În concluzie, formarea competenței de lectură la elevii din învățământul primar este esențială pentru dezvoltarea lor cognitivă și lingvistică. Abordările didactice și strategiile eficiente utilizate în acest proces joacă un rol important în succesul școlar al acestuia. Prin intermediul lecturii, elevii sunt atrași de o gamă largă de informații și idei, ceea ce le permite să-și dezvolte abilitățile de gândire și comunicare. Prin urmare, promovarea lecturii în rândul elevilor este fundamentală pentru dezvoltarea lor pe termen lung, atât din punct de vedere personal, cât și profesional.

Bibliografie

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*, Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X
2. CORNEA, P., *Introducere în teoria lecturii*, București: Minerva, 1988, 305 p.
3. COSTEA, O., *Didactica lecturii-O abordare funcțională*, Iași: Institutul European, 2006, 186 p, ISBN:978-973-611-403-8
4. BĂRBULESCU G., BEȘLIU, D., (2009), *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București: Corint, 2009 , 240 p. , ISBN: 9789731355139
5. PAMFIL, A., *Didactica literaturii. Reorientări*, București: Art, 2016, 320 p. ISBN: 978-606-710-335-9
6. PAMFIL, A., *Limba și literatura română în școala primară*, București: Art, 2016, 381 p. , ISBN: 973-606-710-419-6
7. SERDEAN, I., *Didactica limbii române în școala primară*, București: Teora, 1998, 278 p. ISBN 9732000333
8. *Teaching reading: Report and recommendations*, Sydney: Australian government, Department of education, science and training, 2005, p. 129, ISBN: 0 642 77577 X

ROLUL VALORII CUMPĂTĂRII ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII MORALE A ADOLESCENȚILOR

Crețu Liliana
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)

ORCID: 0000-0003-0143-5586

Adnotare

Societatea de astăzi este caracterizată prin sintagma ”societate de hiperconsum” care promovează excesul de bunuri și servicii oferite de piață ce cauzează o serie de probleme, în deosebi în rândurile adolescenților: alcoolism, violență, sex iresponsabil. Pentru a depăși această situație dificilă pedagogii propun formarea valorilor morale la adolescenți și în speță a valorii cumpătării.

Deși Codul Educației, Curriculumul școlar promovează educarea valorilor morale în instituțiile școlare, totuși a fost sesizat caracterul insuficient, al selectării conținuturilor pe axa formării valorilor morale.

Respectiv, cercetarea noastră a avut scopul de a identifica principalele riscuri la care sunt expuși adolescenții din lipsa valorii cumpătării; stabilirea frecvenței valorilor și nonvalorilor în unele opere literare, treapta liceală; conturarea rolului valorii cumpătării în formarea personalității morale a adolescentului.

Cuvinte-cheie: valoare morală, cumpătare, personalitate morală.

Annotation

Today's society is characterized by the phrase ”hyperconsumption society” that promotes the excess of goods and services offered by the market that causes a series of problems, especially among adolescents: alcoholism, violence, irresponsible sex. In order to overcome this difficult situation, the pedagogues propose the formation of moral values in adolescents and in this case the value of temperance.

Although the Education Code, the school curriculum promotes the education of moral values in school institutions, it was noticed the insufficient character of the selection of contents on the axis of formation of moral values.

Respectively, our research is aimed to identify the main risks to which adolescents are exposed due to the lack of temperance value; establishing the frequency of values and non values in some literary works, the high school stage; outlining the role of temperance value in the formation of the moral personality of the adolescent.

Keywords: moral value, temperance, moral personality.

Introducere

Literatura de specialitate punctează că trăim într-o civilizație ”a dorinței” unde totul devine marfă iar consumul este unul emoțional, axat pe căutarea noutății și a plăcerii [3, p. 3], pe valori economice [9, p. 56] și acest fenomen este întâlnit tot mai des în rândul adolescenților. Psihologii susțin că atunci când omul este axat pe satisfacție, îi este greu să fie responsabil, să suporte greutățile vieții, să fie străduitor, îl obosește gândirea analitică. Contradicțiile moralității s-au acutizat mereu, prin amplificarea fenomenelor imorale și amorale, atât la nivelul comportamentelor umane individuale, cât și colective [10, p.18]. Psihiatrul Kozlovschi G. punctează: ”sunt îngrijorată că societatea și statul dă undă verde mass-culturii ce distruge psihicul adolescenților și astfel pun în pericol nu doar viața lor ci și viitorul nostru. Acești tineri sunt cei care vor conduce statul, vor naște și vor educa viitorii copii” [apud 17, p. 270]. Organizația Mondială a Sănătății prezintă într-un raport principalele probleme cu care se confruntă adolescenții la nivel mondial, care le pun în pericol sănătatea și viața: sexul iresponsabil, sarcina în adolescență, consumul de alcool și droguri, infecții cu virusul HIV, depresia, suicidul, iar fiecare al patrulea adolescent are probleme cu sănătatea mintală [15].

De sănătatea mintală se ocupă psihologia, care în traducere din limba greacă semnifică studiul sufletului („psyche”-suflet). Kilpatrick argumentează că pentru a prezenta o viziune superioară despre domeniul spiritual al omului trebuie să luăm în calcul și concepția creștină despre lume și viață care este ” o psihologie superioară psihologiei însăși” [apud 13, p. 258].

Înțelegem, că în ritmul accelerat al schimbărilor și problematica lumii contemporane este necesar de a pregăti generații în vederea anticipării riscului [5, p. 9] și de a forma valori morale ținând cont de faptul că ele ” reflectă anumite cerințe și exigențe ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului moral” [4, p. 19]. Astăzi, suntem într-o perioadă când nu este suficient de a orienta acțiunea efectivă, organizată și controlată pentru formare, ci trebuie să integreze referiri la valori – componente asimilate unei călăuze a vieții într-un ritm accelerat de schimbări [8, p.130]. Din acest unghi de vedere cea dintâi sarcină a educației este întoarcerea la viața morală, deoarece, ea reprezintă dimensiune importantă a activității de formare–dezvoltare a *personalității*. Luând în calcul faptul că personalitatea umană se exprimă prin comportament, înțelegem că necesitatea dezvoltării valorilor morale și în special a valorii cumpătării la adolescenți este în concordanță cu nevoia de formare a unei *personalități morale*, capabilă să se integreze eficient în viața socială.

Rezultate și discuții

În opinia cercetătorilor comportamentul moral nu este instinctual, ci se învață. În acest context. I. A Comenius a remarcat că toate celelalte componente ale educației ”nu sunt atât de principiale în comparație cu moralitatea și bunăcuviință” [apud 19. p. 183]. Valorile morale ”reflectă anumite cerințe și exigențe generale care se impun comportamentului uman în virtutea idealului uman, au caracter general, impunându-se tuturor oamenilor, sunt permanente” [1, p.86] și reprezintă modul bun sau corect de a acționa. În acest sens, valorile morale ne permit să diferențiem între bine și rău, corect și greșit. Analizând conduita morală a omului de astăzi față de cei din trecut, constatăm, ”o creștere a capacității de stăpânire de sine, și a atenției față de suferințele semenilor” [11, p. 122], dar totodată observăm o creștere a egocentrismului, indiferenței, axarea pe necesitățile individuale.

Pentru cercetarea noastră este important să definim ce înțelegem prin conceptul persoană, care i se atribuie numai omului. În primul rând faptul că el este o ființă spirituală și are suflet. Când ne referim la partea spirituală ” înțelegem natura rațională și liberă, care se cunoaște pe sine și se determină pe sine” [12, p. 302]. Dezvoltând această idee, A. Platinga menționează:”Cum ar trebui să privim trăsăturile persoanei? Unde „Dumnezeu este cea mai importantă Persoană, exemplarul suprem” al persoanei și de aceea trebuie să luăm în calcul proprietățile pe care le avem comune cu El [apud 13, p. 258]. Dumnezeu este Binele Suprem și Izvorul tuturor valorilor morale. Din acest unghi de vedere persoana umană devine ”personalitate morală, prin orientarea ei integral și permanentă spre Bine” [12, p. 305], spre Dumnezeu, spre valorile morale. Și aceasta e posibil pentru că, omul a fost creat ”după chipul și asemănarea lui Dumnezeu” și deține în ființa sa toate valorile morale în germene pe care trebuie să le dezvolte până la desăvârșire.

Desigur, zidirea ”după chip” nu se referă la trup, ci la suflet care deși e unul, are trei puteri morale: *rațională, afectivă și volitivă*. Fiecărei puteri ale sufletului îi corespunde anumite valori morale și anumite nonvalori (vicii).

Tabelul 1. Puterea morală volitivă a sufletului, valorile și nonvalorile(viciile) care îi corespund [1, p. 474]

Puterea morală	Valorile morale	Nonvalori
Puterea volitivă	- înfrânarea din care derivă: <i>cumpătarea</i> , curăția, fecioria, nevinovăția; abținerea. Scopul creării: de a dori să fie cu Dumnezeu; de a dori valoarea Binelui.	-partea volitivă e stăpânită de lepădarea de Dumnezeu, de iubirea de sine, necumpătare (adulter, alcoolism, narcomanie).

Analizând datele din tabel am stabilit că *valoarea cumpătarea* este una din valorile morale a puterii volitive a sufletului și ne orientează să dorim să fim cu Dumnezeu, să alegem Binele, (care se cuprinde în normele morale), iar îndepărtarea de Dumnezeu totodată ne abate și de la valoare Binelui, și astfel persoana se direcționează spre nonvalori iar partea volitivă a sufletului este cuprinsă de necumpătare care se manifestă prin adulter, alcoolism, narcomanie etc.

Conform clasificării valorilor fundamentale ale umanității numite și valori etern-umane, rezultă că *valoarea cumpătarea* este una dintre cele patru valori morale cardinale (Binele — constituie chintesența valorilor morale cardinale – dreptatea, *cumpătarea*, curajul, înțelepciunea [14, p. 23]. În acest sens I. A. Comenius punctează că ” în primul rând trebuie formate tinerilor valorile morale cardinale. *Cumpătarea* trebuie să fie formată la elevi pe parcursul procesului de învățământ, obișnuindu-se să respecte măsura în mâncare și băutură; în somn și când priveghează, la joacă și la lucru” etc. (apud 19, p. 183)

În literatura de specialitate conceptul cumpătare este denumit cu termeni diferiți în dependență de activitățile în care se manifestă: temperanță, socoteală, modestie, pudoare, înfrânare. În tabelul ce urmează propunem o abordare comparată a valorii cumpătării din perspectivă filosofică și teologică.

Tabelul 2. Abordare comparată a valorii cumpătării

Abordare filosofică	Abordare teologică
Cumpătarea – capacitatea unei persoane de a fi stăpânul sentimentelor, dorințelor, pentru atingerea unui scop justificat moral și realizarea binelui [18].	-cumpătarea adună din rătăcirea prin nonvalori(vicii) energia părții volitive a sufletului și o întoarce spre Dumnezeu, spre Bine și astfel vindecă necumpătarea care se manifestă prin lăcomie și desfrâu [2, p. 374].

Din cele relatate constatăm că valoarea cumpătării se opune excesului sau abuzului, și ajută pe om să-și stăpânească pornirile rele orientându-l spre Bine.

Valoarea morală a cumpătării pentru a deveni ”proprietate a conștiinței și ghid în comportament trebuie să treacă mai întâi prin procesul căutării sensului vieții” [20 p. 58] și să parcurgă anumite etape: a) etapa de prezentare a valorii; b) etapa de provocare a reacției emotive; c) etapa de conștientizare a sensului valorilor morale. d) etapa reflecției morale; e) etapa conduitei morale. Interacțiunea tuturor etapelor menționate mai sus se va manifesta în conduita morală a adolescentului demonstrând cumpătare în acțiunile sale.

Analiza operelor literare, treapta liceală

Deși *Codul Educației, Curriculumul școlar* promovează educarea valorilor morale în instituțiile școlare, totuși am sesizat caracterul insuficient al selectării conținuturilor pe axa formării valorilor morale.

Ne-am propus scopul să analizăm unele opere literare studiate de adolescenți pentru a stabili frecvența valorilor și nonvalorilor în conduita personajelor principale. Rezultatele le-am inclus în tabelul 3.

Tabelul 3. Analiza valorilor și nonvalorilor, în conținutul operelor literare

Opera literară	Valori	Nonvalori
Mihail Sadoveanu, „Istorisirea Zahariei Fântânarul”	Dragoste de țară Chibzuința	Neascultarea de părinți; Conflict între generații; Orientări spre sinucidere; Orientări spre adulter
Marin Preda „Moromeții”	Dragoste față de pământ Hărnicia	Neascultarea de părinți; Conflict între generații; Mințire, Furt; Divorț;
Liviu Rebreanu ”Ion”	Dragoste față de pământ	invidie; lăcomie; mințire; violență adulter; Divorț, Sinucidere Ucidere, Conflicte, ipocrizie;
Camil Petrescu „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”	Căutarea dragostei sincere	Adulter; Avort; Destrămarea familiei;
Ioan Slavici „Moara cu noroc”	Munca în familie	lăcomia; Mințire; Adulter Violența în familie; Furt; Divorț, Ucidere; Sinucidere

Eroii din operele literare studiate de către adolescenți sunt dominați de nonvalori, care vădesc lipsa cumpătării: adulter, furt, invidie, agonisire de avuții, ucideri, lăcomie. Valori morale în aceste scrieri sunt identificate într-un număr mic și acest rezultat este încă un argument care ne explică de ce adolescenții sunt necumpătați și orientați spre nonvalori.

Concluzii. În rezultatul cercetării am constatat că valoarea cumpătării este una din cele patru valori morale cardinale. Din perspectivă teologică ea face parte din partea volitivă a sufletului și atunci când omul se îndepărtează de Dumnezeu, el se îndepărtează inseparabil și de valoarea Binelui, devenind iubitor de sine, necumpătat, orientându-se spre nonvalori.

Am stabilit că desi numeroase studii în domeniu acordă valorilor morale o importanță deosebită, realmente conținuturile școlare sunt axate insuficient pe valori morale și în speță pe formarea valorii cumpătării. Absența valorilor morale la adolescenți generează probleme de conduită morală, fapt ce influențează negativ persoana, societatea. Și viceversa: având formată valoarea cumpătării personalitatea morală a adolescentului va manifesta: temperanță, sobrietate, moderație, măsură în mâncări sau băuturi; economie, socoteală în chivernisirea bunurilor economice; modestie în îmbrăcăminte și manifestări exterioare; pudoare, castitate, abținere de la relațiile sexuale libere; Și din acest unghi de vedere cumpătarea va avea un impact major în formarea personalității morale a adolescenților generând o conduită echilibrată și modestă. În această ordine de idei recomandăm selectarea conținuturilor disciplinelor școlare din perspectiva formării valorilor morale și în special a cumpătării.

Bibliografie

1. GRIGORAȘ, I. Tratat de pedagogie, București, 2005 p.86.
2. LARCHET J. Terapeutica bolilor spirituale, trad. Marinela Bojin, București; Editura Sofia, 2006, ISBN: 973-8207-13-4 pp. 700.
3. LIPOVETSKY G., Fericirea paradoxală. Eseu asupra societății de hiperconsum Traducător: Ungurean M. Editura Polirom, 2007, ISBN: 9789734606399)
4. LUNGU V., Etica profesională. Suport de curs, Chișinău 2011, ISBN 978-9975-71-103-6
5. LUNGU, V., SILISTRARU, N. Competența de anticipare a riscului în contextul schimbărilor sociale. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. Vol. 2, 29-30 septembrie 2020, Chișinău. Republica Moldova: UST, 2021, pp. 221-228.
6. LUNGU, V. Aspecte psihopedagogice ale dezvoltării comportamentului moral în funcție de vârstă. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2020, nr. 4(22), pp. 195-203. ISSN 1857-0623. DOI: 10.36120/2587-3636.v22i4.195-203
7. SILISTRAU, N. Etnopedagogie și educație. Monografie. Chișinău. 2021
8. SILISTRARU, N., LUNGU, V. Dimensiuni valorice ale conținuturilor educaționale de perspectivă. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogice, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. UST, 2018, Vol. 3, pp. 130-140. ISBN 978-9975-76-250-2
9. LUNGU, V. Familia între valorile moral-spirituale și valorile economice. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2014, nr. 5(75), pp. 56-60. ISSN 1857-2103.
10. LUNGU, V. Moralitatea – dimensiune a personalității. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2014, nr. 9(79), pp. 18-24. ISSN 1857-2103.
11. LUNGU, V. Rolul valorilor morale în secolul XXI. In: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere, 7-8 noiembrie 2014, Chișinău. UST, 2014, Volumul I, pp. 120-126. ISBN 978-9975-76-133-8.
12. MLADIN, N., Studii de Teologie Morală, Sibiu 1969.
13. NOEBEL, D. A. Înțelegerea vremurilor, trad.: Alexandru Nădăban. - Oradea, 2013. ISBN 978-973-1990-34-7
14. FODOREAN, D. Etică juridică. Note de curs. Facultatea de drept. Universitatea "Titu Maiorescu" București. 2012, [citată 27.04.2023]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/61053021/Etica-Juridica-27.04.2023>
15. Zece probleme ce pun în pericol sănătatea adolescenților <https://www.romedic.ro/cele-mai-mari-10-probleme-care-pun-in-pericol-sanatatea-adolescentilor-organizatia-mondiala-a-sanatatii-0P35024>
16. АНДРЕЕВ, В. И., «Педагогическая этика» Казань 2012 ISBN 5-9362-016-7
17. ШИШОВА Т. «Не стучите молотком по пианино. Беседы с детским психиатром Козловской Г.В., Рязань 2016, ISBN-978-5-9057973-8
18. ИВИН, А. Философия: Энциклопедический словарь [citată 28.04.2023]. Disponibil: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/index.htm>
19. КАГЕРМАЗОВА, Л. Возрастная психология. [citată 26.04.2023] Disponibil: https://www.phantastike.com/age_psychology/devel_psy_k/html/https
20. ЧУРЕКОВА, Т. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ [citată 10.04.2023]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-tsennostey-v-aspekte-fenomenologicheskoy-pedagogiki>

PROMOVAREA UNUI STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS ÎN CADRUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE PRIN JOCURI DE MIȘCARE

Darie Ana
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0000-1313-5631

Adnotare

Proiectele educaționale sunt alternativele cele mai potrivite pentru dezvoltarea unor atitudini și obiceiuri sănătoase în rândul copiilor și joacă un rol vital în promovarea unui stil de viață sănătos și activ. Jocurile de mișcare încurajează și susțin învățarea relaxată, sunt flexibile, au o componentă educativă, astfel încât să contribuie la îmbogățirea culturii generale, la întărirea sănătății și la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Propunând permanent activități de mișcare, dezvoltăm și formăm în rândul populației, începând de timpuriu, convingeri sanogene, comportamente și atitudini de menținere și protejare a propriei sănătăți.

Cuvinte-cheie: parteneriat educațional, stil de viață sănătos, joc de mișcare, diminuarea activității fizice, convingeri sanogene.

Annotation

Educational projects are the most suitable alternatives for developing healthy attitudes and habits among children and play a vital role in promoting a healthy and active lifestyle. Movement games encourage and support relaxed learning, are flexible, have an educational component, so that they contribute to the enrichment of the general culture, to the strengthening of health and to the harmonious development of children.

Permanently proposing movement activities, we develop and train among the population, starting from an early age, healthy beliefs, behaviors and attitudes to maintain and protect one's health.

Keywords: educational partnership, healthy lifestyle, movement game, decrease in physical activity, healthy beliefs.

Societatea care se preocupă de educație, plasând-o printre prioritățile naționale, este o comunitate care acționează în folosul întregii națiuni de astăzi, dar mai ales a celei de mâine. Rolul pe care îl joacă educația în devenirea omului ca om este acela prin care se urmărește dezvoltarea continuă a unor calități umane și explorarea de noi orizonturi de cunoaștere. Provocat în a-și cunoaște sinele, cu o atitudine activă față de propria împlinire, omul are și simțul responsabilității pentru generațiile viitoare. „Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil” [3, p. 39].

Astăzi, școala se află în fața mai multor provocări la care caută soluții, iar parteneriatele comunitare/educaționale sunt o alternativă pentru o educație de calitate ce vine să acopere un segment sărac, prin îmbunătățirea continuă a performanțelor și adaptarea strategiilor la nevoile lumii contemporane. Parteneriatul dintre școală, familie și comunitate este considerat ca fiind o: „relație prin intermediul căreia personalul școlii realizează un parteneriat cu familia și alți membri ai comunității pentru a-i ajuta pe copii să aibă succes la școală” [8, p. 25].

Instituțiile școlare sunt forumurile cele mai potrivite pentru dezvoltarea unor atitudini și obiceiuri sănătoase în rândul copiilor și joacă un rol vital în promovarea unui stil de viață sănătos și activ. În contextul în care se știe că modelele de alimentație sănătoasă se promovează în copilărie și adolescență, la fel și creșterea și dezvoltarea intelectuală, că deprinderile motrice și rutinele se formează de timpuriu, este imperios necesar să existe proiecte axate pe această

problematică în rândul copiilor și al celor responsabili de educația și sănătatea acestora: părinții, specialiștii, comunitatea.

Din păcate, astăzi sănătatea populației este din ce în ce mai precară, fapt constatat de numeroase studii. Dacă în anul 2014, conform datelor OMS, peste 1,9 miliarde de adulți de peste 18 ani erau supraponderali, iar 42 milioane de copii sub vârsta de 5 ani erau supraponderali sau obezi, situația în care ne aflăm acum este și mai alarmantă. Raportul European privind Obezitatea, publicat în luna mai 2022, prezintă date statistice îngrijorătoare despre povara excesului de greutate și a obezității în regiunea Europeană a OMS. Cifrele dezvăluie că ratele de supraponderabilitate și obezitate au atins niveluri periculoase și „*continuă să crească*”, că aproape 60% dintre adulții europeni sunt fie supraponderali, fie obezi, în timp ce excesul de greutate afectează 8 din 10 copii sub cinci ani și 1 din 3 copii de vârstă școlară. [9]

Printre cauzele care au produs accelerarea creșterii obezității și a excesului de greutate atât în rândul adulților, dar și al copiilor, se află și consecințele pandemiei de COVID -19. Măsurile de restricționare a mobilității oamenilor au favorizat creșterea prevalenței excesului de greutate și a obezității mai ales la copii și adolescenți și conform studiului COSI (OMS pentru Europa), unul din trei copii (29% dintre băieți și 27% dintre fete) cu vârsta cuprinsă între 7 și 9 ani trăiesc cu supraponderabilitate sau obezitate. [9]

Astfel, acum la început de mileniu trei, când viața oferă individului o realitate din ce în ce mai complexă, când știința evoluează cu pași rapizi, educația pentru sănătate se impune ca o necesitate și ajunge să fie o condiție esențială a educației unei națiuni civilizate. Educația pentru sănătate ar trebui să fie o prioritate!

Obiectivul de bază al educației pentru sănătate constă în dezvoltarea și formarea în rândul populației, începând de timpuriu, a unor convingeri sanogene, a unor comportamente și atitudini de menținere și protejare a sănătății, având drept scop fortificarea organismului, dezvoltarea armonioasă a individului și adaptarea acestuia la condițiile din mediul înconjurător și la schimbările sociale.

În multe țări educația pentru sănătate este obligatorie în școli, începând de timpuriu și până la finele școlarizării, folosindu-se pentru fiecare ciclu de dezvoltare programe și materiale didactice adecvate vârstei. În România, Programa după care se desfășoară Educația pentru sănătate în școala românească a fost adoptată în anul 2004 și face parte integrantă din Programul Național „Educația pentru sănătate în școala românească” și se desfășoară în cadrul orelor de CDȘ (curriculum la decizia școlii). În fapt, puține cadre didactice își planifică și desfășoară acest fel de activități.

De aceea este nevoie să existe opinii de masă ce se fundamentează pe adevăruri științifice în formarea deprinderilor de respectare a igienei individuale, în formarea deprinderilor de alimentație, de practicare a sportului și a acțiunilor de călire a organismului, precum și utilizarea rațională a timpului pentru somn și gestionarea timpului liber prin activități de tip nonformal.

Literatura de specialitate definește educația nonformală prin activități educative ce sunt organizate de alte instituții decât școala. Activitățile educației nonformale, la fel ca și cele specifice educației formale, sunt coordonate de persoane calificate care utilizează anumite metode pedagogice. Conținutul acestor activități este elaborat pe arii de interes și nu pe ani de studiu sau discipline academice.

Aproape orice activitate planificată de o persoană sau de o structură organizațională poate fi gândită în termenii unui proiect. Finalitatea acțiunilor unui proiect constă în a rezolva unele probleme, a inova sau a schimba o stare de fapt, o dificultate, pentru a putea modifica o situație actuală care este nesatisfăcătoare într-o situație favorabilă pe viitor. Ele sunt percepute ca

„activități unice, orientate spre un obiectiv, cu un grad înalt de noutate și cu o sarcină de lucru complexă”. Obiectivul pe care și-l urmăresc proiectele constă în crearea unor valori noi [5].

Proiectul Festivalului Județean „Ala, bala, portocala, hai să ne jucăm!”, pe care l-am inițiat și pe care îl desfășor de mai bine de zece ani, are acea formă de educație care se concentrează pe procesul de învățare. Activitățile propuse încurajează și susțin învățarea relaxată, sunt flexibile, neapărat cu o componentă educativă, astfel încât să contribuie la îmbogățirea culturii generale, fără a pune presiune pe participanți.

Scopul proiectului este de a promova valorile educative ale jocului ca principal mijloc de învățare și de recreere a preșcolarului.

Nevoia implementării acestui proiect la nivel județean derivă din faptul că în ultimii ani s-a constatat o scădere dramatică a activității fizice a copiilor și adolescenților, cauzată în special de preferințele pentru activități sedentare care implică utilizarea computerelor și a televizorului. Tabletele, smartphon-ul, gadgeturile au luat locul jocurilor din fața blocului, determinându-i pe copii să stea cât mai mult timp în casă. Vorbim, așadar, despre un mediu sedentar sau chiar obezogen, unde părinții nu constituie un exemplu activ pentru copii, fiind la rândul lor sedentari. În plus, copiii petrec foarte mult timp așezați în băncile școlii sau acasă, la rezolvarea temelor.

Aceste constatări sunt atestate de cercetările din domeniu. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), la nivel global, unul din patru adulți și mai mult de 80% din adolescenți au un nivel insuficient de activitate fizică [2]. Studiul recent publicat în *Eurobarometrul* dedicat sportului și activității fizice, elaborat de Comisia Europeană în septembrie 2022, prezintă date statistice destul de alarmante. Sondajul arată că 38% dintre europeni fac sport sau fac sport cel puțin o dată pe săptămână sau mai mult, în timp ce 17% fac sport mai puțin de o dată pe săptămână. Până la 45% dintre europeni în prezent nu fac niciodată exerciții fizice sau nu fac activitate fizică. **Mai puțin de jumătate din europeni nu fac nici o activitate fizică, iar în România, procentul populației sedentare este de 63%. De asemenea, pentru exerciții fizice și sport interesul a scăzut cu 3 procente într-un interval de patru ani.** Acest studiu prezintă date alarmante făcând referire la faptul că, în timpul epidemiei de COVID-19, jumătate dintre europeni și-au redus nivelul de activitate sau chiar s-au oprit cu totul. [1].

Astfel, pornind de la faptul că jocul cuprinde acea trebuință de manifestare a mișcării care se regăsește în toate activitățile din grădiniță și, în mod special, în cele de educație psihomotrică, am inițiat acest proiect din dorința de a oferi copiilor posibilitatea de a se juca învățând, iar cadrelor didactice de a avea un suport didactic cu jocuri de mișcare noi și interesante.

Jocul reușește să satisfacă pe lângă funcția adaptativă, formativă, informală, de socializare, și pe cea de relevare a psihicului, prin care copilul își manifestă trăirile, sentimentele, intențiile, impresiile, temerile, gândurile, atitudinile, conflictele intrapsihice sau interrelaționale. Pe lângă aceste funcții, jocurile de mișcare favorizează dezvoltarea sistemului osos, a mușchilor și articulațiilor, contribuind la întărirea mușchiului cardiac și la o mai bună circulație sanguină.

Prin conținutul lor deosebit de atrăgător și plăcut, jocurile de mișcare se bucură de o mare popularitate, constituind pentru copii activitatea cea mai îndrăgită. Toate tipurile de joc desfășurate în aer liber au drept scop, pe lângă călirea organismului și întărirea sănătății,

dezvoltarea armonioasă a tuturor grupelor musculare, prevenirea localizării unor atitudini corporale incorecte, creșterea capacității intelectuale, crearea unei stări de bine.

De asemenea, mișcarea dezvoltă încrederea în sine, fapt surprins și de marele psiholog Albert Bandura în teoriile sale. Potrivit lui Bandura abilitățile unei persoane, atitudinile, capacitățile cognitive, constituie ceea ce este denumit ca un sistem de sine, care are un rol important în modul în care percepem situația și ne comportăm în diferite conjuncturi. Auto-eficacitatea este o parte integrantă a acestui sistem și joacă un rol important atunci când urmărim atingerea obiectivelor și felul în care rezolvăm problemele. Marele psiholog sugerează înțelegerea dezvoltării încrederii în sine și a aspectelor legate de succesul copilului într-o activitate sau sarcină prin existența memorării succesului anterior [4].

Imaginea „de succes”, de reușită și bucurie atunci când facem mișcare, pe care o putem proiecta asupra copilului prin activități de jocuri de mișcare, poate fi un stimul important pentru acesta, iar în final copilul va asocia mișcarea cu succesul și cu bucuria de a face mișcare și sport.

Astfel, jocul de mișcare convinge asupra lucrului organizat, a necesității prezenței lui în toate activitățile de mișcare, incluzând și manifestările proiectului educațional „Ala, bala, portocala, hai să ne jucăm!”, iar dacă acestea propun și modele adecvate ce constau în activități fizice regulate ce conțin ludic, putem vorbi că există premise în pregătirea copilului pentru succesul propriu. Așadar, observarea și modelarea de calitate crește șansa dezvoltării încrederii în sine, a credinței în propriul succes. Cu alte cuvinte, jocul de mișcare este o activitate complexă, cu valențe formative incontestabile, iar festivalul jocului „Ala, bala, portocala, hai să ne jucăm!” oferă mijlocul prin care se întăresc aceste experiențe benefice.

Ingeniozitatea, imaginația, dedicația și stăruința adultului se materializează prin crearea unor oportunități ludice, pentru a-i oferi copilului exact ceea ce are el nevoie: ocazii constante, potrivite nivelului de „dezvoltare” a performanței sau capacității sale. În acest sens, proiectul județean educativ Festivalul jocului „Ala, bala, portocala, hai să ne jucăm!” vine să satisfacă nevoia de joc și de mișcare a copiilor din învățământul preșcolar. Acest regal de mișcare și bucurie, de manifestare liberă a tuturor copiilor în jocuri antrenante, pline de veselie și inocență este un real și eficient schimb de experiență pentru copii și pentru cadrele didactice în formarea lor continuă.

Bibliografie

1. ANON, 2022. *Special Eurobarometer SP525*: Sport and physical activity. Available at: http://data.europa.eu/88u/dataset/S2668_97_3_SP525_ENG [Accessed April 28, 2023]
2. *Campania națională a informării despre efectele activității fizice*. [citată 26.04.2023] Disponibil: https://insp.gov.ro/download/cnepss/stare-desanatare/determinantii_starii_de_sanatare/activitate_fizica/ANALIZA-DE-SITUATIE-AF-2022.pdf
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. A II-a rev. și adăugată, Iași: Ed. Polirom, 2002.464p. ISBN: 973-681-063-1
4. GHEORGHIU, D., STĂRICĂ, C. E. . “The Evolution of the Concept of Self-Efficacy and the Factors with Which it Relates”, In: *Anuarul Universității Petre Andrei din Iași - Fascicula: Asistența Socială, Sociologie, Psihologie*, 2020, nr. 25, pp. 50-70. [citată 26.04.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.18662/upasw/25/35>
5. MOCANU, M., SCHUSTER, C., *Managementul proiectelor. Calea spre creșterea competitivității*, București: Editura All Beck, 2001. 206 p. ISBN: 973-655-107-5
6. SEGHEDEIN, E. *Observarea comportamentului copilului. Principii și repere de realizare eficiente*. In: Stan, L. (coord.), *Educație timpurie: probleme și soluții*, Iași: Editura Polirom, 2016. 376p. ISBN: 978-973-46-5978-4

7. STAN, L. *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*, Iași: Editura Polirom, 2014. 296p. ISBN: 978-973-46-4434-6
8. ȚIBU, S., GOIA, D., (coord.), *Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și management educațional*, [online]. București: Editura Univeritară, 2014. 199 p. [citată 22.04.2023]. ISBN: 978-606-28-0141-0. Disponibil DOI: 10.5682/9786062801410
9. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2022). WHO European Regional Obesity Report 2022. World Health Organization. Regional Office for Europe. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, 2022. 206p. [citată 23.04.2023]. ISBN: 9789289057738. Disponibil <https://apps.who.int/iris/handle/10665/353747>.

CZU: 37.017.93

EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ PRIN ACTIVITĂȚI NONFORMALE: SCRISOAREA FLUVIU – PILDELE MÂNTUITORULUI

Dăscălescu Adrian-Florentin
UPSC "Ion Creangă"
Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, România
ORCID: 0000-0003-1246-004X

Adnotare

În acest articol se prezintă aspectele esențiale ale educației morale și religioase, prin reliefarea valorii activităților nonformale în realizarea acestora, exemplificându-se prin activitatea extrașcolară Scrisoarea fluviu – Pildele Mântuitorului.

Cuvinte-cheie: educație, educație moral-religioasă, educație nonformală, activitate extrașcolară, scrisoare fluviu.

Annotation

This article presents the essential aspects of moral and religious education, by highlighting the value of non-formal activities in achieving them, exemplified by the extracurricular activity River letter- The parables of the Savior.

Keywords: education, moral-religious education, non-formal education, extracurricular activity, river letter.

Dintre toate viețuitoarele, omul are cea mai lungă copilărie, perioadă în care acesta se adaptează la mediul exterior, iar pentru dezvoltarea acestui proces ontogenetic, omul a creat o activitate specializată, instituționalizată, și anume *educația*. Educația, de-a lungul istoriei, a fost definită de: Platon, Aristotel, Jan Amos Comenius, Immanuel Kant, Johann Frederich Herbart, Émile Durkheim ș.a. [12]. La o simplă căutare în Dicționarul explicativ al limbii române, vom descoperi că educația este „un fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate” [1, p. 373]. În dicționarul de pedagogie, educația este definită ca fiind „activitatea psihosocială proiectată la nivelul unor finalități pedagogice care vizează realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unei acțiuni pedagogice structurată la nivelul corelației educator-educat, desfășurată într-un câmp pedagogic deschis.” [5, p. 119]. Vorbind despre aceasta, autoarele Ludmila Papuc, Maia

Cojocaru, Larisa Sadovei, Ana Rurac o definesc ca fiind „un fenomen socio-uman ce asigură transmiterea acumulărilor teoretice și practice, obținute de omenire de-a lungul evoluției istorice, cu scopul formării personalității în vederea integrării socio-profesionale.” [11, p. 28]. De-a lungul timpului, în literatura de specialitate, s-au formulat trei paradigme privind educabilitatea, bazate pe interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație: paradigma organicistă, ce accentuează rolul factorilor ereditari în dezvoltarea copiilor; cea mecanicistă, ce accentuează rolul mediului în dezvoltarea copiilor și cea interacționistă sau realistă, ce caută să împace pe primele două, acordând „o pondere însemnată tuturor celor trei factori, rezervând totuși educației un rol conducător” [10, p. 43]. Analizând ideile enunțate anterior, putem concluziona faptul că educația reprezintă o acțiune umană și socială ce are drept scop transformarea și modelarea naturii umane a persoanei, spre a deveni autonomă, responsabilă și conformă cu valorile, deprinderile unei anumite societăți dintr-o anumită perioadă. Această activitate îl vizează doar pe om și reprezintă un set de acțiuni deliberate, cu o anumită finalitate stabilită din perspectiva unui ideal de personalitate umană, dorită de societate într-un anumit moment. Educația nu se limitează la o anumită perioadă de viață, ci „se prelungește pe întregul parcurs al vieții unui individ”. [7. p. 40]. Educația acționează atât asupra potențialului ereditar, cât și asupra influențelor mediului, asigurând un echilibru optim cu scopul de a forma „ființa umană autonomă în raport cu propriul său destin și propria sa personalitate” [10, p. 49]. Astfel, acțiunile educației urmăresc un optim între toate aspectele personalității și ale ființei umane, fie că vorbim despre fizic, estetic, cognitiv, afectiv, sau moral.

Din naștere, omul nu este ființă morală, el devine astfel, doar dacă beneficiază de o educație în acest sens. Referindu-se la *educația morală*, Sorin Cristea o definea drept „dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată, realizată și dezvoltată pe baza valorilor etice,” [5, p. 206]. Constantin Cucuș subliniază faptul că „educația morală urmărește interiorizarea normelor, regulilor și valorilor morale și implică nu doar o dimensiune cognitivă ci și o dimensiune afectivă și una practică, acțională” [8, p. 114]. Pentru a înțelege mai bine conceptul, este necesară clarificarea noțiunilor: prin morală se înțelege sistemul de norme ce reglementează comportamentul dezirabil uman, în conformitate cu valorile etice ale comunității, iar normele și regulile morale reprezintă prescripțiile privind comportamentul persoanei în relație cu ceilalți și cu societatea, comportament ce poate fi interiorizat și transpus în practică prin diferite acte de conduită, dictate fie de propria conștiință, fie de opinia generală a societății. Educația morală vizează formarea conștiinței morale și a conduitei morale, nu doar la un simplu nivel teoretic, ci și la nivel aplicativ, practic. Conștiința morală reprezintă modul în care raportăm faptele personale sau ale celorlalți la normele și regulile morale. Ea este propriul nostru judecător, ajutându-ne să facem distincția dintre bine și rău, manifestându-se prin aprobare și dezaprobare. Ea înglobează principii și structuri cognitive care, împreună cu stările afectiv-motivaționale, asigură această diferențiere dintre bine și rău și exercitarea corectă a libertății în raport cu sine însuși și cu celelalte persoane. Conduita morală reprezintă exprimarea conștiinței morale într-un mod concret, în comportament, în fapte cu caracter moral. Formarea ei vizează atât formarea unor deprinderi și obișnuințe de comportament, dar și formarea unor trăsături pozitive de caracter. Din punct de vedere teoretic, în formarea conștiinței morale sunt implicate o multitudine de cunoștințe, judecăți, raționamente, la care se adaugă sentimente și voință, ce se vor interioriza în norme și convingeri morale; mai apoi, acestea sunt transpuse în practică în formarea

obișnuințelor, atitudinilor și a conduitei morale. În ceea ce privește conținuturile specifice ale educației morale, aflate în corespondență cu obiectivele specifice, se poate afirma că vizează formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității și sunt operalizate în funcție de condițiile oferite de mediul pedagogic, vorbindu-se despre activități formale, informale și nonformale.

Dacă vom cerceta educația din punct de vedere istoric, vom observa faptul că încă din cele mai vechi timpuri aceasta a fost strâns legată de religie: în Antichitate școlile funcționau în temple, apoi, mai târziu, în Occident, dar și în România, mănăstirile erau adevărate centre de cultură pentru clerici și pentru laici. *Educația religioasă* este strâns legată de educația morală, oferindu-i celei dintâi un fundament divin. Carmen-Maria Bolocan prezintă educația religioasă ca fiind „acțiunea specific umană pe care educatorul o desfășoară pentru dezvoltarea religiozității elevului, pe baza unor principii și cu ajutorul unor metode și mijloace specifice” [4, p. 3].

Educația religioasă urmărește construirea unui sistem de valori spirituale, morale și etice conforme cu personalitatea fiecăruia dintre noi, valori materializate în comportamente vizibile în societatea din care facem parte. Comparativ cu educația morală, care își propune respectarea normelor, a principiilor și a regulilor de comportare pentru o bună conviețuire, educația religioasă, chiar dacă vizează și ea virtuți, calități, însușiri din sfera comportamentelor morale, își propune mult mai mult, virtuțile religioase fiind alimentate de trăiri și sentimente sufletești mult mai profunde, care se simt la o intensitate crescută. Sursele educației religioase sunt de origine divină, deci au existat și vor exista veșnic, după cum putem observa din paralela dintre primul cod de legi, Codex Hammurapi, din 1760 î.Hr. și Decalogul sau cele 10 porunci primite de Moise pe muntele Sinaiului, în 1500 î.Hr. Omul, tinzând către perfecțiune, se raportează la divinitate deoarece El este adevăratul nostru model, după cum Însuși ne învață Mântuitorul „*Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine.*” (Ioan 14, 6), „*Luați jugul Meu asupra voastră și învățați-vă de la Mine, că sunt blând și smerit cu inima și veți găsi odihnă sufletelor voastre.*” (Matei 11, 29) [3]. Se poate observa faptul că educația religioasă are ca *obiectiv* formarea și dezvoltarea religiozității persoanei, esența ei constând în fenomenul de credință, în practică aceasta urmărind formarea și desăvârșirea profilului moral creștin și formarea-dezvoltarea virtuților la nivel uman, virtuți inspirate din modelul Mântuitorului. Educația religioasă cuprinde la nivel teoretic aspecte din adevărurile de credință, viața, minunile și învățătura Mântuitorului, etape din istoria religiilor și a primelor comunități creștine, modalități de relaționare cu semenii și cu sine însuși etc. Însă, pentru formarea caracterului moral-religios cunoștințele sunt dublate de atitudini și valori, care reprezintă punerea în practică a cunoștințelor dobândite la nivel teoretic, educația religioasă cuprinzând și un profund nivel practic care este congruent și complementar celui teoretic, la acest nivel elevii fiind puși în relație directă cu fenomenul moral-religios atât prin activitățile școlare, cât și prin cele extrașcolare.

Educația nonformală este una dintre cele trei forme ale educației, alături de cea formală și informală. Nonformal nu înseamnă needucativ, ci desemnează o modalitate de realizare a educației care este mai puțin formalizată, dar care are întotdeauna efecte educative, formative. Constantin Cucoș arăta că aceasta „se referă la totalitatea activităților educative desfășurate în afara programului instituționalizat, activități care au un caracter opțional și facultativ” [8, p.106] și folosește drept sinonim termenul de educație extrașcolară. Aceste activități sunt caracterizate

de o mare varietate și flexibilitate, plinuindu-se mai bine pe interesele, opțiunile și abilitățile copiilor, dar au și un caracter planificat și finalist, urmărind implicarea activă a elevilor în propria învățare și dezvoltarea talentelor, aptitudinilor și intereselor acestora. De asemenea, aceste activități stimulează creativitatea elevilor și conduc către formarea unei personalități morale și civilizate a elevilor, aceasta fiind una dintre responsabilitățile școlii, în opinia lui John Dewey [9. p. 86].

În ceea ce privește educația moral-religioasă, prin aceste activități se cultivă un stil de viață creștin autentic, copii pot lua contact cu semenii lor și cu viața Bisericii prin activități filantropice și socio-culturale, care le pun în valoare talentele, le dezvoltă capacitatea de relaționare și le formează valori și atitudini moral-religioase. Acum elevii nu doar teoretizează despre creștinism, ci se implică și trăiesc autentic creștinismul. Astfel, în perioada 20.10.2022–15.01.2023, la inițiativa Inspectoratului Școlar Județean Suceava, în parteneriat cu Arhiepiscopia Sucevei și Rădăuților, cu binecuvântarea Înaltpreasfințitului Părinte Calinic, Arhiepiscop al Sucevei și Rădăuților, s-a organizat Programul național de exercițiu catehetic și scriere reflexivă, de tip scrisoare-fluviu, BIBLIA CĂLĂTOARE ȘI SFINȚITOARE, ed. a III-a [2]. În cadrul acestui program, împreună cu o parte dintre elevii de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, am lecturat câteva dintre Pildele Mântuitorului: Pilda celor zece fecioare (Matei 25, 1-13), Pilda talanților (Matei 25, 14-30), Pilda neghinei (Matei 13, 24-30; 36-43), Pilda Semănătorului (Matei 13, 3-8; 18-23), Pilda Samarineanului milostiv (Luca 10, 25-37), Pilda Fiului risipitor (Luca 15, 11-32), Pilda bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr (Luca 16, 19-31); apoi, împărțiți în grupe, elevii au aprofundat simbolistica acestora, învățăturile morale și religioase desprinse din acestea și modalitățile prin care le pot aplica în viața lor, iar la final au așezat toate acestea împreună cu gândurile lor, pe o rolă de hârtie de fax, realizând o scrisoare-fluviu lungă de aproximativ 17 metri. Mai multe despre această activitate extrașcolară, dar și altele asemenea, puteți descoperi accesând următorul link: <https://sites.google.com/ltdolhasca.ro/ora-de-religie-dolhasca/activități-de-voluntariat/biblia-călătoare-și-sfințitoare>

Bibliografie

1. Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al.Rosetti”, *DEX – Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2016. ISBN 978-606-704-161-3.
2. Adresa nr. 11753/17.10.2022 a ISJ Suceava referitoare la *Programul național de exercițiu catehetic și scriere reflexivă, de tip scrisoare-fluviu, BIBLIA CĂLĂTOARE ȘI SFINȚITOARE, ed. a III-a*.
3. *BIBLIA sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008. ISBN 978-973-616-119-3.
4. BOLOCAN, Carmen-Maria. *Educația Religioasă, dimensiune a educației integrale*, [citată la 8.04.2023] disponibil la <https://pdfcoffee.com/download/carmen-maria-bolocan-educatia-religioasa-pdf-free.html>.
5. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
6. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9.
7. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie, Ediția a II-a revazută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2006. ISBN: 973-681-063-1.
8. CUCOȘ, Constantin (coord.). *Pedagogie pentru examenle de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009. ISBN 978-973-46-1403-5.

9. DEWEY, John. *Școala și societatea – trei prelegeri; Principiile morale în educație; Copilul și curriculumul*, (trad. Sorin Petrescu), Editura Pro Universitaria, București, 2022. ISBN 978-606-26-1479-9.
10. MARCU, Vasile, FILIMON, Letiția. *Pedagogie pentru formarea profesorilor*. Editura Universității din Oradea, Oradea, 2007. ISBN 978-973-759-287-3.
11. PAPUC, Ludmila, COJOCARU, Maia, SADOVEI, Larisa, RURAC, Ana. *Teoria educației: suport de curs*, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2006.
12. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Educație> , accesat la data de 3.04.2023, ora 20:05.

CZU: 373.2.022

NOI ABORDĂRI CURRICULARE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MODERNE

Dobrin Mihaela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-7637-3573

Adnotare

Abordarea Reggio Emilia a avut o evoluție semnificativă, de la activități distincte care erau specifice cadrului didactic și, respectiv, elevului, fiecare având propriul rol, la un proces complex, în care se întrepătrund cele două componente.

Experiența educațională Reggio pune accent pe participarea directă a copilului la dobândirea de cunoștințe, formarea competențelor și a autonomiei, folosind strategii de învățare originale. Curriculum național este foarte general, astfel încât educatoarea are posibilitatea de a-și realiza unul original, în colaborare cu părinții. Întreg demersul se bazează pe o pedagogie a libertății. Experiența educațională Reggio Emilia promovează proiectarea în grup, împărtășită de toți partenerii implicați, cu respectarea contextului cultural creat de tradițiile locale, istorie, persoane.

Cuvinte-cheie: curriculum, schimbare, educație, aplicare.

Annotation

The Reggio Emilia approach had a significant evolution, from distinct activities that were specific to the teaching staff and, respectively, the student, each having its own role, to a complex process, in which the two components intertwine.

The Reggio educational experience emphasizes the direct participation of the child in the acquisition of knowledge, the formation of skills and autonomy, using original learning strategies. The national curriculum has the opportunity to create an original one, in collaboration with parents. The entire approach is based on a pedagogy of freedom. The Reggio Emilia educational experience promotes group design, shared by all partners involved, respecting the cultural context created by local traditions, history, people.

Keywords: curriculum, change, education, application.

Elementele definitorii ale curriculumului Reggio Emilia

Curriculum emergent: În abordarea Reggio Emilia, imaginea copilului, care este o ființă curioasă, cu mult potențial, capabilă să contribuie la propria dezvoltare, educatoarea proiectează activități de observare și crează contexte de învățare prin care potențialul lui să iasă la iveală, să se definească și să se împlinească. Învățarea se bazează pe proiecte, este practică și cu aplicabilitate imediat în viața cotidiană, acesta având libertatea majoră de a explora mediul înconjurător și spațiile efrente acestuia [7].

Munca pe proiecte: Prin curricula pe care o dezvoltă, cadrele didactice facilitează lucru pe metoda proiectelor care le va permite copiilor să-și exploreze în detaliu interesele, preocupările și abilitățile personale. Educatoarea facilitează o varietate de materiale, concepte și medii care le permit copiilor să-și exprime ideile și interesele. Preșcolarii dezvoltă un entuziasm pentru cunoștințe care este sporit de capacitatea de a experimenta în detaliu numeroasele fațete ale lucrului pe metoda proiectelor. Odată ce activitățile au fost puse în aplicare, educatorul observă modul în care copiii reacționează cu subiectul/tema studiată, modificându-le în mod constant pentru a se potrivi interesului crescut sau schimbarea direcției de învățare. Profesorul documentează aceste observații și reflectă ulterior, împreună cu colegile de echipă, profesorul de arte și profesorul pedagog asupra eficienței activităților. Apoi procesul se reia din nou. Proiectele se pot derula de la câteva zile la câteva luni.

Rolul profesorului: în curriculum Reggio Emilia, educatorii sunt mai mult decât un partener în educație, ei atribuindu-și roluri diferite, pe lângă cel de profesor. Educatorul este cel care îi conduce pe copii în arta învățării, sunt cei care ascultă, notează și afișează experiențele din grupă. Tot ei, sunt cei mai loiali parteneri ai copiilor și lucrează îndeaproape cu colegii educatori și părinții pentru a promova un mediu de învățare primitor, interesant, bazat pe comunitate. Abordarea Reggio Emilia accentuează faptul că adultul (educatorul) nu știe nimic despre un copil, cu care interacționează pentru prima dată, până când nu se afla în prezența pentru a-l observa și descoperi, proces de învățare fiind în primul rând pentru educator.

Această abordare nu este total diferită de ceea ce presupune curriculum învățământului românesc, ci mai degrabă aduce elemente de noutate și diversitate ce pot fi integrate cu succes în activitățile deja desfășurate în grădinițele din România. Ambele au la bază principiul învățării active și centrate pe copil, precum și implicarea părinților.

Astfel, voi oferi spre exemplificare structura unei activități integrate desfășurate cu preșcolarii grupei mari din Grădinița cu Program prelungit „Tedi”, Galați, unitate școlară unde se aplică în activitatea instructiv-educativă, pilotarea Reggio Emilia.

Ca activități pe domenii experiențiale mi-am propus o activitate de educare a limbajului (DLC), în cadrul căreia copiii au de realizat jocul didactic „*Ghici, ghici cine este?*” și o activitate practică (DOS) „Lupul din poveste” – aplicație.

Scopul acestei activități integrate este reprezentat de: dobândirea și consolidarea cunoștințelor despre eroii din povesti, precum și identificarea personajelor și a poveștilor pe baza imaginilor, replicilor personajelor, a ghicitorilor precum și utilizarea materialelor didactice specifice abordării Reggio Emilia (lampa luminoasă, lupe)

În activitatea de educare a limbajului, am urmărit ca preșcolarii să identifice corect imaginea prezentată, să selecteze siluetele personajelor conform sarcinii formulate de educatoare, să plaseze silueta la povestea potrivită, să recunoască personajul după descrierea făcută de educatoare și să stabilească notiune de adevăr a unei propoziții.



Desen 1. Jocul umbrelor

În cadrul activității practice, mi-am propus ca preșcolarul să utilizeze corect instrumentele de lucru, să parcurgă în ordine etapele de lucru în vederea realizării temei, să încadreze corect în pagina șablonul dat, să aplice corect tehnici complementare specifice aplicației.



Desen 2. Proiecție -descoperă personajul

Întalnirea de dimineață este prima etapă cu care debutează activitatea zilei, în cadrul căreia copiii vor recita următoarele versuri specifice temei abordate.

Cel de-al doilea moment al zilei îl reprezintă **Salutul**, în care toți vom forma cercul prieteniei, pentru a ne prezenta. Încep prin a saluta colegul din dreapta mea, spunând: "Bună dimineața, spiridușule". Copilul numit își va saluta colegul din dreapta, folosind aceeași formulă, pînă la finalizarea cercului. Întreb cațiva copii cum se simt în acesta dimineață.

Avantajul acestui moment constă în faptul că îi ajută pe copii să se cunoască mai bine, să exerseze numărul și să se familiarizeze cu cititul imaginilor.

*Activitatea zilei va continua cu **Prezenta și Calendarul naturii**. Voi așeza pe un scaun două coșulețe, unul cu o prințesă veselă și unul cu o prințesă tristă. În coșulețul cu prințese vesele se află jetoane care ilustrează prinți și prințese, pe acestea fiind trecute numele fiecărui copil. Din coșulet se vor extrage numele copiilor absenți, aceștia fiind mutați în coșulețul cu prințesa tristă. Prin versurile: "***Vremea să o studiem/ Și-n calendar să o notăm, /De e ploaie, sau e soare-/ Vrem să știm acuma oare?,,****

Aceste rime rostite de întreg grupul de preșcolari fac trecerea la **calendarul naturii**. Se completează calendarul naturii, stabilind data, ziua săptămânii, luna și anul. Copiii vor specifica starea vremii, anotimpul în care ne aflăm, precum și vestimentația corespunzătoare.

Prin acest moment, copiii își dezvoltă spiritul de observare și abilitățile de comunicare deoarece sunt puși în situația de a vedea și analiza schimbările din natură și de a verbaliza ceea ce au observat.

„Întâlnirii de dimineață” are rolul de a dezvolta un comportament etic, de a realiza o atmosferă vie, prietenoasă, un ”start” optimist pentru întreaga zi. Prin intermediul întâlnirii de dimineață li se formează deprinderea de a asculta, de a vorbi, de a rezolva probleme, de a lua decizii.

*Pentru a capta atenția copiilor se realizează momentul de **Noutatea zilei**.* Copiii sunt îndrumați să observe elementele de noutate din sala de grupă. Tranziția către următoarea etapă se realizează prin câteva exerciții de înviorare.

Prin acest moment, copiii se familiarizează cu reguli, responsabilități, își dezvoltă respectul și grija față de ceilalți, devin toleranți, acceptă părerile celorlalți colegi. Copiii sunt anunțați apoi că se vor juca cu personajele povestilor, respectând câteva reguli precizate de educatoare la fiecare variantă în parte.

Captarea atenției se realizează prin apariția Spiridușului poveștilor care aduce o scrisoare de la Zâna Poveștilor care le-a pregătit câteva surprize.

Se va trece la realizarea activității de Educarea limbajului, jocul didactic, “Ghici, ghici cine este?”. Jocul didactic se va derula în trei variante, fiecare având rolul de fixare de cunoștințe, plecând de la lucru cu materiale concrete și mergând către activitatea abstractizată. După aceasta, voi realiza tranziția către centrele de interes prin cântecelul “În lumea basmelor.”

Se prezintă copiilor centrele de interes, precizând și sarcinile de lucru.

Pentru realizarea activității experiențiale din domeniul Domeniul Om și Societate, voi propune preșcolarilor să deschidem în cadrul centrelor sectorul **Artă**, unde copiii vor avea de aplicat pe suprafața unui șablon aracet și semințe de mac.

La centrul **Biblioteca**, copiii vor avea de rezolvat un labirint, găsind drumul corect de la Scufița Roșie la casa bunicii, după care vor colora personajul din poveste.

Pentru sectorul **Joc de masa**, copiii vor realiza un puzzle. Fiecare va avea de ales câte 4 jetoane din cele trei povești studiate, iar ei trebuie să le aplice pe fișa de lucru, iar în cadrul centrului **Construcții**, cei mici vor construi din cuburi lego casa bunicii din poveste.

Înainte de începerea lucrului la centre se vor realiza exerciții de mișcare, pe următoarele versuri: „Mișcăm degetelele, /Batem tare palmele, /Răsucim încheietura/Și dăm mingea dură-dură!/Ploaia picură pic, pic!/La pian cântăm un pic./Evantaiul știm să-l facem, /Pumnii-nchidem /Și-i desfacem!” Trecerea de la o activitate la alta o realizez mereu prin momente de relaxare, de tranziție, reprezentate prin: scurte momente de mișcare „Dacă vrem să fim voinici”, jocuri distractive interactive, dezlegare de ghicitori, interpretare de cântecele. Care sunt beneficiile acestor momente de tranziție? Rolul tranziției este de a-i liniști, de a-i relaxa pe copii, de a-i înveseli pentru a se concentra mai ușor la activitățile care vor urma. Iată că, elementele statice se îmbină cu cele dinamice astfel încât să nu intervină monotonia în activitate.

La încheierea lucrului pe centre, copiii își vor analiza critic și autocritic lucrările în funcție de criteriile dinainte stabilite (acuratețe, corectitudine, încadrare în timp). Cu lucrările obținute vom realiza expoziția zilei, în sala de grupă. Încă de la vârsta preșcolară, copilul este învățat să se autoevalueze, să-și aprecieze efortul depus, lucrarea realizată, în funcție de anumite criterii

stabilite împreună cu educatoarea încă de la început activității, astfel preșcolarul devenind mai responsabil de propria activitate.

Activitatea se va încheia cu dansul copiilor, pe melodia “Vino frate să jucăm!” într-un mod relaxant și plăcut, copiii executând pași de dans, având fundal sonor. Ce exprimă preșcolarul prin dans? El își exprimă emoțiile, starea sufletească. Faptul că dansează ținându-se de mâini denotă faptul că sunt uniți, se acceptă, comunică și socializează.

Implementarea metodei proiectului, este considerată o reforma educațională, permite dobândirea de către copil a unor deprinderi și abilități prin care, ulterior, se poate realiza înțelegerea și producerea unor raționamente autentice, devenind astfel participanți activi în viața comunității. Aplicarea și utilizarea metodei proiectelor face o trecere de la modelele tradiționale, care s-au arătat a fi limitate uneori în realizarea cunoașterii, către cunoașterea în cadrul unei cercetări practice ce le oferă copiilor posibilitatea de a exploata și de a acumula cunoștințe în mod independent și de a dezvolta competențe precum creativitatea, spiritul de inițiativă, de a cunoaște în profunzime domenii noi, precum și capacitatea de a lucra în echipă și de a comunica.

Așa cum reiese din prevederile curriculare, activitatea integrată determină experiențe de învățare mai complexe, net superioare celor monodisciplinare (copilul recită, povestește, cântă, pictează, lipește, scrie, dansează, toate într-o singură activitate desfășurată în manieră integrată).

Metoda proiectelor are o caracteristică esențială și anume, plasează copilul în centrul proiectării didactice, și asigură o mai bună corelare gândire – învățare.

Toate tipurile de activități propuse de abordarea Reggio Emilia favorizează o mai bună dezvoltare a copilului, îi arată, îl învață cum să învețe, cum să înțeleagă lumea din jur, dar și cum să socializeze, să devină mai creativ și mai îndemânat. Această abordare oferă copiilor integrați în sistemul de educație timpurie din România, posibilitatea ca deprinderile, abilitățile și comportamentele lor, să fie mai ușor descoperite și înțelese de ei înșiși.

Bibliografie

1. ALBON, D., PENNY M. *Food and health in Early Childhood* – SAGE – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, 2008
2. BECKWITH, L., & PARMALEE, A. H. *EEG patterns of preterm infants, home environment, and later IQ*. *Child Development*, 57, 1986, p. 777-789.
3. BOCA, C., *Și tu poți fi manager, modul de formare elaborat în cadrul proiectului*. PRET București, 2008.
4. CADWELL, L. *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New-York: Teachers College Press, 1997.
5. CADWELL, L., EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G. *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Experience in Transformation, an Imprint Of ABC-CLIO, LLC*, Santa Barbara, California- Denver, Colorado, Oxford, England, 385 p.
6. EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (Eds). *The hundredlanguages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. 1993.
7. M.E în colaborare cu Univ. Ștefan cel Mare, Suceava și Universitatea din Oradea, Program de formare- noi abordări ale educației timpurii în grădiniț, suport de curs, 2020

**AUTOREGLAREA PROCESULUI FORMATIV DE DEZVOLTARE A
COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE LA DISCIPLINA GEOGRAFIE
UTILIZÂND JURNALUL REFLEXIV**

Dumitrașcu Doina Maria

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0002-8979-5588

Adnotare

Articolul evidențiază importanța actului reflexiv în eficacizarea procesului de evaluare formativă a competenței de cercetare/investigare la disciplina Geografie la liceeni. Utilizarea jurnalului reflexiv pe tot parcursul procesului didactic, la etapa evaluării inițiale, evaluării de progres și la etapa evaluării de bilanț, se constituie într-un instrument complex de comunicare între elev și profesor cu rol de întărire a învățării și de atenuare a aprecierii distorsiunilor rezultatelor școlare. Psihologia experiențială explică dispoziția spre cercetare prin rezonarea cu domeniile de interes ale investigatorului și experiențele parcuse.

Cuvinte-cheie: competența de cercetare/investigare, competențe metacognitive, evaluare formativă, jurnal reflexiv, capacități intelectuale, gândire științifică.

Annotation

The article highlights the importance of the reflexive act in the effectiveness of the formative assessment process of the research/investigation competence in the Geography discipline for high school students. The use of the reflective journal throughout the didactic process, at the stage of the initial evaluation, the progress evaluation and at the stage of the balance evaluation, constitutes a complex communication tool between the student and the teacher with the role of strengthening learning and mitigating the appreciation of the distortions of the results school. Experiential psychology explains the disposition to research by resonating with the investigator's areas of interest and experiences.

Keywords: research/inquiry competence, metacognitive skills, formative assessment, reflective diary, intellectual abilities, scientific thinking.

Introducere. Conceptul de parteneriat aplicat procesului de învățământ în toate fazele sale de planificare – predare- evaluare poate fi operaționalizat prin obiective care vizează performanțe școlare exprimate în context individual sau colectiv. Rezultatele învățării [1] reprezintă variabile care depind de gradul de armonizare a relațiilor dintre componentele profesionale ale cadrelor didactice și nivelul de funcționare a mecanismelor de interiorizare a contextualității procesului de formare/dezvoltare a competențelor școlare.

Jurnalul reflexiv - „reflexive diary”, este un instrument de evaluare/autoevaluare capabil să autoregleze procesul de dezvoltare a deprinderilor și a atitudinilor de cercetare și a competențelor metacognitive a elevilor [4].

Literatura de specialitate [5] prezintă patru tipuri de rezultate școlare:

- Cunoștințele științifice, epistemice și procedurale exprimate de diferite niveluri taxonomice precum date, fapte, concepte, definiții, teoreme;

- Capacitatea practico - aplicativă a cunoștințelor sub formă de priceperi, deprinderi și abilități;

- Capacități intelectuale reliefate de tipul de raționament, utilizarea schemelor cognitive, taxonomia operațiilor și mecanismelor cognitive;

- Trăsături de personalitate sub aspect axiologic de comportament și atitudine activă rezolutivă.

Operațiile componente evaluării se pot referi atât la procesul propriu-zis de dezvoltare a competenței de investigare în mediul școlar cât și la performanțele elevilor sub forma celor patru tipologii de rezultate sus – menționate cu niveluri de manifestare diferită.

Pedagogul Emil Păun împărtășește opinia lui Schön et all. privind existența a patru faze de manifestare a reflexiei în educație: reflecția în acțiune și reflexia asupra acțiunii, reflexia pentru acțiune și reflexia despre acțiune. Toate aceste etape poziționează elevul și profesorul său în ipostaza de expert autonom.

În contextul instruirii pe module, specific structurii anului școlar 2022 – 2023 din România, colectarea datelor privind elementele de favorabilitate și restrictivitate ale învățării investigative se poate realiza sistematizat sub formă de tabel, exemplificat în tabelul nr. 1, organizat pe principii de feed-back din partea elevului și al profesorului. Analiza situațională a răspunsurilor date ca bifă (X) ce marchează apartenența la o afirmație sau sub formă de descriere, detalieri (D) trebuie corelată cu obiectivele instructiv-educative ale modului, ale lecției de Geografie.

Tabelul 1. Jurnal reflexiv asupra procesului de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare la disciplina Geografie

Componente evaluative	Feed – back elev	Feed - back profesor		
		Atitudini		● Nivelul de dezvoltare a gândirii științifice
Explicarea logicii acțiunii	<ul style="list-style-type: none"> ● Importanța aplicativă ● Importanța teoretico-științifică 		Civice	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracter rezolutiv
Explicarea logicii cognitive	<ul style="list-style-type: none"> ● Raționament deductiv ● Raționament inductiv ● Scheme cognitive ● Operatori cognitivi 	X	De muncă intelectuală	<ul style="list-style-type: none"> ● Reproductiv ● Aplicativ ● Integrat ● Inovativ
Argumentarea autoevaluării	<ul style="list-style-type: none"> ● Explică/identifică autoevaluarea ● Opinii personale ● Argumente științifice 	D	Meta-cogniție	<ul style="list-style-type: none"> ● Cunoștințe științifice ● Cunoștințe epistemice ● Cunoștințe procedurale
Motivarea construirii cunoașterii	<ul style="list-style-type: none"> ● Interese științifice ● Curiozitatea ● Dorința de afirmare/ ● DETALIERI 	X D	<ul style="list-style-type: none"> ● Tip de inteligență ● Evaluare predictivă 	

Evaluarea capacităților cognitive [6] se poate realiza holistic și/sau analitic. Recomandăm eșalonarea unor întrebări care descompun operațiile gândirii sau urmăresc etapele procesului investigativ. Întrebările vizează justetea operațiilor mintale folosite în rezolvarea situației semnificative de învățare și la procedeele adaptate specificului geografic al elementelor, proceselor și fenomenelor investigate. Analitic, raportarea proceselor de gândire la obiectivele operaționale indică calitatea actului reflexiv.

Argumentarea autoevaluării reliefează aspecte metacognitive de cunoaștere a procedeeelor, metodelor de producere a cunoașterii. Cadrul de evaluare Pisa 2015 [7] atrage atenția asupra distincției dintre argumentarea aspectelor rezolutive ale problemei de cercetare pe baza opiniei personale și argumentarea lor pe baza faptelor, principiilor sau a teoriilor științifice. Profesorul poate astfel să proiecteze învățarea cu accent pe categoriile de cunoștințe epistemice sau procedurale care se constată în analiza de nevoi formative.

Motivarea construirii cunoașterii favorizează exercitarea funcției „forward” a instruirii. Cunoscând aspectele de interes ale elevilor, procesul formative al competenței de cercetare la disciplina Geografie incumbă aspecte cu grad ridicat de modelare a atitudinilor de cercetare.

Jurnalul reflexiv îl putem echivala cu metoda verbalizării din punctul de vedere al căii de obținere a informațiilor și cu judecata expertă, ca operație a procesului de evaluare. Atât elevul cât și profesorul sunt responsabilizați prin acest instrument în plan acțional operațional și metodologic.

Analiza comparativă a două modele curriculare [8, pp. 48- 58] centrate pe instruirea bazată pe competențe conturează metodologia specifică de evaluare a competenței de cercetare/investigare.

În Marea Britanie, un model de competență profesională, conceput holistic de către Cheetham Chivers (1996; 1998), integrează cinci componente reprezentative ca structură și funcționalitate care trebuie vizate și în mediul educațional pentru a se realiza joncțiunea finalităților de sistem de învățământ cu piața muncii. Dimensiunea cognitivă se referă la teoriile, conceptele și cunoștințele dobândite experimental prin educația informală. Dimensiunea funcțională exprimată prin abilități numite - „skills” reflectă aplicabilitatea cunoștințelor „know-how”. Dimensiunea comportamentală „knowhowtobehave” – a ști cum să te porți se evaluează prin performanțe. Dimensiunea etică cuprinde valorile personale cât și capacitatea de a emite judecăți de valoare în situații reale iar metacompetența reprezintă – „a ști cum să știi”, capacitatea de a gestiona incertitudinea, învățarea și reflexia.

Sistemul de învățământ german abordează conceptul de competență ca un sistem de intrări și ieșiri de sistem cu referențial curricular sub forma domeniilor învățării care sunt activate prin capacitatea de acțiune „Handlungskompetenz”. Domeniile specifice competenței descrise anterior sunt structurate concentric sub formă de prechiziții ale formării/dezvoltării competenței. „Sachkompetenz” reprezintă abilitatea de a gândi și acționa prin insight în rezolvarea de probleme. „Fachkompetenz” include deopotrivă cogniția și funcționalitatea iar competența personală – „Personalkompetenz” subscribe în sfera sa abilitățile sociale, „Sozialkompetenz”. „Methodenkompetenz” – metacompetența definită de Boreham Nicholas, în 2002 „workprocess knowledge” – acel ansamblu de cunoștințe despre elaborarea procesului dezvoltării competenței este componenta care asigură individualizarea competenței înțeleasă ca un construct individual format și dezvoltat la intersecția domeniului cognitiv, afectiv și psihomotor.

Există metode clasice de evaluare a cunoștințelor precum testele docimologice standardizate dar aspecte precum cele cognitive și metacognitive necesită o observație atentă, detaliată de nuanță exprimată prin descrierea însăși a modului de gândire și acțiune a elevului. Informat asupra utilității instrumentului de evaluare de tip – jurnal reflexiv, informat asupra structurii și modului de funcționare elevul conștientizează că scopul lui principal este dezvoltarea competenței de cercetare. Jurnalul reflexiv nu se evaluează prin calificative sau

note dar însemnările privind tipul de raționament, motivele care au orientat decizia și rezolvarea problemei de cercetare, pattern-urile cognitive, sistemul de valori care explică implicarea în investigare, prioritizarea valorilor, etc. constituie o diagnoză prescriptivă pentru dezvoltarea componentelor de evaluare.

Jurnalul reflexiv se poate erija într-o formă de reflexie în investigare sau reflexie despre cercetare. Ambele etape se susțin în dezvoltarea rezultatelor învățării.

Concluzii. Obiectivitatea acestui instrument alternativ de evaluare depinde de frecvența ridicată cu care este aplicat, de abordarea critică, diagnostică și predictivă a aspectelor evaluative implicate în procesul de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare.

Cultivarea atitudinii de autoevaluare obiectivă [2], pe toate palierele învățării investigative: comunicare, cunoaștere științifică, strategii didactice eficiente și eficiente reprezintă un deziderat educațional.

Racordarea la piața muncii a absolventului de liceu, la sectorul academic de cercetare și inovare din mediul universitar și nu în ultimul rând la situații reale de învățare pe tot parcursul vieții „lifelong learning” se realizează prin intermediul abilităților reflexive.

Bibliografie

1. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*, Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002, 378 p., ISBN 973610091X,
2. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
3. CARTEA INTERNAȚIONALĂ A EDUCAȚIEI PRIN GEOGRAFIE. Disponibil: www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/16.-Romanian.pdf CCGE GeographyStandards (istar.ca) Citat [12.04.2023].
4. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN978-973-46-0936-9.
5. ION, T. R. *Evaluarea în procesul didactic*. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007. 288 p. ISBN 978-973-30-172-2371.26.
6. NEACȘU, I. *Neurodidactica invatarii si psihologia cognitive. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme*. Editura Polirom, 2019, 192 p. ISBN: 9789734678495
7. OECD PISA 2015 *DraftScience Framework*. Disponibil: <https://www.oecdilibrary.org/docserver/9789264305274en.pdf?expires=1674655476&id=id&accname=guest&checksum=3015D1D063EF849829F18487FFC4F8F1>. Citat [12.04.2023].
8. WINTERTON, J., DELAMARE, F. STRINGFELLOW, LE DEIST E. *Typology of knowledge, skillsandcompetences: clarification of the concept andprototype*. Luxembourg: Office for OfficialPublications of the European Communities, 2006. ISBN 92-896-0427-1 Disponibil: 3048_en.pdf (europa.eu). Citat [12.04.2023].

SPECIFICUL METODOLOGIC PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIALOGATĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Elgamal Andreea-Simona

UPSC "Ion Creangă"

Școala Gimnazială nr.17, Botoșani, România

ORCID 0009-0000-7372-186X

Adnotare

Comunicarea dialogată este esențială pentru dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii din nivelul primar. Acest tip de comunicare îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de ascultare activă, de exprimare a ideilor proprii și de rezolvare a conflictelor. Dezvoltarea acestora poate fi realizată prin activități de grup, jocuri de rol sau activități de comunicare deschisă. Pentru a dezvolta abilitățile de comunicare dialogată, este important ca elevii să fie încurajați să se exprime și să aibă o atitudine pozitivă față de comunicare.

Cuvinte-cheie: comunicare dialogată, competență de comunicare dialogată, ascultare activă, jocul de rol, abordare holistică și integrată.

Annotation

Dialogic communication is essential for developing communication skills in primary school students. This type of communication helps students develop active listening skills, express their own ideas, and resolve conflicts. The development of these skills can be achieved through group activities, role-playing games, or open communication activities. To develop dialogic communication skills, it is important for students to be encouraged to express themselves and have a positive attitude towards communication.

Keywords: dialogic communication, dialogic communication skills, active listening, role-playing, skill development, holistic and integrated approach.

„Comunicarea trebuie să fie o prioritate în învățământul primar, pentru a facilita dezvoltarea abilităților de ascultare, exprimare și înțelegere a celorlalți” [8, p. 121].

Comunicarea dialogată reprezintă o formă de comunicare în care există o interacțiune directă și reciprocă între doi sau mai mulți participanți. În contextul didactic, comunicarea dialogată este foarte importantă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și înțelegere la elevii mici, și de aceea, trebuie să avem în vedere că limbajul folosit trebuie să fie accesibil și adaptat vârstei lor, astfel încât aceștia să poată înțelege și să răspundă la întrebări.

Competența de comunicare dialogată în învățământul primar se referă la capacitatea copiilor de a comunica eficient și adecvat prin intermediul dialogului, atât cu colegii, cât și cu profesorii, părinții sau alte persoane din comunitatea școlară [11, p. 9].

Comunicarea dialogată didactică la școlarii mici trebuie să fie bazată pe interacțiune, implicare și colaborare între elevi și profesor, astfel încât aceștia să învețe să comunice eficient și să-și dezvolte abilitățile de gândire critică și creativă. "Comunicarea dialogată poate fi un mijloc eficient de a încuraja elevii să își exprime propriile opinii și să ia în considerare punctele de vedere ale celorlalți"[4, p. 163]. "Comunicarea dialogată joacă un rol important în dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor la elevii din învățământul primar" [7, p. 133].

Formarea competenței de comunicare dialogată este un proces îndelungat care începe din clasa I, se conturează în clasa a II-a și se dezvoltă în clasele III-IV. „Dialogul activează întreaga clasă, stimulând elevii la o participare mai activă, sporește *capacitatea de concentrare a*

atenției, cultivă vorbirea dialogată, care-i superioară celei monologate” [1, p. 42]. "Formarea competențelor de comunicare dialogată presupune o abordare integrată, care să integreze diferitele tipuri de competențe necesare pentru o comunicare eficientă: competențe de ascultare, exprimare orală, de exprimare a sentimentelor și emoțiilor, de interpretare și înțelegere a mesajelor, precum și de adaptare la diferitele situații de comunicare. Aceste competențe se pot dezvolta prin intermediul activităților interactive și contextualizate, care să permită elevilor să-și dezvolte abilitățile de comunicare într-un mod flexibil și adaptat la particularitățile lor individuale" [9, p. 34].

Specificul metodologic privind formarea competențelor de comunicare dialogată la nivelul învățământului primar are la bază o abordare integrată și holistică, implicând diferite strategii și tehnici adaptate vârstei și nevoilor elevilor. Aceste tehnici trebuie să fie accesibile și interactive, elevii fiind implicați activ în procesul de învățare prin intermediul exercițiilor și jocurilor interactive, care le permit să-și dezvolte abilitățile de ascultare, exprimare orală și comunicare eficientă în cadrul dialogului. Activitățile de formare a competențelor de comunicare sunt legate de experiențele și situațiile de viață ale elevilor, astfel încât aceștia să poată aplica cunoștințele dobândite în contexte reale. Abordarea metodologică este adaptată la nevoile și particularitățile individuale ale elevilor, astfel încât aceștia să poată avansa în ritmul lor propriu și sunt încurajați să utilizeze instrumente și tehnologii precum tabletele, calculatorul, videoconferințele etc. pentru a-și dezvolta abilitățile de comunicare în mediul digital. Rolul învățătorului este important pentru că trebuie să fie atent la semnalele nonverbale ale elevilor, pentru a înțelege mai bine starea lor emoțională și nivelul de înțelegere. Este important să existe un echilibru între vorbirea profesorului și răspunsurile elevilor, astfel încât aceștia să se simtă implicați și să poată împărtăși gândurile și ideile lor [8]. Principiile și tehnicile esențiale pentru a dezvolta și îmbunătăți comunicarea dialogată se referă la abilitățile de ascultare activă, întrebările deschise, feedback-ul constructiv, gestionarea conflictelor și dezvoltarea empatiei [6, p. 40].

”Una din cele mai importante particularități ale *vorbirii dialogate* este situativitatea, adică inițierea unui contact verbal în dependență de anumite împrejurări, completată și de nuanța emotivă, care este exprimată prin replici de mirare, dezamăgire, nemulțumire, mândrie etc”[1, p.39].

În clasele I și a II-a, copiii învață să aplice abilitățile de comunicare dialogată în mod mai eficient, să fie încurajați să formuleze întrebări și să ofere răspunsuri într-un mod coerent și clar, să asculte și să respecte opiniile și sentimentele colegilor lor, să utilizeze formulele de politețe, normele de comunicare orală și scrisă și să își îmbunătățească vocabularul și gramatica.

În clasele a III-a și a IV-a, se aplică abilitățile de comunicare dialogată într-un mod mai sofisticat și mai complex, formulează argumente și susțin opinii, pun întrebări și își îmbunătățesc abilitățile de ascultare activă, precum și empatia și respectul pentru opinii și sentimente diferite de ale lor [2, 3].

Specificul metodologic în formarea competenței de comunicare dialogată în nivelul primar constă în utilizarea de metode interactive și adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor întrucât copiii își pot îmbunătăți abilitățile de comunicare și pot învăța să interacționeze eficient cu cei din jur, dezvoltându-și astfel o personalitate socială dezvoltată. De asemenea, este important să se asigure un mediu de învățare sigur și non-judecat, în care copiii să se simtă încrezători în a-și exprima ideile și opiniile. Există o serie de strategii și tehnici de învățare care

pot fi aplicate pentru formarea competențelor de comunicare dialogată la elevii din nivelul primar. “Dialogul este o modalitate specifică creației dramatice. El este procedeul compozițional obligatoriu și dominant în aceste opere, constituind planul personajelor, angajate direct și continuu în procesul de comunicare verbală” [1, p. 36].

Cea mai folosită metodă interactivă ce încurajează exprimarea verbală și nonverbală a elevilor într-un mod liber, degajat este jocul de rol . Acesta favorizează trăirea de către copil a realității sociale într-un mod specific, datorită funcției sale principale de asimilare a realului la “eu”. Jocurile de rol îi ajută pe copii să-și dezvolte abilitățile de comunicare prin intermediul jocului de-a alte persoane [10, p. 81], reproducând modele de conduită, pe care apoi și le asimilează în propria lui comportare. Își pot alege rolurile preferate, doctor, polițist sau profesor, și pot interacționa unii cu alții într-un mod comunicativ și creativ. Iată câteva exemple de jocuri de rol mult îndrăgite de copii:

1. Jocul de rol "**De-a profesorul**"

Scopul didactic este de a încuraja elevii să-și dezvolte abilitățile de prezentare orală , de a-și exersa cunoștințele într-un mod distractiv și interactiv.

Sarcina didactică a jocului este de a juca rolul de profesor și de a preda un subiect sau o lecție unui grup de elevi. Elevii din grup vor fi audiența și vor asculta prezentarea profesorului, adresând întrebări și punând probleme.

Regulile jocului sunt simple: un elev din grup va juca rolul de profesor și va preda subiectul ales, în timp ce ceilalți elevi vor fi audiența. După prezentare, elevii din audiență vor avea ocazia să adreseze întrebări și să pună probleme profesorului, iar acesta va trebui să le răspundă într-un mod cât mai clar și coerent.

Conținutul jocului poate varia în funcție de subiectul sau tema lecției. Profesorul poate alege un subiect din dezvoltare personală, comunicare sau matematică, dar poate alege și un subiect mai general, cum ar fi o istorie personală sau o pasiune personală.

Copil 1: Buna dimineața, dnă învățătoare ! Ce vom învăța azi la matematică?

Profesor: Bună dimineața, dragii mei! Astăzi vom învăța despre fracții.

Copil 2: Eu nu am înțeles niciodată cum se împart numerele în fracții. Mă puteți ajuta, vă rog?

Profesor: Sigur că da! Vom începe prin a înțelege ce sunt fracțiile și apoi vom exersa împreună cum să le calculăm.

Copil 1: Sună interesant! Abia aștept să învăț mai multe despre fracții!

Profesor: Mă bucur să aud asta! Să începem atunci lecția noastră!

2. Jocul didactic „**De-a polițistul**” este un joc interactiv și distractiv .

Scopul didactic al jocului este de a-i ajuta pe copii să înțeleagă rolul și importanța polițistului în societate, precum și de a le oferi oportunitatea de a exersa abilitățile de comunicare, cooperare și luare a deciziilor.

Sarcina didactică a jocului este de a juca rolul de polițist și de a face față diferitelor situații în care un polițist trebuie să ia decizii importante și să colaboreze cu colegii săi.

Regulile jocului pot fi adaptate în funcție de grupul de copii și de obiectivele didactice ale jocului. În general, un copil va juca rolul de polițist, în timp ce ceilalți copii vor juca rolurile de martori sau de infractori. Polițistul va trebui să ia decizii importante și să colaboreze cu ceilalți jucători pentru a rezolva situațiile de criză.

Conținutul jocului poate fi adaptat în funcție de vârsta și nivelul de înțelegere al copiilor. La nivelul școlii primare, jocul poate include aspecte de cooperare și luare a deciziilor, precum și elemente de învățare a regulilor de circulație rutieră și de prevenire a infracțiunilor.

Dialog între copiii 1, 2 și 3 în cadrul jocului de-a polițistul:

Copilul 1: Bună ziua, domnule polițist! Ce putem face ca să fim siguri pe stradă?

Copilul 2 (polițistul): Bună ziua! Cel mai important lucru este să respectăm regulile și semnele de circulație. De asemenea, trebuie să traversăm doar pe la trecerile de pietoni și să ne asigurăm înainte de a traversa.

Copilul 3: Dar dacă trebuie să mergem cu bicicleta pe drumurile publice, ce trebuie să facem?

Copilul 2 (polițistul): Când mergem cu bicicleta, trebuie să purtăm haine reflectorizante, să avem bicicletele echipate cu lumini și semnalizatoare, să respectăm semafoarele și să circulăm pe partea dreaptă a drumului.

Copilul 1: Dar dacă suntem pe trotuar, trebuie să ne ferim de bicicliști?

Copilul 2 (polițistul): Da, trebuie să avem grijă la bicicliști când suntem pe trotuar și să le permitem să ne depășească prin stânga, să fim atenți să nu blocăm trotuarul, să nu punem în pericol pe nimeni.

3. Jocul de rol „De-a doctorul”

Scopul didactic: Dezvoltarea abilităților sociale și a cunoștințelor legate de îngrijirea sănătății.

Sarcina didactică: Copiii vor juca rolul de doctori și pacienți, învățând astfel despre corpul uman, simptomele bolilor și procedurile medicale simple.

Regulile jocului: Un copil va fi desemnat doctor și va examina ceilalți copii care vor fi pacienți. Doctorul va încerca să ghicească ce are fiecare pacient și va prescrie un tratament adecvat. Pacienții vor trebui să descrie simptomele lor și să răspundă la întrebările doctorului pentru a ajuta la stabilirea unui diagnostic corect.

Conținutul jocului: Jocul poate fi adaptat pentru a se concentra pe diverse aspecte ale îngrijirii sănătății, cum ar fi igiena personală. Pacienții pot avea diverse simptome, iar doctorul trebuie să identifice cauza acestora și să le prescrie un tratament adecvat.

Dialog:

Copilul A: Bună, cum te simți?

Copilul B: Bună, nu mă simt prea bine.

Copilul A: Ce te doare?

Copilul B: Mă doare gâtul și mă simt puțin slăbit.

Copilul A: De când te doare gâtul?

Copilul B: De ieri dimineață.

Copilul A: Ai avut febră sau frisoane?

Copilul B: Nu, numai mă doare gâtul.

Copilul A: Ai luat vreun medicament pentru durerea de gât?

Copilul B: Nu, nu am luat nimic.

Copilul A: Ai încercat să bei ceai cald ?

Copilul B: Nu, nu am încercat încă.

Copilul A: Vrei să-ți fac o examinare medicală și să-ți dau niște recomandări?

Copilul B: Da, te rog!

Abordarea holistică în formarea competențelor de comunicare dialogată la nivelul învățământului primar se referă la o strategie amplă și complexă de dezvoltare a abilităților de comunicare, care ține cont de toate aspectele implicate în procesul de comunicare, precum: conținutul mesajului, contextul comunicării, relația dintre interlocutori, feedback-ul, non-verbalul.

În concluzie, menționăm că jocurile de rol contribuie la eficientizarea formării competenței de comunicare dialogată, întrucât elevii nivelului primar de învățământ prin aceste jocuri au posibilitatea să exerseze comunicarea dialogată. Considerăm că metoda *jocului de rol* este metoda propice la vârstele de educație timpurie și școlară mică.

Bibliografie

1. CIOBANU V. Didactica limbii și literaturii române. Suport de curs, Chișinău, 2020, p. 101.
2. Curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018
3. Curriculumului Național pentru învățământul primar și gimnazial. MENCȘM, București, 2017.
4. GROSS DAVIS B. „Tools for Teaching”, p. 449
5. PAMFIL A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.
6. PÂNIȘOARĂ I. O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2008
7. SCARCELLA R, Oxford, "The Tapestry of Language Learning" 1992
8. PERETTI A., LEGRAND I.A., BONIFACE J. Tehnici de comunicare. Iași: Editura Polirom, 2001, 392 p.
9. POLVEREJAN L. Competențe de comunicare și dialog la vârsta școlară mică în volumul Psihopedagogia comunicării la vârsta școlară mică. București : Ed. Universității , 2012
10. SÂMIHĂIAN F., NOREL M. Didactica limbii române și literaturii române. București, 2011, 150p.
11. file:///C:/Users/andre/Downloads/458071000-Metodica-1-Limbii-si-Literaturii-romane-pentru-ciclul-primar-angelica-Hobjila-curs-ID.pdf
12. <https://istr695.sitehost.iu.edu/readingsfall2013/Tools%20For%20Teaching.pdf>

CZU: 373.2.025

PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

Enache Amalia
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0003-4606-6016

Adnotare

Acest studiu își propune să promoveze învățarea experiențială în grădiniță. Această învățare le permite educatorilor să transmită cu ușurință cunoștințe și competențe folosind activități și jocuri. Acest lucru sugerează că activitățile de învățare experiențială ar trebui să fie planificate într-un mod integrat în curriculumul general al grădiniței, dar care să includă și activități care au loc în afara grădiniței. Combinarea învățării experiențiale cu planificarea activităților poate asigura faptul că copiii sunt implicați și motivați să învețe, ceea ce poate duce la o înțelegere mai bună și mai profundă a materiei studiate.

Cuvinte-cheie: activități, învățare, învățare experiențială, etapele învățării experiențiale, beneficiile învățării experiențiale.

Annotation

The study aims to promote experiential learning in kindergarten. This learning allows educators to impart knowledge and skills using activities and games easily. This suggests that experiential learning activities should be planned in a way that is integrated with the general kindergarten curriculum but also includes activities that take place outside of kindergarten. Combining experiential learning with activity planning can ensure that children are engaged and motivated to learn, which can lead to a better and deeper understanding of the subject matter.

Keywords: activities, learning, experiential learning, the stage of experiential learning, the benefits of experiential learning.

Introducere. Perspectiva învățării experiențiale în grădiniță se concentrează pe promovarea experiențelor de învățare bazate pe activități practice și experiențe de viață reală, care sunt relevante și semnificative pentru dezvoltarea copiilor. Învățarea experiențială în grădiniță converge pe dezvoltarea abilităților practice, a creativității, a gândirii critice și a capacităților de a lua decizii în cadrul situațiilor de viață reală. Această perspectivă se bazează pe teoria învățării experiențiale a lui David Allen Kolb, care subliniază importanța experiențelor concrete și relevante în procesul de învățare. **Considerente teoretice.** Potrivit lui Ronald Epstein, *învățarea* este „un proces interactiv dintre copil și mediul înconjurător. Învățarea care reflectă o schimbare reală în gândire nu are loc atunci când copiilor li se spune pur și simplu ceva, aceștia trebuie să vadă și să facă ei înșiși acțiunea dată, în prezența adulților care să îi încurajeze și să le provoace gândirea” [5, p. 226-235].

Richard Mayer [10, p. 273-278] definește învățarea „o schimbare relativ permanentă în cunoștințele sau comportamentul cuiva, schimbare datorată experienței”. Astfel, învățarea [3, p. 121] este definită ca fiind „dobândirea sau modificarea unei reprezentări a mediului”.

În perspectiva modernă a învățării se evidențiază *învățarea experiențială* ce pretinde să asigure o educație de calitate [2, p. 45].

Una dintre primele persoane care a scris despre învățarea experiențială a fost filozoful american John Dewey. În publicația *Experience and Education*, J. Dewey oferă o justificare pentru a învăța prin practică [4].

Învățarea experiențială a fost studiată pe larg în secolul al XX-lea de unii dintre cei mai mari gânditori ai timpului nostru, inclusiv John Dewey, William James, Carl Rogers și Jean Piaget. Spre exemplu, C. Rogers a susținut că învățarea trebuie să fie centrată pe elev și să aibă loc într-un mediu care să susțină dezvoltarea personală și relațiile interpersonale [13]. J. Piaget a dezvoltat teoria dezvoltării cognitive, care subliniază importanța experienței în dezvoltarea cognitivă a copiilor [12].

Psihologul american David A. Kolb a dezvoltat un model al învățării experiențiale care a devenit foarte popular și care integrează ideile acestor savanți. Conform modelului lui David A. Kolb, care se potrivește în mod unic provocărilor de învățare ale secolului XXI, învățarea experiențială are patru etape:

1. *Experiența concretă* - este prima etapă a ciclului și se referă la experiența sau activitatea concretă prin care un individ dobândește informații.
2. *Reflecția asupra experienței* - este a doua etapă și implică reflectarea asupra experienței trăite, evaluarea rezultatelor și analizarea cauzelor și efectelor.
3. *Generalizarea și conceptualizarea* - este a treia etapă și constă în implicarea dezvoltării unor idei și teorii generale pe baza observațiilor și experiențelor trăite.

4. *Aplicarea și experimentarea* - este ultima etapă și presupune aplicarea în practică a ideilor și teoriilor dezvoltate în etapa anterioară, experimentarea lor și dobândirea de noi experiențe care să le completeze [9].

În această abordare, învățarea este un proces continuu în care se reflectă asupra experiențelor anterioare, se generează teorii noi și se testează prin aplicarea lor în noi situații. Alți scriitori subliniază, de asemenea, rolul esențial al experienței. Jack Mezirow [11] a introdus ideile lui Jürgen Habermas [8], postulând că, cunoașterea favorizează reflecția critică. Paulo Freire [6] consideră că scopul educației este de a ridica conștiința critică a elevilor prin intermediul unor întâlniri experiențiale cu realitățile culturii lor.

Învățarea la preșcolari este un proces complex, care vizează dezvoltarea armonioasă a copiilor la nivel fizic, cognitiv, socio-afectiv și moral. În această etapă a dezvoltării, copiii sunt într-o etapă sensibilă la învățare, iar activitățile care implică experiențe concrete și practice sunt esențiale pentru dezvoltarea lor. În plus, învățarea prin joc și prin interacțiunea cu alți copii și cu mediul înconjurător este, de asemenea, foarte importantă în această etapă.

Învățarea experiențială joacă un rol crucial în educația timpurie și este aplicată frecvent în *grădiniță*. Preșcolarii au oportunități multiple de a experimenta prin jocuri, activități artistice, muzicale, mișcare și alte activități distractive. Jocul contribuie la dezvoltarea personalității, întrucât „formează, dezvoltă și restructurează întreaga viață psihică a copilului. Jucându-se cu obiectele, elevii își dezvoltă percepțiile legate de formă, mărime, culoare, greutate; își formează capacitatea de observare, ca formă complexă și superioară a percepției” [7, p. 37].

Învățarea experiențială în *grădiniță* se concentrează, de asemenea, pe reflectarea asupra experiențelor și pe încurajarea copiilor să exprime gândurile și sentimentele în legătură cu experiențele lor. În cadrul învățării experiențiale în *grădiniță*, educatorii au un rol important de a crea și de a organiza *activități* care să permită copiilor să experimenteze și să exploreze lumea din jurul lor. Aceștia trebuie să fie atenți la nevoile copiilor și să îi susțină în dezvoltarea abilităților lor prin intermediul activităților practice și prin experiențele lor de viață reală.

În plus, activitățile în aer liber, cum ar fi explorarea naturii, îi ajută pe copii să învețe despre mediul înconjurător și să dezvolte abilități de observare și de identificare a plantelor și animalelor. Activitățile în aer liber sunt instrumente educaționale excelente pentru încorporarea metodelor de predare experiențială și proiectarea lecțiilor interdisciplinare, deoarece implică întregul sine al copilului: sinele fizic este în mișcare și activ; sinele mental gândește și pune întrebări; sinele emoțional este simțitor și antrenează procesele fizice și mentale. Prin urmare, aceste activități pot fi folosite ca instrumente educaționale pentru a ajuta copiii să învețe în mod plăcut și eficient, dezvoltându-le abilități și competențe în diferite domenii, cum ar fi științele naturii, matematica, literatura și artele vizuale.

Exemple de activități de învățare experiențială. Un exemplu de aplicare a învățării experiențiale în *grădiniță*, este prin utilizarea de jocuri de rol, care pot ajuta copiii să-și dezvolte abilități sociale și de comunicare. Prin intermediul jocului de rol, copiii pot simula situații sociale și pot învăța să gestioneze conflictele și să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Jocul este văzut ca activitate predominantă la vârsta copilăriei, efectuată de bunăvoie, cu dimensiuni formative plurivalente [1]. Un alt exemplu, este prin intermediul activităților practice, cum ar fi gătitul sau grădinăritul. Aceste activități pot ajuta copiii să înțeleagă procesele și să-și dezvolte abilități practice, cum ar fi măsurarea, amestecarea, tăierea sau sădirea. De exemplu, o activitate de învățare experiențială în *grădiniță* ar putea fi să construiască un cuib pentru

păsări. Copiii ar putea să învețe despre habitatele păsărilor, despre ce tipuri de materiale sunt potrivite pentru construirea unui cuib și cum se amplasează cuibul pentru a oferi un mediu sigur și confortabil păsărilor. O altă activitate de învățare experiențială, ar putea fi să creeze o mini-grădină în curtea grădiniței. Copiii ar putea învăța despre plante, cum să le îngrijească și cum să le hrănească. În plus, această activitate ar putea dezvolta interesul și responsabilitatea față de mediul înconjurător.

Grădinaritul poate fi o activitate educativă și distractivă în același timp pentru cei mici. Majoritatea copiilor sunt încântați de ideea de a săpa în pământ, de a observa plantele și de a sădi chiar ei semințe din care să iasă plante. Activitățile de grădinarit pot fi foarte benefice pentru copii din multe puncte de vedere. Petrecerea timpului afară, în aer liber și făcând mișcare este importantă pentru sănătatea lor fizică și mentală, în special în era tehnologiei și a jocurilor video. Prin grădinarit, copiii pot învăța despre responsabilități și consecințe, deoarece plantele trebuie îngrijite și hrănite pentru a crește și a se dezvolta. În plus, faptul că, copiii pot sădi semințe și să le vadă cum cresc și cum se transformă în plante poate să le ofere o încredere în sine și o satisfacție personală. Cei mici se vor distra și vor învăța în același timp, dezvoltându-și deprinderi cum ar fi :

- *Abilități motorii fine:* În timpul grădinaritului, copiii vor folosi unelte precum lopata, grebla și stropitoarea pentru a săpa, a îngriji și a uda plantele. Acest lucru îi va ajuta să-și dezvolte abilități motorii fine, coordonarea ochi-mână și să îmbunătățească precizia.

- *Cunoștințe despre natură și științe:* Grădinaritul îi va ajuta pe copii să înțeleagă ciclurile de viață ale plantelor, procesele de creștere și modul în care plantele interacționează cu mediul înconjurător. Ei vor învăța despre fotosinteză, polenizare și îngrijirea plantelor.

- *Responsabilitate:* În timpul grădinaritului, copiii vor fi responsabili de îngrijirea plantelor și de menținerea grădinii. Ei vor învăța despre importanța îngrijirii și a responsabilității pentru a-și menține plantele sănătoase.

- *Creativitate:* Grădinaritul poate fi o activitate creativă prin alegerea plantelor, a culorilor și a designului grădinii. Copiii pot crea și decora propriile ghivece pentru plante și pot învăța să-și exprime creativitatea prin decorarea grădinii lor.

- *Încredere:* Realizarea unei grădini prospere poate fi importantă pentru copii și poate realiza stima de sine. Ei vor fi mândri de munca lor și vor învăța că pot realiza lucruri mari prin efort și perseverență.

Beneficiile învățării experiențiale. Există multe beneficii ale învățării prin experiență pentru educatori și preșcolari, inclusiv:

- *Îmbunătățirea abilităților practice.* Învățarea prin experiență oferă copiilor oportunitatea de a-și dezvolta abilități practice și de a-și pune în aplicare cunoștințele. De exemplu, prin realizarea unui proiect practic, copiii pot dobândi abilități precum comunicarea eficientă, lucrul în echipă și rezolvarea problemelor.

- *Dezvoltarea gândirii critice.* Învățarea prin experiență încurajează copiii să gândească critic și să ia decizii în funcție de circumstanțele din lumea reală. Aceasta poate ajuta la analiza capacităților lor de a evalua informațiile într-un mod mai profund și mai complex.

- *Creșterea încrederii în sine.* Reușita învățării prin experiență poate spori încrederea copiilor în propriile abilități și capacități. Prin obținerea unor rezultate pozitive în experiențe din lumea reală, copiii pot fi încurajați să-și asume riscuri și să fie mai bine informați în viitor.

➤ *Învățare interdisciplinară.* Învățarea prin experiență poate fi foarte utilă pentru abordarea subiectelor interdisciplinare, permițând copiilor să integreze cunoștințele și abilitățile din mai multe domenii și să le aplice într-un context real.

➤ *Creșterea angajamentului și a motivației.* Învățarea prin experiență poate fi mai interesantă și mai captivantă pentru copii decât învățarea tradițională, ceea ce poate duce la creșterea angajamentului și a motivației lor de a învăța și de a-și dezvolta abilități, oferind posibilitatea copiilor să învețe despre natură și științe într-un mod practic și interactiv.

Concluzii. Perspectiva învățării experiențiale poate fi foarte valoroasă în grădiniță, deoarece copiii sunt în perioada de dezvoltare în care se formează abilitățile cognitive, sociale și emoționale de bază. Prin intermediul activităților și jocurilor experiențiale, copiii pot explora și descoperi lumea din jurul lor, pot dezvolta gândirea critică și creativă, acestea sunt esențiale pentru viața de zi cu zi și pentru succesul în viața adultă.

Această perspectivă a învățării experiențiale încurajează copiii să exploreze lumea din jurul lor și să învețe prin experiențe concrete și activități interactive, care să-i ajute să înțeleagă și să-și consolideze cunoștințele și abilitățile. Acest proces de învățare poate fi facilitat de către educatori prin furnizarea de medii de învățare pozitive, flexibile și adaptate la nevoile individuale ale fiecărui copil, care să le permită să experimenteze, să exploreze și să-și descopere interesele și talentele proprii.

Bibliografie

1. CATALANO, H., ALBULESCU, I. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Didactica Publishing House, 2022. 456 p. ISBN 978-606-048-566-7.
2. CLICHICI, V., STANCIUC, Z., STRAISTARI - LUNGU, C., DUMINICĂ, S., DASCĂL, A. *Educație timpurie: Dezvoltări curriculare*. Chișinău: IȘE, 2018. 218 p. ISBN 978-9975-48-152-6.
3. COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
4. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi, 1938. 116 p. ISBN 978-0-684-83828-1.
5. EPSTEIN, R., HUNDERT, E. *Defining and assessing professional competence*. JAMA, 2002. Jurnalul Asociației Medicale Americane 287(2):226-35. DOI: 10.1001/jama.287.2.226.
6. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, 1970. 183 p. ISBN 0-8264-1276-9.
7. GOLU, F. *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*. Iași: Polirom, 2009. 216 p. ISBN 978-973-46-1351-9.
8. HABERMAS, J. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press, 1972. 357 p. ISBN 0-8070-1540-7.
9. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1984. 416 p. ISBN 978-0132952613.
10. MAYER, R. *Problem Solving and Reasoning*. In: *Learning and cognition*. Oxford: Elsevier, 2011, pp. 112-118. ISBN 978-0123-8143-8-8.
11. MEZIROW, J. *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. In: *A Journal of Research and Theory in Adult Education*, 1981, 32 (1), pp. 3-24.
12. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului și dezvoltării*. Chișinău: Cartier, 2005. 160 p. ISBN 9789975797191.
13. ROGERS, C. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Trei, 2008. 560 p. ISBN 978-973-707-244-3.

TEATRUL SOCIAL – O METODĂ ALTERNATIVĂ DE EVALUARE FORMATIVĂ A REZULTATELOR ȘCOLARE

Fiodorciuc Daniela
UPSC „Ion Creangă”

Colegiul „Mihai Eminescu” din Soroca, Republica Moldova

ORCID: 0009-0006-8186-4944

Adnotare

Ca urmare a schimbărilor socioeconomice și culturale ale lumii în care trăim apare necesitatea de a aborda din altă perspectivă procesul de evaluare în educație, care trebuie să fie interactiv și motivant pentru învățare. De aceea, sunt recomandate și alte posibilități, nonformale, de a-i pregăti pe elevi să răspundă adecvat la schimbările societății. Astfel, o tehnică formativă de evaluare a rezultatelor învățării este și teatrul social, care presupune consolidarea și evaluarea cunoștințelor elevilor. Deci se face legătura dintre formalul lecțiilor predate și punerea lor în practică prin intermediul teatrului social.

Cuvinte-cheie: educație nonformală, evaluare alternativă/ formativă, teatrul social.

Annotation

As a result of the socioeconomic and cultural changes of the world we live in, there is a need to approach the evaluation process in education from a different perspective, which must be interactive and motivating for learning. Therefore, other non-formal possibilities are recommended to prepare students to respond adequately to changes in society. Thus, social theater is also a formative technique for evaluating learning outcomes, which involves consolidating and evaluating students' knowledge. So the connection is made between the formality of the lessons taught and their implementation through social theater.

Keywords: non-formal education, alternative/formative assessment, social theatre.

Educația nonformală este definită de pedagogul Sorin Cristea ca: „ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituțional extradidactic sau/și extrașcolar, constituit ca o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” [2, p. 119]. În această ordine de idei, susținem că școala, ca agent educațional, organizează diferite acțiuni nonformale, cunoscute sub denumirea de activități extracurriculare sau extrașcolare, în cadrul cărora elevii au posibilitatea să învețe sau să fie evaluați prin intermediul diverselor metode formative, să consolideze cunoștințele acumulate anterior sau să-i învețe pe alții.

În opinia autorului Gasse S., „educația nonformală ar avea următoarele caracteristici: este voluntară, accesibilă tuturor, un proces educațional organizat, participativă, centrată pe elev, bazată atât pe învățarea individuală, cât și pe cea de grup, ca parte a unei abordări colective, cuprinzătoare și orientată spre proces, bazată pe experiență și acțiune, vizează dobândirea de abilități de pregătire pentru viață și cetățenie activă, axată pe interesele și necesitățile participanților [1, pp. 14-15]. Deci, educația nonformală are la bază activități practice, în cadrul cărora elevii participă voluntar.

Experții Consiliului Europei au definit educația nonformală ca: „un program planificat de educație personală și socială, menit să îmbunătățească o serie de competențe și aptitudini, dezvoltate în afara sistemului de învățământ formal, dar care îl completează” [1, p. 19]. Activitățile nonformale vin să completeze cunoștințele elevilor, să le evalueze, contribuie la acumularea experienței de către elevi. Prin implicarea și participarea în cadrul activităților nonformale elevii devin mai responsabili, conștienți de problemele din comunitate, își dezvoltă creativitatea, toleranța, gândirea critică și devin mai motivați să se implice în diverse acțiuni

promovate și realizate la nivel de comunitate, cum ar fi acțiuni ecologice, târguri de caritate, activități de voluntariat.

Evaluarea nonformală reprezintă o abordare nouă a evaluării prin activități alternative, interactive, motivante, antrenante și amuzante. Avantajele evaluării nonformale se referă la aportul suplimentar de cunoștințe, abilități, competențe câștigate de elevi în condițiile unei libertăți de exprimare. Evaluarea nonformală trebuie să urmărească stimularea elevilor pentru învățare, fără a utiliza notarea sau alte calificative școlare. Totodată, evaluarea nonformală devine formativă deoarece stimulează dezvoltarea elevilor, este axată pe cooperare și colaborare, este centrată pe elev, iar metodele și tehnicile aplicate corespund nevoilor și intereselor elevilor.

În cadrul educației nonformale sunt utilizate metodele alternative de evaluare, care sunt strâns legate și corelate cu învățarea și care urmăresc formarea unor capacități, schimbarea intereselor și atitudinilor elevilor. Metodele alternative de evaluare urmăresc să completeze metodele tradiționale de evaluare și să dinamizeze procesul educativ. Prin aplicarea metodelor alternative de evaluare, elevii devin mai implicați, mai motivați și mai responsabili.

O tehnică de evaluare alternativă și formativă este **Teatrul social**, care angajează elevii în recunoașterea și rezolvarea unor probleme concrete din comunitatea locală.

Teatrul există din vechi timpuri și a fost utilizat pentru a răspândi știri, pentru a povesti fapte din istorie sau pentru a-i informa pe oameni despre evenimentele care se petreceau în afara comunității în care își duceau existența. Putem afirma că teatrul este o punte între educație și divertisment. Vizionarea unui spectacol educativ, bine conceput poate schimba modul de gândire sau de acțiune al unei persoane. Prin folosirea teatrului ca instrument de educație, de creație și de evaluare formativă, se pot elimina convingerile greșite, se pot prezenta puncte de vedere echilibrate și se pot influența comportamente. Prin intermediul teatrului, publicul poate recepționa mesaje pe o cale distractivă și interesantă. Astfel, „teatrul social este un instrument educativ, de schimbare personală și de influențare a percepției, atitudinii și comportamentului...” [5, p. 4].

Teatrul educativ se bazează pe teoriile lui Bandura A., care a constatat că „oamenii învață cum să se comporte – și cum să-și modifice comportamentul – urmărindu-i pe ceilalți oameni.” [6, p. 9]

Teatrul social urmărește schimbarea de atitudini, comportamente și dezvoltarea competențelor spectatorilor/elevilor, astfel:

- Sensibilizează elevii în legătură cu problema abordată;
- Crește nivelul de cunoaștere și înțelegere a problemei;
- Dezvoltă atitudinea participativă a elevilor pentru soluționarea problemei vizate.

Teatrul social se oprește asupra activităților cu care elevii se întâlnesc, le realizează zilnic și cărora nu le dau atenție din obișnuință. Teatrul dă posibilitatea celor care participă la el să observe problema, să se informeze despre cauzele ei, să urmărească consecințele, să găsească și să propună soluții pentru rezolvarea ei. Prin participarea la conceperea unei scene de teatru social, elevii înțeleg unde poate duce ignoranța și nepăsarea. Teatrul social, ca tehnică de evaluare formativă, dezvoltă la elevii implicați, capacitatea de a face față provocărilor, de a se adapta la diferite situații, dezvoltă flexibilitatea și abilitățile de comunicare și, totodată, sunt evaluate rezultatele învățării. Astfel, elevii sunt provocați să joace pe scenă în fața colegilor și profesorilor, să improvizeze, să se informeze și să înțeleagă cât mai bine problema abordată, să

relaționeze și să comunice cu semenii săi, să propună soluții de rezolvare a problemei. Deci, putem menționa, că toate aceste activități provoacă învățarea.

Se cunosc următoarele aspecte eficiente de care e bine să ținem cont la crearea unei piese de teatru social:

- Evitarea supraaglomerării scenelor de teatru și a numărului mare de personaje;
- Evitarea certurilor utilizate în scena de teatru, deoarece pot influența valoarea educativă a teatrului social;
- Respectarea unui timp scurt pentru prezentarea scenelor de teatru social;
- Evitarea unor replici prea lungi spuse de actori;
- Utilizarea umorului, ca element de captare a atenției.

Evaluarea prin intermediul teatrului social este flexibilă, formativă și elimină stresul obținerii unei note. Participarea în cadrul conceperii unei piese de teatru nu are un caracter obligatoriu, astfel se implică numai elevii doritori.

Scopul teatrului social în educație este de a consolida și schimba cunoștințele, atitudinile și comportamentele elevilor. În acest context, putem menționa că prin utilizarea teatrului social la lecțiile de geografie se urmărește îmbunătățirea cunoștințelor din domeniul geografic, și în special, problemele ecologice, cum ar fi: poluarea și protecția apei, a aerului, a solului, a biodiversității etc.

După cum am menționat mai sus, teatrul social poate schimba comportamentul oamenilor și-i poate îndrepta spre un stil de viață mai sigur și mai sănătos. Astfel, în cadrul Colegiului „Mihai Eminescu” din Soroca, ca activitate a Cercului școlar la geografie „OZON”, elevii clasei a X-a au creat o scenă de teatru social, abordând tema educația ecologică. Subiectul activității a fost *Teatrul social- instrument al schimbării sociale*. În cadrul activității s-au urmărit următoarele obiective educaționale:

- de a completa cunoștințele tinerilor prezenți;
- de a schimba atitudini în rândul tinerilor și a forma valori;
- de a schimba comportamente în rândul tinerilor;
- de a evalua cunoștințele acumulate în cadrul lecțiilor.

Se cunosc șase pași de bază pentru elaborarea unei scene de teatru social, după cum urmează:

Pasul 1 - Tema: Educația ecologică.

Pasul 2 - Problema: Poluarea râului Nistru. Elevii au cercetat mai multe probleme ecologice care există în comunitatea locală, au discutat și au ales, în viziunea lor, problema cea mai stringentă pentru Soroca, și anume, poluarea râului Nistru și lipsa unei stații de epurare.

Pasul 3 – Mesajul, care este conceput până la realizarea piesei de teatru propriu-zisă, dar este prezentat la final. Pentru elaborarea mesajului au fost respectate trei principii:

- Mesajul trebuie să ofere anumite cunoștințe;
- Mesajul trebuie să sensibilizeze și să creeze emoții;
- Mesajul trebuie să ofere soluții pentru problema abordată și să îndemne spre acțiune.

Astfel, elevii au gândit și au elaborat următorul mesaj: *Schimbă atitudinea, avem nevoie de apă nepoluată! Fii responsabil!*

Pasul 4 – Scenariul. Au fost parcurse următoarele etape:

- S-au propus obiectivele educaționale;
- S-au stabilit personajele, acțiunea și locul.

- S-a improvizat și s-a revizuit scena de teatru social.

Elevii au fost cei care au venit cu scene pregătite, au propus personajele, au creat istoria personajelor, au improvizat, au repetat și au revizuit de mai multe ori scena de teatru social. Elevii participanți nu trebuie să fie pregătiți profesional.

Pasul 5 - Istoria personajelor. Rolurile prezente în crearea și dezvoltarea unei piese de teatru social sunt actorii în piesă și facilitatorul creării piesei de teatru social.

La această etapă fiecare elev gândește, creează istoria personajului său în baza criteriilor: nume, vârstă, familie, educație, obiective profesionale și personale, relații cu prietenii, studii, interese, etc. Astfel, pentru piesa de teatru propusă, elevii au gândit următoarele personaje și au jucat următoarele roluri:

Alexandru și Irina – sunt doi tineri care petrec timpul liber pe malul râului Nistru, consumă alimente, se distrează, apoi, la plecare, aruncă deșeurile pe malul râului Nistru și nu fac curat după ei. Deci, cei doi tineri sunt iresponsabili.

Mihail – este un antreprenor care deține un teren agricol pe malul râului Nistru. El stropește cu pesticide terenul său agricol și nu nerespectă normele de concentrație maximă admisibilă.



Cristina –este o tânără care se plimbă pe malul râului Nistru, consumă produse alimentare și aruncă deșeurile, sticla, punga din plastic în apa râului Nistru.



Emilia, Romina, Varvara, Diana - sunt tinere voluntare care realizează activități de colectare a deșeurilor aruncate pe malul râului Nistru. Ele aduc informații despre importanța economisirii apei potabile, despre consecințele poluării apei și prezintă soluții de protecție și îmbunătățire a calității apei râului Nistru în regiunea orașului Soroca. La fel, voluntarele vorbesc despre necesitatea construirii unei stații de epurare în Soroca și prezintă informații cu referire la acest fapt.



Pasul 6 - Facilitarea piesei de teatru social. Prin procesul de facilitare tinerii înțeleg mai bine scena de teatru social. La această etapă publicul este implicat în mod activ în evaluarea piesei de teatru și în discuții despre problema vizată.

Facilitarea este coordonată de un profesor, care adresează întrebările de la tinerii din sală către personajele din scenă, iar mai târziu către tinerii-actori. Dacă e necesar, facilitatorul va reformula întrebările, astfel încât această etapă să ofere cunoștințe și informații noi tinerilor din sală. Facilitatorul trebuie să fie sigur pe sine, să nu critice, să asculte cu atenție și să lase publicul să se afirme. Facilitatorul conduce discuția, păstrează ordinea în sală și coordonează direcția discuțiilor.

În concluzie, afirmăm că prin conceperea și prezentarea unei piese de teatru social, se realizează o legătură între lecțiile predate și punerea lor în practică, obținând-se un feedback operativ. Teatrul social schimbă atitudinea și comportamentele elevilor. Teatru social urmărește schimbarea socială, iar ca instrument de evaluare formativă aduce rezultate școlare foarte bune. Teatrul captivează publicul. Susținem, că elevii implicați în crearea pieselor de teatru devin mai informați, mai flexibili, mai comunicativi, mai creativi, mai implicați, vin cu soluții noi pentru rezolvarea problemelor și devin mai conștienți față de propria învățare.

Bibliografie

1. Andrieș, V., Clichici, V., *Educația nonformală: aspecte conceptuale și funcționale. Compendiu*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 68 p. ISBN 978-9975-48-183-0;
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, Litera Internațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X;
3. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p. ISBN 978-973-30-2354-8;
4. https://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia_nonformala_-_ghid_pentru_cadrele_didactice.pdf
5. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/teatru_ro_print.pdf
6. *Tehnici de teatru pentru educația de la egal la egal a tinerilor: manual de formare*, Programul Y-PEER (Youth Peer Education Network – Rețeaua de Educație de la Egal la Egal pentru Tineret)

ELEMENTE DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL CA INOVAȚIE ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Galbenu Andrei
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0000-1850-2533

Adnotare

Organizația școlară este un mediu complex, un microclimat, care trebuie să se adapteze continuu la realitatea societății actuale, fără ca aceasta să fie privită ca fiind doar o concentrare de indivizi proveniți din medii diferite, reuniți, mai mult sau mai puțin accidental, în același loc. Pornind de la ideea de adaptare, în cadrul organizației școlare ar trebui să existe posibilitatea de alegere a scopurilor adecvate, stabilite în funcție de nevoile indivizilor, valorificarea tuturor resurselor disponibile, interne sau externe, precum și adaptarea permanentă a strategiilor educaționale la schimbările de mediu.

Cuvinte-cheie: organizație școlară, leadership, adaptare, schimbare, viziune. Inovație.

Annotation

The school organization is a complex environment, a microclimate we could say, that must continuously adapt to the reality of today's society, without being viewed as just a concentration of individuals from different backgrounds, brought together, more or less accidentally, in the same place. Starting from the idea of adaptation, within the school organization there should be the possibility of choosing appropriate goals at the organizational level, established according to the needs of the individuals involved, the valorisation of all available resources, internal or external, as well as the continuous adaptation of educational strategies to environmental changes.

Keywords: school organization, leadership, adaptation, change, vision, innovation.

Literatura de specialitate relevă faptul că apariția organizației a fost determinată de o nevoie umană, și anume de nevoia de apartenență a individului. Conștient de limitele cu care se poate confrunta în depășirea anumitor provocări externe, individul trebuie să conlucreze alături de alți indivizi cu același scop, pentru depășirea oricăror obstacole apărute fără să se mai confrunte cu limitele personale, apărute în afara unei organizații. Zlate M. aduce în discuție mai multe opinii propuse de diverși autori, în diferite perioade de studiu, al conceptului de organizație (C.H Cooley, 1909; D. Krech și R.S. Crutchfield, 1948; G. Lapassade, 1967; François Petit și Michel Dubois, 1998), din care rezultă faptul că organizațiile sunt grupuri cu un număr mare de indivizi, un element definitoriu al organizației, de altfel, „între care există relații sociale și psihologice”. Aceste relații dintre indivizii cuprinși la nivelul unei organizații, ”interacțiunea și interdependența” dintre aceștia „sunt centrate pe realizarea scopurilor comune” [1, p. 35].

Deși definiții ale organizației există în număr mare, am selectat pentru ilustrarea esenței termenului în cadrul lucrării de față, definiția propusă de Zlate M., unde organizația este o *activitate social-umană care presupune asocierea spontană sau dirijată, voluntară, a unui număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine definite, determinate sau nu, în vederea realizării unui scop, a unui țel, a unui obiectiv* [1, p. 96].

Ceea ce trebuie observat în definiția de mai sus este faptul că este amintit un scop comun sau, cel puțin, atingerea unor niveluri, scopuri sau obiective, „cadrele în care acțiunile umane se structurează pentru a ajunge la anumite rezultate” [4, p. 96].

Raportat la școală ca organizație, Enache R. definește organizația școlară ca fiind „ansamblul de valori, atitudini, reprezentări ale tuturor actorilor educaționali implicați direct sau indirect în procesul educațional” [7, p. 11]. Înțelegem, așadar, că școala este o organizație care produce învățare fiind structurată în jurul procesului de învățare, toate celelalte aspecte de organizare și funcționare fiind direcționate în acest sens

Realitatea socială a zilelor noastre avansează nevoia urgentă de reorganizare și regândire a propriilor roluri și obiective ale organizației școlare astfel încât să corespundă nevoilor educabililor și nevoilor din piața muncii.

Introducerea elementelor preluate din leadership în cadrul organizației școlare poate conduce la schimbări importante de perspectivă și mentalitate la nivelul școlii, reflectată în mod direct la nivel structural, prin renunțarea la caracterul conservator, închis al organizației, flexibilizând astfel, procesul educațional, lăsând spațiu pentru inovație.

Organizația școlară trebuie să fie o organizație care învață și în care se „presupune ca toți cei implicați în sistem să își exprime aspirațiile, să-și extindă domeniul cunoașterii și să-și dezvolte abilitățile împreună” [8, p. 15]. Ceea ce evidențiază Senge P. este tocmai dimensiunea umanistă, interacțională și a valorificării experiențelor școlare ar trebui avute în vedere pentru flexibilizarea și îmbunătățirea performanțelor școlii, inovând continuu. Conform fondatorului acestui concept de *organizație care învață*, oamenii care fac parte din organizația școlară și interacțiunile dintre aceștia reprezintă sursa principală a dezvoltării și învățării organizației. Pentru supraviețuirea și dezvoltarea sănătoasă a organizației școlare este imperios necesar ca ritmul de învățare al organizației școlare trebuie să fie cel puțin egal cu ritmul schimbărilor din mediul extern, dacă nu mai mare decât acesta, să inoveze permanent, identificându-și cu exactitate rolul în contextul social, economic și cultural în care aceasta își desfășoară activitatea.

Leadership-ul educațional, concept îndelung dezbătut, pleacă de la premisa construirii și aplicării educației în moduri care să permită crearea de rezultate pozitive prin inovare, în contexte de învățare potrivite nevoilor fiecărui elev, așa cum sublinia și Senge. Pe de altă parte, din punct de vedere al liderului aflat într-o poziție administrativă, leadership-ul educațional este însăși activitatea liderului de a lucra, organiza, ghida, inova și influența actorii educaționali într-un anumit context, spre îmbunătățirea educației și a altor procese ce țin de actul educațional, la toate nivelurile.

În contextul organizației școlare, întrebarea este ce poate schimba prin intermediul aplicării unor elemente de leadership educațional? Elementul central este liderul educațional, rolul de lider fiind adesea preluat de directorul de școală, care trebuie să țină seamă de specificul organizației, să înțeleagă cum funcționează aceasta și să influențeze indivizii organizației astfel încât să-i conducă spre îndeplinirea tuturor sarcinilor care le revin. Ceea ce regăsim în leadership, din perspectiva liderului, distinct de conceptul de management, sunt cinci elemente identificate de Adair J., și anume: să ofere direcție, să inspire, să construiască echipe, să dea exemplu și să fie acceptat. [9, p129]

Concret, utilizarea elementelor de leadership educațional la nivelul organizației școlare, prin caracterul său inovativ din perspectiva viziunii asupra proceselor, poate conduce la dezvoltarea școlii în următoarele direcții, cu ajutorul liderilor educaționali:

- îmbunătățirea performanței elevilor – utilizarea de strategii inovatoare pentru a îmbunătăți performanța elevilor prin încurajarea participării active și dezvoltarea unor programe de învățare personalizate;

- creșterea angajamentului părinților și elevilor - prin comunicarea eficientă și implicarea în procesul educațional, va crește angajamentul și sprijinul părinților și elevilor pentru școală;
- dezvoltarea unei culturi școlare pozitive - prin crearea unui mediu sigur, pozitiv și de învățare activă, se poate dezvolta o cultură școlară pozitivă și sănătoasă;
- îmbunătățirea relațiilor între membrii echipei - liderii educaționali pot ajuta la îmbunătățirea relațiilor dintre membrii echipei, prin dezvoltarea unei culturi de colaborare, respect și încredere.
- implementarea schimbărilor și inovațiilor - introducerea schimbări și inovațiilor care să îmbunătățească procesele și programul educațional al școlii;
- dezvoltarea continuă a cadrelor didactice - dezvoltarea continuă a cadrelor didactice prin furnizarea de programe de formare și resurse educaționale.

General vorbind, prin implementarea leadership-ului educațional în școală, se poate obține o creștere a performanței elevilor, îmbunătățirea culturii școlare și dezvoltarea unei echipe puternice și bine pregătite pentru a răspunde nevoilor educaționale în schimbare. Astfel, este important ca organizația școlară să-și stabilească obiective clare și adecvate la nivelul nevoilor și așteptărilor tuturor celor implicați, de la elevi și părinți la cadre didactice și comunitatea locală. De asemenea, trebuie să se valorifice toate resursele disponibile, interne sau externe, precum și să se creeze parteneriate cu alte organizații educaționale și non-guvernamentale pentru a obține resurse suplimentare și sprijin în dezvoltarea educației.

În concluzie, adaptarea permanentă a organizației școlare la schimbările de mediu este esențială pentru a asigura o educație de calitate și o pregătire adecvată a elevilor pentru a face față provocărilor din societatea actuală. Prin stabilirea obiectivelor adecvate, valorificarea resurselor disponibile și adaptarea strategiilor educaționale, organizația școlară poate deveni un mediu dinamic și inovator, care să răspundă nevoilor și așteptărilor tuturor celor implicați.

Bibliografie

1. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2004. 568 p. ISBN 973-681-681-8.
2. PĂUN, E. *Școala, o abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999. 175 p. ISBN 973-683-220-1.
3. ANGHELACHE, V. *Managementul schimbării educaționale*. Iași: Institutul European, 2012. 278 p. ISBN 978-973-611-828-9.
4. VLĂSCEANU, M. *Organizațiile și cultura organizării*. București: Trei, 1999. 235 p. ISBN 973-9419-30-5.
5. VLĂSCEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN 973-681-412-2.
6. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare*. București: EDP, 2004. 223 p. ISBN 973-30-1433-8.
7. ENACHE, R. *Managementul organizației școlare*. București: Editura universitară, 2019. 60p. ISBN 78-606-28-0888-4.
8. SENGE, P., CAMBRON-MCCABE, N., TIMOTHY, L., SMITH, B., DUTTON, J., ART KLEINER. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Trei, 2016. 536 p. ISBN: 978-606-719-495-1.
9. ADAIR, J. *The John Adair Handbook of Management and Leadership*. Londra: Thorogood, 2004. 223 p. ISBN 1-85418-204-8.
10. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2007. 229 p. ISBN 978-973-46-0586-6.
11. JOIȚA, E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Polirom, 2000. 230 p. ISBN 973-683-597-9.

e-Bibliografie

12. ANGEL, Andrea Sveda. INSTITUTIA vs. ORGANIZATIA. DELIMITARI CONCEPTUALE. În: *Revista de Administratie Publica si Politici Sociale* [online]. 2011, vol III, nr. 6: pp 20-32 [citat 23.04.2023] ISSN 2067-1695. Disponibil: https://journaldatabase.info/articles/institution_vs_organization_conceptual.html
13. ZALEZNIK, Abraham. Managers and leaders: Are they different. 1977, [online]. *Harvard Business Review*. January 2004 [citat 29.04.2023]. Disponibil: <https://hbr.org/2004/01/managers-and-leaders-are-they-different>
14. SANTAMARIA, Lorri Michelle Johnson. Theories of Educational Leadership [online]. *In obo in Education*, 30 august 2018 [citat 27 aprilie 2023]. Disponibil: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0153.xml>
15. BEREZOVSKI, Robert. ȘCOALA CA ORGANIZAȚIE. DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ Suport de curs pentru anul I, ciclul de studii Master, programul de studii Management educațional [online]. *Academia*, [citat 28.04.2023]. Disponibil: https://www.academia.edu/26425318/%C5%9EȘCOALA_CA_ORGANIZA%C5%A2IE_DEZVOLTARE_INSTITU%C8%9AIONAL%C4%82_Suport_de_curs_pentru_anul_I_ciclul_de_studii_Ma%3Aster_programul_de_studii_Management_educa%C5%A3ional
16. Educational Leadership: What Is It and Why Is It Important? [online]. *Marymount University*. Last edited: 06 December 2016 [citat 27.04.2023]. Disponibil: <https://online.marymount.edu/what-is-educational-leadership>
17. How 8 Organizational Metaphors Impact Leadership. [online] *Nobl Academy*. Last edited: 28 August 2019 [citat 28.04.2023]. Disponibil: <https://academy.nobl.io/gareth-morgan-organizational-metaphors/>

CZU:37.018.43

PROMOVAREA DIVERSITĂȚII PRIN STRATEGII DE COOPERARE ÎN ÎNVĂȚAREA ONLINE

*Georgescu Patricia-Maria
UPSC „Ion Creangă”*

Palatul Copiilor Municipiul Râmnicu Vâlcea, România

ORCID: 0000-0001-9979-8320

Adnotare

Comunicarea virtuală desfășurată cu ajutorul computerului necesită o redefinire a rolurilor și sarcinilor de bază ale cadrului didactic. Profesorii trebuie să aibă în vedere acei factori care pot îmbunătăți modul în care elevii lucrează și comunică între ei în timp ce lucrează în echipă. Dirijarea învățării prin oferirea de activități motivante și organizarea sarcinilor elevilor de a lucra în echipă devin principalele îndatoriri ale profesorului.

În acest articol vom prezenta câteva sugestii metodologice pentru organizarea învățării prin cooperare în cadrul orelor online, ca abordare pedagogică a diversității, putând fi desfășurate sub forma unor activități complementare sau ca activități alternative la sarcinile prezente [3].

Cuvinte-cheie: cooperare, educație, instruire, motivație.

Annotation

Computer-mediated virtual communication requires a redefinition of the basic roles and tasks of the teacher. Teachers need to consider those factors that can improve the way students work and communicate with each other while working in teams. Directing learning by providing motivating activities and organising pupils' tasks to work in teams become the teacher's main duties.

In this article we will present some methodological suggestions for organising cooperative learning in online classes as a pedagogical approach to diversity, which can be carried out as complementary activities or as alternative activities to present tasks [3].

Keywords: cooperation, education, training, motivation.

Introducere. Chiar dacă metodologia specifică învățării prin cooperare și-a demonstrat deja eficiența în practica educațională de la clasă, se pune întrebarea dacă educația online facilitează punctele forte ale acestui tip de metodologie și ce factori ar putea îmbunătăți modul în care este implementată în prezent. În ceea ce privește accesul la educație, este demonstrat că educația online îl face posibil pentru grupuri de elevi și instituții din locuri îndepărtate care doresc să se angajeze în activități de colaborare. Această facilitate sporește oportunitățile de distribuire a cunoștințelor și experiențelor de învățare în contexte multiculturale. De asemenea, învățământul online promovează învățarea prin cooperare prin faptul că persoanele pot lucra în grup în mod sincron sau asincron, ceea ce face ca orarul acestora să fie flexibil. Un alt avantaj este cel legat de dificultățile asociate cu deplasarea și coordonarea programului de lucru al elevilor și al profesorilor care pot fi, de asemenea, evitate. Tehnologia este un mijloc eficient de comunicare și de educare, permite lucrul în comun în cadrul aceluiași proiect și schimbul de informații cu ușurință, iar comunicarea cu ajutorul calculatorului este foarte bună, lucruri dovedite în perioada de pandemie când învățarea s-a desfășurat doar online [3].

I. Învățarea prin cooperare în învățământul online

Comunicarea computerizată favorizează principiul egalității de șanse, făcând posibil ca toți elevii, chiar și cei care au dificultăți în a-și expune rapid ideile în cuvinte, să vină cu întrebări sau comentarii. Trebuie să ținem seama, totuși, de faptul că o comunicare asincronă care are loc în cadrul educației online le oferă elevilor posibilitatea de a avea o reacție întârziată sau feedback după termenul stabilit, profesorul sau colegii nu pot răspunde la întrebările sau nelămuririle unui elev imediat, iar acest lucru ar putea să modifice ritmul de lucru al elevului sau motivația sa de a îndeplini sarcina. De asemenea, este important să se evalueze abilitățile de citire conștientă și înțelegere a textului de către elevi. Cei care au abilități reduse de citire și scriere vor avea o activitate redusă în cazul în care se pune accentul pe citire și scriere (în loc să vorbească și să asculte). Abilitățile sociale sunt importante pentru ca învățarea prin cooperare să aibă loc cu succes și este important să evaluăm competențele de comunicare de care au nevoie elevii pentru a dezvolta acele activități care sunt cele mai utile și eficiente.

În ceea ce privește eficiența educației, putem afirma că și educația online favorizează învățarea activă, deoarece elevii interacționează în mod constant datorită solicitărilor profesorului și ale colegilor. Elevii nu sunt receptori pasivi în acest proces deoarece ritmul individual de învățare și de lucru poate fi flexibil, activitățile de învățare pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor. Învățarea prin cooperare implică accesul la materiale didactice bogate și diverse, aceste materiale fiind ușor de accesat prin intermediul internetului. O dificultate poate fi pericolul de supraîncărcare și de utilizare a unor informații false. Există o cantitate excesivă de informații pe internet, unele care nu prezintă date și informații științifice și se impune ca elevii să învețe cum să selecteze, să înțeleagă și să gestioneze toate informațiile găsite sau produse de către diverse persoane sau entități [2].

II. Teoriile constructiviste ale învățării susțin că dezvoltarea umană are loc printr-un proces de construcție a cunoașterii prin intermediul activităților de structurare ale unui subiect și în interacțiune cu mediile fizice și sociale ale individului, profesionale, intrapersonale, cât și

interpersonale. Procesele interpersonale au un rol foarte important în acest sens. Toți oamenii dezvoltă anumite abilități cognitive de bază universale, dar modul specific în care acestea sunt utilizate va depinde de condițiile sociale, educaționale și de mediul în care ființele umane acționează ca principali mediatori ai învățării [4]. Unul dintre aspectele cheie ale educației online este capacitatea profesorului de a produce secvențe de interacțiune pozitivă între elevi. Aspectul fundamental al unui astfel de proces este de a construi o comunitate de învățare care să facă posibil schimbul deschis de idei, informații și sentimente, putând fi dezvoltată atât în mod real, cât și virtual [3].

Mason [8] descrie rolurile profesorului astfel:

a. Rolul organizatoric: profesorul stabilește agenda (obiective, orar, reguli de procedură și norme) și acționează ca un lider care generează participarea grupului; solicită în mod regulat contribuția elevilor, recomandă activități care cer un răspuns din partea acestora, inițiază interacțiunea, introduce noi tipuri de participare (evitând atitudinile monopoliste), etc.;

b. Rolul social: creează un mediu de învățare plăcut, interacționează în mod constant cu elevii, ține evidența - într-un mod pozitiv - a activităților acestora și le cere să-și exprime sentimentele ori de câte ori este nevoie;

c. Rolul intelectual: în calitate de facilitator al învățării, profesorul îi ajută pe elevi să își concentreze discuția pe subiecte centrale, le pune întrebări, le răspunde la ale lor și îi încurajează să își elaboreze comentariile și contribuțiile.

Abilitățile tehnice dezvoltate nu sunt suficiente pentru a garanta o activitate reușită, atitudinea fiind mult mai importantă decât competențele. Profesorul este un model pozitiv ce încurajează elevii să construiască mediul de învățare de care au nevoie pentru ca grupul lor să funcționeze activ [5, 6].

III. Strategii de învățare online. Tehnicile de învățare prin cooperare implică activități care includ o serie de elemente sau mici sarcini specifice. Vom prezenta trei categorii de strategii de învățare care sunt relevante pentru învățarea online și pentru învățarea prin cooperare, conform lui Judy Harris [7].

a) Strategii de schimb interpersonal: utilizează internetul pentru a încuraja comunicarea între grupuri de elevi cu profesori sau experți pe o temă specifică. Schimbul poate avea loc între indivizi sau grupuri, iar cele mai comune instrumente sunt poșta electronică și listele de distribuție (în cazul comunicării asincrone). Chat-ul, înregistrările audio și conferințele video sunt uneori utilizate atunci când este necesară comunicarea sincronă. Cele mai comune strategii care pot fi implementate pentru a dezvolta proiecte de cooperare online sunt [7]:

1. Învățarea prin cooperarea claselor de elevi: schimbul de informații pe o temă specifică între două sau mai multe clase de elevi. 2. Experți în vizită: contactarea și schimbul de informații pe un subiect specific cu experți, prin videoconferințe. 3. Telementoring: un expert ajută și consiliază elevii atunci când caută informații pe subiecte care îi interesează. Expertul devine un tutore extern pentru instituția de învățământ care organizează cursul, iar el/ ea este de obicei un expert care este dispus să își împărtășească expertiza cu elevii. 4. Sesiuni de întrebări și răspunsuri: încurajează elevii să schimbe și să împărtășească opiniile și informațiile în mod activ. 5. Imitații și jocuri de rol pentru a adopta și a înțelege puncte de vedere și atitudini diferite, identificându-se cu un anumit personaj sau rol pe un anumit subiect sau pe o anumită temă.

b) Strategii de colectare și analiză a informațiilor: se concentrează pe valorificarea avantajelor oferite de informațiile furnizate de internet. Acestea sunt: căutarea, selectarea, interpretarea și rearanjarea informațiilor, strategii care fac posibilă transformarea informațiilor în cunoștințe [7]:

1. Schimburi de informații: căutarea, selectarea, schimbul, compararea și aranjarea informațiilor în cadrul grupurilor de cooperare.

2. Crearea de baze de date: după ce informațiile referitoare la un subiect specific au fost colectate și a avut loc schimbul cu alte grupuri, se poate crea o bază de date care să fie disponibilă tuturor celorlalți prin intermediul internetului.

3. Publicarea electronică: producerea și publicarea de lucrări pe Internet de către elevi membri ai diferitelor grupuri de cooperare.

4. Analiza comună a datelor: conceperea unui număr de sondaje sau chestionare comune care să fie utilizate de fiecare grup pentru a aduna informații și a obține date, astfel încât toți să participe la o analiză comună a datelor.

5. Dezbateră formală: colectarea de informații despre un subiect și compararea datelor obținute de către fiecare elev sau grup.

c) Strategii pentru dezvoltarea proiectelor de rezolvare a problemelor: se bazează pe cercetări elaborate de grupuri care cooperează și au ca scop învățarea în profunzime a unui subiect controversat și deschis, încercând în același timp să ofere soluții de grup. Învățarea pe bază de proiecte permite instruirea și încorporarea conceptelor, problemelor, atitudinilor și valorilor din curriculum care pot fi relevante din punct de vedere cultural pentru elevi. Acordurile privind aspectele generale, obiectivele, cele mai interesante subiecte și schema de lucru pot fi obținute prin colaborarea elevilor cu profesorii. Acestea pot fi [7]:

1. Căutări de informații: utilizarea materialelor de referință și producerea de idei alternative la rezolvarea de probleme.

2. Activități de feedback de la egal la egal: autoevaluarea de către elev a sarcinii prin intermediul colegilor.

3. Rezolvarea paralelă a problemelor: găsirea diferitelor soluții posibile la aceeași problemă.

4. Proiecte de acțiune socială: vizează înțelegerea unor probleme reale și imediate, punerea în aplicare a unor soluții colective.

Concluzii. Conform Adell [1], în utilizarea metodei de învățare prin cooperare, putem afirma că diversitatea este o caracteristică fundamentală a educației. Relațiile dintre profesori și elevi vor fi profund afectate într-o societate informațională în care cu toții trebuie să învățăm permanent și să ne readaptăm la noile contexte.

Din perspectivă interculturală, egalitatea nu trebuie văzută ca uniformizare. Într-o societate informațională, educația trebuie să fie factor de dezvoltare personală și de egalitate socială, un drept fundamental și nu doar un produs de piață. Avem nevoie să anticipăm care ar trebui să fie noul rol didactic al profesorului în aceste noi contexte. Aceasta înseamnă că este esențial să ne îmbunătățim metodele și strategiile de predare, astfel încât acestea să asigure egalitatea de șanse și apărarea diversității împotriva tendințelor care favorizează asimilarea și omogenizarea [3].

Bibliografie

1. ADELL, J. Redes y educacio' n. In: De Pablos, J. & Jimenez, J. (Eds) Nuevas tecnolog'as, comunicacio'n audiovisual y educacio'n. 1998. pp. 177–211. Barcelona: Ed. Cedecs.
2. ADELL SEGURA J. & SALES CIGES A. El profesor on line: elementos para la de. nicio'n de un nuevo rol docente. 1999. Paper presented at the IV Congreso de Nuevas Tecnolog'as y Educacio'n, Edutec '99, Universidad de Sevilla, September.
3. SALES CIGES, A. Online learning: New educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. Intercultural Education. 2001. Intercultural Education. 12:2, pp. 135-147. Disponibil la: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14675980120064782>. Accesat la data: 01.04.2023.
4. CROTTY, T. Constructivist theory unites distance learning and teacher education. 1995. DEOSNEWS, 5, 6, pp. 1–10.
5. GREEN, L. Playing Croquet with Flamingos: a Guide to Moderating Online Conferences. (1998a). Toronto: Of. ce of Learning Technologies.
6. GREEN, L. Online Conferencing: Lessons Learned. 1998b. Toronto: Of. ce of Learning Technologies.
7. HARRIS, J. Virtual Architecture. Designing and Directing Curriculum-based Telecomputing. 1998. Eugene, OR: ISTE Publications.
8. MASON, R. Moderating educational computer conferencing. 1991. DEOSNEWS, 1, 19 (October)

CZU: 373.2.02:004

FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE ALE UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA VOCABULARULUI LA PREȘCOLARI

Iancu Aurelia
UPSC „Ion Creangă”
Grădinița nr.23, București, România
ORCID: 0000-0002-9352-8204

Adnotare

Evoluția tehnologiilor moderne determină schimbări care nu se mai limitează la domeniile pentru care au fost concepute inițial, dar provoacă și transformări în alte domenii ale vieții personale și activități care la prima vedere pot părea fără legătură. Într-o lume în care singurul aspect constant este schimbarea, educația trebuie să-și integreze și să-și adapteze ofertele pentru a susține noile generații, actualizându-și constant obiectivele și resursele pentru a face față noilor provocări, oferind în același timp subiecților educaționali abilități, deprinderi și instrumente de muncă eficiente.

Cuvinte-cheie: Tehnologie informațională, vocabular, educație preșcolară.

Annotation

The evolution of modern technologies is driving changes that are no longer limited to the areas for which they were originally designed, but are also causing transformations in other areas of personal life and activities that at first glance may seem unrelated. In a world where the only constant is change, education needs to integrate and adapt its offerings to support the new generations, constantly updating its objectives and resources to meet new challenges, while at the same time providing educational subjects with effective skills, competences and work tools.

Keywords: information technology, vocabulary, pre-school education.

TIC, unul dintre conceptele cheie ale acestei lucrări, este o traducere a expresiei din engleză „ICT - Information an Communication Technology”, care înseamnă tehnologia necesară procesării informației, în special conversia, procesarea și transmiterea (comunicarea) informațiilor folosind computere și internetul [12]. În literatura de specialitate, conceptului de tehnologie a informației sau de nouă tehnologie a informației (cunoscută și sub denumirea de tehnologie a informației și a comunicațiilor) i s-au acordat diverse semnificații. Așadar, tehnologia informației și comunicațiilor este denumirea dată unui grup de instrumente și resurse tehnologice utilizate pentru a comunica și a crea, disemina, stoca și gestiona informații destinate utilizării în procesul educațional. Dacă începem cu ideea educației incluzive, constatăm că, potrivit cercetătorului Callo T., pentru a face ca predarea la clasă a elevilor să fie atractivă și elevii să obțină bune rezultate, este necesară modelarea personalității elevilor din perspectiva educației incluzive [3]. Prin urmare, integrarea devine un factor de referință în problema educației.

Potrivit cercetătorilor Globa A [6], Mihalache L. [11], Gremalschi A. [7], integrarea TIC în educație este deja o realitate și există diverse programe gratuite pentru diferite activități, prin care se pot dobândi cunoștințe de bază, care pot fi aplicate în diverse situații. TIC permite profesorului să își actualizeze strategiile și tehnicile de predare pentru a îmbunătăți starea activității.

Programele folosite în procesul de instruire pot promova eficient dezvoltarea abilităților elevilor. Diferiți cercetători au evidențiat [18] abilități necesare dezvoltării vocabularului elevilor: simțul auzului, capacitatea de reprezentare auditivă, perceperea sunetelor. Așadar, profesorii de la învățământul preșcolar, care au cunoștințele necesare ale educatorilor și cercetătorilor din domeniul psihopedagogiei, vor proiecta procese de formare bazate pe cunoașterea abilităților elevilor, dezvoltarea prin diverse tehnologii, tipuri intelectuale, determinând strategii de lucru în concordanță cu acestea. În acest context, nu este suficient să se concentreze pe formarea și perfecționarea profesorilor de educație preșcolară concentrându-se doar pe competențe profesionale și psihoeducaționale. O componentă fundamentală a profilului său profesional este nivelul de abilități de utilizare a TIC.

Profesorii de educație preșcolară trebuie să aibă abilități TIC pe lângă cunoștințele teoretice și practice relevante pentru activitățile cu preșcolarul. Deci, TIC oferă posibilități mari de a forma o cultură vastă preșcolară, important este să le valorificăm corect. Așadar, indiferent de domeniul în care se utilizează TIC la educația preșcolară, acestea nu exclud celelalte mijloace aflate în bagajul de lucru al cadrului didactic. Mijloacele didactice folosite pentru domeniul limbă și comunicare trebuie privite din cel puțin două puncte de vedere diferite: al totalității materialelor, dispozitivelor și aparatelor cu ajutorul cărora se acumulează și se asimilează informația didactică, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute, precum și a metodicilor specifice educației preșcolare. Gama acțiunilor pe care preșcolarii le pot desfășura cu ajutorul TIC în cadrul activităților de educarea limbajului este extrem de largă. Nivelul motivației și al preocupărilor pentru limbă al preșcolărilor și ale profesorului, curiozitatea științifică, perseverența, nivelul intelectual, stilul de învățare, creativitatea sunt doar câțiva factori care influențează evoluția vocabularului, care nu se limitează doar la audiere sau la verbalizare [15]. În opinia cercetătorului Globa A. [6], calculatorul este un instrument didactic care poate fi integrat în contextul altor instrumente, amplificându-le valoarea formatoare de instrucție și completându-le atunci când este necesar. În acest sens, folosirea aleatorie a

computerelor în momente nepotrivite din clasă, fără un scop clar, poate duce la plictiseală, monotonie și învățare inefficientă, deoarece unii preșcolari ratează activitățile și nu reușesc să atingă obiectivele de instruire. Activitățile ar fi respingătoare pentru această abordare modernă de predare-învățare-evaluare. În plus, supraindividualizarea învățării duce la dezbateri dialog elev-profesor și elev-elev, având ca rezultat izolarea comportamentului de învățare în contextul său psihosocial, subiectul este suprasedimentat, iar activitățile mentale ale preșcolarilor sunt slăbite și ghidate pas cu pas.

Asigurarea elevilor cu demonstrații, dovezi de concepte ale vocabularului, ilustrații ale cuvintelor și denumirea lor prin intermediul computerelor, permite executarea unor activități care nu au fost posibile din cauza lipsei materialelor didactice și a echipamentelor insuficiente pentru educația preșcolarilor.

În plus, învățarea asistată de calculator oferă posibilitatea de a prezenta: informații, aplicații, exerciții, jocuri didactice, simulări ale unor procese, itemi de autoevaluare etc. Eficacitatea pregătirii depinde de: calitatea activităților, metodele de predare, a personalului didactic și abilitățile tehnice ale educatorilor etc. Prin urmare, în studiul cercetătorilor Lăudat R. și Bărăitaru M. [8], Paiu M. [13], Cosma T. [21] utilizarea TIC în actul educațional necesită ca profesorii să aibă un set de cunoștințe, abilități profesionale și atitudini care să le permită să le folosească. Profesorii de educație preșcolară trebuie să fie capabili să identifice situațiile de instruire și soluțiile IT adecvate pentru a avea un impact benefic asupra educației și formării. În acest sens, software-ul interactiv preșcolar pe medii electronice este considerat cel mai complex material de instruire care poate demonstra procese, evoluții, modificări sau tehnici în arte, științe și domenii ale cunoașterii. Profesorii preșcolari moderni nu mai sunt profesori închiși în tradiționalism, ci profesori care sunt deschiși către inovație și noutate.

Pentru eficientizarea actului educațional, software-ul preșcolar trebuie selectat cu atenție, oferind multiple beneficii în ceea ce privește gestionarea, accesul și stocarea resurselor didactice, ceea ce înseamnă optimizarea activităților de predare-învățare-evaluare. Prin urmare, acesta este un motiv important pentru care profesorii din prima copilărie trebuie să fie responsabili pentru diferențierea celor mai adecvate resurse digitale. Resursele educaționale digitale alese de profesori trebuie să ofere oportunități de a crea condițiile pentru performanța didactică eficientă și învățarea de calitate [1, 2]. În acest context, Văideanu G. [19] subliniază că marea provocare a pedagogiei constă în deplasarea focalizării de la predare la învățare, de la informativ la formativ, de la instruire la educație, care implicit devine obiectivul principal al mediului e-learning.

Așadar, rolul profesorului se schimbă de la a fi sursa primară de cunoștințe și transfer de informații către elevi la a fi colaborator cu elevii, un coleg implicat în procesul de cunoaștere.

Potrivit cercetătorului Păcurari O. [14], TIC poate îmbunătăți calitatea procesului educațional și poate rezolva problema obținerii unei cantități mari de informații într-o perioadă relativ scurtă de timp fără a provoca elevilor disconfort psihic.

În condițiile societății informaționale, în sistemul educațional, este necesară centrarea procesului educațional pe elev, ceea ce înseamnă individualizarea acestui proces, TIC reprezintă o posibilitate reală de realizare a principiului individualizării, creând noi posibilități elevilor. Cercetătorul Zucker A. [20] afirmă că TIC oferă și posibilitatea creării de materiale didactice computerizate care pot fi grupate în funcție de tipul de tehnologie folosită și de obiectivele pe care le atinge. Putem aminti deci că TIC-ul urmărește să faciliteze procesul

educațional, să sprijine profesorii în crearea condițiilor favorabile de învățare, să încurajeze spiritul de competiție cu sine, bucuria progresului și posibilitatea dezvoltării autoeducației, dorința de cunoașterea continuă, formarea deprinderilor și atitudinilor mentale de stimulare a curiozității, precum și raportarea corectă a autoevaluărilor, sunt aspecte absolut necesare orientării fiecărui individ în spațiul intelectual. Datorită acestor beneficii, educația necesită ca fiecare profesor să învețe TIC pentru o aplicare inteligentă și constructivă în procesul educațional. În ultimii ani, conform studiilor efectuate de un grup de cercetători [5, 6], procesul de implementare a TIC în activitățile educaționale din țările dezvoltate decurge cu viteză și intensitate, influențând puternic activitățile și mentalitatea formatorilor din domeniul educației. Așadar, indiferent de tipul activității, accentul rămâne pe activitățile dezvoltării vocabularului, conform domeniilor experiențiale (audiția/receptarea textelor; interpretarea vocală a poveștilor, cântecelor; etc.), utilizate pentru a îmbunătăți procesul educațional al vocabularului. Utilizarea TIC la educația preșcolară reprezintă nu doar un stil nou de predare- învățare-evaluare pentru preșcolari, dar și pentru profesor. În vederea realizării activității profesionale de calitate, studiile unui grup de cercetători [4, 9, 10, 16, 17] au demonstrat că profesorilor le sunt insuficiente formarea și perfecționarea axate doar pe competențe de specialitate și psihpedagogice. Autorii remarcă că nivelul competențelor de utilizare a TIC este o componentă fundamentală a profilului profesional și profesorii vor trebui să posede și abilitați de utilizare a TIC. Astfel, profesorul competent și cu abilitați de utilizare a TIC, va găsi diverse metode și procedee de predare-învățare-evaluare pentru majorarea motivației elevilor pentru învățarea vocabularului.

În acest context, putem concluziona că utilizarea TIC în învățământul preșcolar este o realitate nu numai în grădinițele din întreaga lume, ci și în instituțiile din România, unde rolul principal este de a facilita formarea vocabularului la copiii preșcolari folosind metode adecvate.

Bibliografie

1. ADĂSCĂLIȚEI, A. Instruirea asistată de calculator, Iași: Polirom, 2007, 208 p. ISBN 978- 973-46-0687-0.
2. ANGHEL, C. Conceptele de bază ale tehnologiei. Timișoara: Mirton, 2010, 500 p.
2. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. Chișinău: IȘE, 2014, 140 p. ISBN 978-9975-56-149-5
4. CREȚU, T. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământul rural. Program universitar de formare în domeniul Pedagogie pentru Învățământ primar și preșcolar adresat cadrelor didactice din mediul rural. Psihologia adolescentului și adultului, 2005, 144 p.
5. GALL, M., BREEZE, N. Music Composition Lessons: the Multimodal Affordances. În: Technology Educational Review, Vol. 57, 2005, p. 415-433. ISSN 0013-1911
6. GLOBALA, A. Abordări metodice privind implementarea noilor tehnologii informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „Tehnici de programare”. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016, 156. p
7. GREMALSCHI, A. (coord.), Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiei informației și a comunicațiilor. În: Revistă de teorie și practică educațională, 2010, nr. 6 (64). Chișinău: Didactica Pro, p. 2-5. ISSN 1810-6455.
8. LĂUDAT, R., BĂRĂITARU, M.-M. Eficiența utilizării noilor tehnologii moderne în activitatea didactică. În: Materialele Conferinței naționale „Globalizarea educației și noile tehnologii”, ediția a V-a, 17 iunie, 2016. București: Atelier didactic, 2016. p. 13-15. ISSN 2360-4700.
9. LUPU, I., NEGARĂ, C. Profesionalizarea formării inițiale a profesorilor de informatică prin strategii interactive. Bălți: Presa universitară Bălțeană, 2011, 158 p. ISBN 978-9975-50- 045-6
10. MÂNDĂCANU, V. Profesorul maestru, Chișinău: Editura Pontos, 2009, 628 p. ISBN 978-9975-72-267-4.

11. MIHĂLACHE, L. Abordări metodice privind aplicarea complexă a tehnologiilor computaționale în procesul de predare-învățare a compartimentului „Modelare și metode de calcul” în cursul liceal de informatică. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: UST, 2013, 170 p.
12. MIRCIOAGĂ, N. E., BADEA, M. L. Instruirea asistată de calculator. Necesitate sau opțiune? În: Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual, Ediția a XVI-a., Tehnologii moderne în educație și cercetare. București: Ed. Universității din București, 2018, p. 308-311. ISSN 1842-4708.
13. PAIU, M. Tehnologiile informaționale ca suport indispensabil pentru un învățământ eficient. În: Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației. 2012, nr. 5(55), p. 46-50. ISSN 1857-2103
14. PĂCURARI, O., SARIVAN, L. Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. București: Editura a 2-a „Educația 2000+”, 2009, 100 p. ISBN 978-973-1715-21-6.
15. PĂNIȘOARĂ, G. Psihologia copilului modern. București: Polirom, 2011, 224 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
16. PĂNIȘOARĂ, I. O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009, 336 p. ISBN: 978-973-46-5277-8.
17. POPA, C. M. O școală orientată spre elev. Elevul partener activ în procesul propriei învățări, București: Aramis Prim, 2009, 144 p. ISBN: 973-679-708-8.
18. TÎRCĂ, A.. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Management educațional. București: Humanitas Educational, 2011, 177 p.
19. VERZA, E., VERZA F. E. Psihologia vârstelor, București: Pro Humanitate, 2000, 307 p. ISBN 973-99734-4-2.
20. ZUCKER, A. Transforming schools with technology. How smart use digital tools helps achieve six key educational goals. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2008, 260 p.
21. COSMA, T. Profesorul modern competențe, calități și roluri [online]. Accesat:23.04.2023
Disponibil: <https://iteach.ro/pg/blog/teodora.cosma/read/43800/profesorul-modern-competente-calitati-si-roluri>

CZU: 37.091:004

MANUALUL DIGITAL – AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE

Ifrim Constantin-Cătălin
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0002-3662-5876

Adnotare

Manualele digitale au devenit din ce în ce mai populare în ultimii ani, ca o alternativă la manualele clasice în format printat. Aceasta se datorează avansării tehnologiei care a produs schimbări radicale în modul în care oamenii comunică și interacționează. În acest articol este prezentată o analiză exhaustivă a avantajelor și dezavantajelor manualelor digitale, luând în considerare atât aspectele pozitive, cât și pe cele negative ale acestei forme inovatoare de manual.

Cuvinte-cheie: manual digital, nativ digital, imigrant digital, interactivitate, tehnologie, educație.

Annotation

Digital textbooks have become increasingly popular in recent years as an alternative to traditional printed textbooks. This is due to the advancement of technology that has brought about radical changes in the way people communicate and interact. This article presents an exhaustive analysis of the advantages and disadvantages of digital textbooks, considering both the positive and negative aspects of this innovative form of textbook.

Keywords: digital textbook, digital native, digital immigrant, interactivity, technology, education.

Mijloacele de învățământ sunt resursele pe care profesorii le folosesc în procesul de învățământ. Acestea pot include diverse materiale, instrumente sau tehnologii. Manualul școlar tipărit este una dintre aceste resurse, cea mai utilizată, însă, în era digitală (perioada de la începutul sec. XX până în prezent) în care tehnologia joacă un rol important în viața cotidiană și în funcționarea societății, această resursă este considerată învechită.

În aceste condiții, a fost creat manualul digital care nu este altceva decât, o versiune electronică a unui manual tipărit și care este o alternativă interesantă la manualul școlar tradițional, oferind beneficii atât elevilor, cât și profesorilor. Manualele digitale pot include: text, imagini, diagrame, animații și chiar clipuri video care ajută la explicarea informațiilor pe care educabilul trebuie să și le însușească.

Unele dintre *avantajele* utilizării manualului digital sunt: *accesibilitate, interactivitate, cost redus, eficiență în învățare* etc.

Accesibilitatea este unul dintre avantajele principale ale manualului digital. Elevii pot accesa manualul oricând și oriunde, atât pe computer, cât și pe dispozitive mobile, ceea ce poate face învățarea comodă și atractivă. Pentru a fi competitivi în această eră, elevii și cadrele didactice trebuie să fie capabili să folosească eficient instrumente digitale (computerele, dispozitivele mobile și Internetul), să aibă cunoștințe de bază despre hardware și software, precum și abilități de comunicare și colaborare online. Omniprezența tehnologiei digitale schimbă în întregime datele problemei în ceea ce privește educația și rolul profesorilor [6, p.103].

Elevii de astăzi se încadrează cu succes în categoria *nativilor digitali* (generația celor născuți după 1980, când calculatorul și internetul începuseră să facă parte din viața cotidiană) [5].

Majoritatea cadrelor didactice sunt considerate *imigranți digitali* (cei care au crescut fără tehnologie sau au adoptat-o mai târziu în viața lor) [5] despre care putem spune că au crescut într-o *lume analogică* [4, p.4] și acum când în era digitală competența în tehnologie este esențială, trebuie să țină pasul cu *nativii digitali* care se simt la fel de confortabil în spațiul online, cât și în cel offline. Ei nu consideră că viața lor hibridă este ceva remarcabil. Nativii digitali nu au cunoscut altceva, decât o viață conectată între ei și lumea biților [4, p.5].

Aspectele majore ale vieții lor – interacțiunile sociale, prietenii, activitățile civice – sunt mediate de tehnologiile digitale. Nu au cunoscut niciodată un alt mod de viață.

Conceptul de nativi digitali și imigranți digitali a fost și criticat pentru simplificarea excesivă a diferențelor dintre indivizi și relația lor cu tehnologia. Nu este neapărat adevărat că toți tinerii sunt nativi digitali și toți oamenii în vârstă sunt imigranți digitali. Putem da ca exemplu acum episodul despre cei trei elevi care trebuiau să scrie un referat despre țara Georgia și au prezentat, de fapt, statul american Georgia. Această întâmplare arată clar, problematica căutărilor pe internet: pentru a găsi lucruri online trebuie să ai o cultură generală solidă și mai ales să ai cunoștințe prelabile despre domeniul despre care vrei să te informezi. Cine nu știe nimic despre subiectul căutat nu va progresa folosind Google. [7, p.184]

Există mulți factori care pot influența relația unui individ cu tehnologia, inclusiv mediul socio-economic, experiențele educaționale și interesele personale.

În ciuda criticilor, teoria lui Prensky despre nativii digitali și imigranții digitali rămâne un concept important pentru înțelegerea diferitelor moduri în care oamenii folosesc și interacționează cu tehnologia.

Un alt avantaj al manualului digital este *interactivitatea*. Conținutul multimedia, cum ar fi imagini, link-uri către alte surse de informare, videoclipuri sau jocuri interactive, pot ajuta la înțelegerea mai ușoară a materiei și la motivarea elevilor. Elevii au posibilitatea de a rezolva exerciții într-un mod interactiv și de a da teste obținând o notă, instantaneu, la finalizare, toate acestea contribuind la o învățare mai eficientă. Motivația joacă un rol crucial în determinarea performanței individuale și în atingerea obiectivelor. Persoanele motivate sunt mai dispuse să investească efort și timp în activități care le conduc către scopurile propuse. Motivația implică valorile, gândurile, comportamentul și emoțiile elevilor și a fost etichetată drept *motorul învățării* pentru că învățarea nu are loc fără ea. Lipsa motivației contribuie semnificativ la ratele scăzute de retenție, observate la cursuri. În plus, motivația este asociată cu participarea online, satisfacția cursantului și percepțiile învățării [3, p.105].

Pe baza principiilor neuroștiințelor și a psihologiei cognitive, Tony Buzan, autor și consultant educațional, susține că imaginile au un rol crucial în învățare, deoarece creierul lucrează predominant cu imagini și, prin urmare, ar trebui să fie utilizate mai mult pentru a accelera procesul de învățare [1, p. 276]. De asemenea, culorile au un impact semnificativ asupra retenției informațiilor, deoarece creierul procesează în mod constant imagini colorate (lumea din jurul nostru este colorată), așa că este normal ca imaginile alb-negru să nu fie interesante sau atractive pentru creierul uman.

Prin urmare, cu argumentele de mai sus, susținem concentrarea pe caracteristicile elevului și analiza acestora, astfel încât manualul să fie bazat pe aspectele care îl atrag pe elev și îl fac să-l folosească.

Practic, cu argumentele de mai sus, pledăm pentru centrarea pe caracteristicile elevului și pe analiza acestora, astfel încât manualul să fie bazat pe aspectele care îl atrag pe elev și îl fac să îl folosească [1, p.276].

Manualul digital *poate fi actualizat rapid și ușor* de către autor, astfel încât să poată include informații recente și să fie mereu la zi.

De asemenea, manualul digital este *mai eficient din punct de vedere al costurilor și al mediului înconjurător*. Nu este nevoie de tipărirea și distribuirea manualelor, ceea ce poate reduce costurile pentru școli (pot fi accesate gratuit sau la un cost redus, vezi <https://www.manuale.edu.ro/>) și pot ajuta la protejarea mediului prin reducerea utilizării hârtiei, deci sunt ecologice.

Desigur, există și unele *dezavantaje* asociate utilizării manualelor digitale, cum ar fi: dificultate în navigare, accesibilitate scăzută pentru unii utilizatori, tehnostresul, lipsa tangibilității etc.

Utilizarea manualului digital *necesită acces la tehnologie* și la internet, ceea ce poate fi o problemă pentru unii elevi, cum ar fi cei cu dizabilități sau unii elevi din mediul rural. Trebuie luată în considerare și posibilitatea apariției unor *probleme tehnice* care pot împiedica accesul la manualul digital. Utilizatorii pot avea o atitudine pozitivă față de utilizarea manualului digital, dar și critică sau circumspectă, generată de prezența *tehnostresului* - stresul cauzat de utilizarea tehnologiei [8]. Acest stres poate fi cauzat de o serie de factori, cum ar fi dificultatea în a utiliza tehnologia, problemele de compatibilitate sau problemele de securitate cibernetică. Beneficiarii manifestă în același timp curiozitate, deschidere spre oportunitățile viitoare, corelate cu evoluția manualelor digitale. Este necesară, de asemenea, o abordare etică, sigură și responsabilă a modului de utilizare a acestor instrumente [1, p.281].

Lipsa *tangibilității* poate fi considerată de unii un dezavantaj al manualului digital: manualele tipărite pot fi ușor manevrate și transportate oriunde, în timp ce manualele digitale necesită un dispozitiv electronic și o conexiune la internet.

Alegerea între manualul tradițional și manualul digital depinde de nevoile și preferințele fiecărei școli și ale fiecărui profesor. Indiferent de alegerea făcută, este important ca manualul să ofere o bază solidă pentru învățare și să fie adaptat nevoilor și preferințelor fiecărui elev. Manualul trebuie să ofere informații esențiale și bine structurate care pot fi utilizate ca fundament pentru aprofundare. Fără o bază solidă în materie, elevii ar putea avea dificultăți în înțelegerea conceptelor complexe.

Toate domeniile științifice beneficiază de numeroase și diverse manuale digitale, dar cele mai numeroase se remarcă a fi în cazul ariilor curriculare *Matematică și științe ale naturii și Tehnologii*. Cunoștințele esențiale atribuite tuturor specialităților cuprind cunoașterea teoriilor, principiilor și metodelor de bază ce le permit cursanților transpunerea în practică a deciziilor corect fundamentate și în consens cu reperele morale ale societății contemporane sustenabile, ținându-se cont, totodată, de limitările și riscurile potențiale asociate sarcinii de învățare [2].

Abilitățile presupun capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite prin observare, experimentare, simulare, modelare, adaptate la trăsăturile de personalitate ale fiecărui cursant (gândire critică, creativitate, motivație, inovare, organizare, competitivitate etc.).

În contextul învățării prin intermediul manualelor digitale, abilitățile presupun capacitatea de a reproduce diferite etape ale unui proces, de a aplica proceduri experimentale, de a utiliza anumite instrumente, de a programa și proiecta, de a selecta informațiile necesare unui anumit subiect de interes, de a gestiona și securiza date.

Tony Wagner, autor și profesor la Harvard Graduate School of Education, a identificat *șapte deprinderi necesare supraviețuirii* pentru a putea face față cerințelor și provocărilor din lumea actuală. Aceste deprinderi sunt:

- ✓ gândirea critică și rezolvarea problemelor: capacitatea de a analiza informațiile și de a lua decizii raționale.
- ✓ comunicarea eficientă: capacitatea de a transmite idei și informații într-un mod clar și eficient.
- ✓ colaborare, lucrul în echipă: capacitatea de a colabora și de a lucra cu alți oameni pentru a atinge obiective comune.
- ✓ agilitate și adaptabilitate: capacitatea de a se adapta la schimbări și de a face față provocărilor.
- ✓ inițiativă și antreprenoriat: capacitatea de a lua inițiativă și de a înțelege nevoile pieței.
- ✓ accesare și analiză de informații: cunoașterea profundă a domeniului de activitate și utilizarea tehnologiei pentru a înțelege și rezolva probleme.
- ✓ abilități sociale și emoționale: capacitatea de a înțelege și de a gestiona emoțiile proprii și ale celor din jur.

Acesta susține că aceste deprinderi sunt esențiale pentru a face față provocărilor actuale și viitoare și pentru a avea succes în carieră și în viață. Este important ca indivizii să își dezvolte aceste deprinderi încă din copilărie prin învățare și experiență [1, p. 274].

Concluzionând, manualul școlar digital este un instrument esențial în procesul de învățare, fiind utilizat în învățământul formal pentru a sprijini elevii în înțelegerea și aprofundarea materiei studiate. Acesta poate fi considerat un ghid pentru învățare, oferind

informații, exemple, exerciții și teste care susțin procesul de învățare. Ele sunt concepute pentru a fi accesibile și ușor de înțeles elevilor și conțin adesea imagini, diagrame și ilustrații pentru a explica noțiunile complexe.

Este important să se acorde atenție alegerii manualelor, deoarece acestea au un impact major asupra procesului de învățare. Manualele de calitate oferă informații complete și actualizate, care susțin învățarea și încurajează elevii să exploreze materia în profunzime.

Tehnologia este o forță puternică care a avut un impact major asupra lumii în care trăim. Aceasta a adus multe beneficii, cum ar fi comunicarea mai ușoară, educație mai accesibilă și creșterea economică, dar poate avea și efecte negative. Este important să înțelegem cum să utilizăm tehnologia în mod eficient și responsabil pentru a ne bucura de toate beneficiile sale.

Bibliografie

1. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Educația digitală*, Editura Polirom, 2020, 376 p., ISBN 978-973-46-8200-3
2. JUNCO, R., CLEM, C. *Predicting course outcomes with digital textbook usage data*, The Internet and Higher Education, vol. 27, pp.54–63, [Citat 12.02.2023], Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S109675161500041X?via%3Dihub>
3. JUNG, I., *Open and Distance Education Theory Revisited, Implications for the Digital Era*. SpringerBriefs in Education, Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019, 122 p., ISBN 978-981-13-7739-6
4. PALFREY, J., GASSER, U. *Born digital: understanding the first generation of digital natives*, Published by Basic Books, A Member of the Perseus Books Group, New York, 2008, 375 p., ISBN 978-0-465-00515-4
5. PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 2001, [Citat 12.02.2023], Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/235316599_Digital_Natives_Digital_Immigrants_Part_1
6. ROBINSON, K. (Sir), *O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației*, București: Publica, 2011, 378 p., ISBN 978-973-1931-73-9
7. SPITZER, M., *Demența digitală*, București: Humanitas, 2020, 326 p., ISBN 978-973-50-6784-7
8. VERKIJKA, S. F., *Digital textbooks are useful but not everyone wants them: The role of technostress*, În: *Computers & Education*, Volume 140, October 2019, 103591, [Citat 12.02.2023], Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519301320?via%3Dihub>
9. WAGNER, T., *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*, București, Editura Trei, 2014, 352 p., ISBN 978-606-719-144 -8

**FORMAREA DEPRINDERILOR MODULUI SĂNĂTOS DE VIAȚĂ DIN
PERSPECTIVA METODELOR DIDACTICE INTERACTIVE, LA NIVELUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR DIN ROMÂNIA**

Iordache Ioana Roxana

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0009-0004-4711-5726

Adnotare

Principalele teme abordate în cadrul activităților/lecțiilor de *Educație pentru Sănătate*, în Școala Românească, în contextul formării unui mod de viață sănătos sunt: noțiuni elementare de anatomie și fiziologie, etapele creșterii și dezvoltării organismului; igiena personală; activitate fizică și odihnă; sănătatea-mentală, alimentară, a reproducerii, a mediului; noțiuni elementare cu privire la consumul și abuzul de substanțe toxice; accidente și prim-ajutor, violență, abuz fizic, violență în familie. În studiul nostru am optat pentru aplicarea metodelor activ-participative, deoarece formarea deprinderilor și abilităților unui MSV se conturează mai eficient în procesul de interacțiune, cooperare, în forme active de muncă educativă. Așadar, remarcăm faptul că, utilizarea diversificată a metodelor activ-participative, în corelare cu abordările specifice ale formării modului sănătos de viață facilitează o rată sporită a formării durabile a conținuturilor și o motivare sporită pentru adoptarea unui comportament sanogen.

Cuvinte cheie: mod de viață sănătos, metode activ-participative, deprinderi, competențe, învățământ primar, învățământ preșcolar.

Annotation

The main subjects that are adressed during the activities/lessons of the *Health Education* program, in the Romanian school system, regarding implementing a healthy lifestyle are: basic notions of anatomy and physiology, the steps of growing and developing of the human organism; personal hygiene, psyhical activity and rest; mental health, healthy eating, reproduction and enviromental health; basic notions regarding the use and abuse of toxic substances; accidents and first-aid, violence, psyhical abuse, family violence. In our study we chose to apply the active-participative methods, because the consolidation of skills and abilities of a healthy lifestyle are more effective in the presence of the interaction and cooperation process, also in active forms of educational work. So, we notice that using more diverse active-participative methods, correlated with usual approaches of forming a healthy lifestyle makes it easier to concede a higher rate of long-term contents and a bigger motivation to achieve a healthy behaviour.

Keywords: healthy lifestyle, active-participating methods, skills, competences, primary learning system, pre-school learning system.

Abordarea modului sănătos de viață ca parte componentă a „Educației pentru sănătate”, este realizată din perspectivă științifică, pedagogică și legislativă. Potrivit datelor academicianului Iu. Lisițin, modul sănătos de viață vizează ”un anumit gen de activitate a omului în sferile spirituală și material” [3, p. 73]. Modul sănătos de viață este un sistem individual comportamental uman care îi oferă acestuia o bunăstare psiho-fizică și socială, într-un mediu real, dar și longevitate. Modul sănătos de viață asigură derularea cursului normal al proceselor psihologice și fiziologice, reducând cauzalitatea și apariția unui morb, sporind speranța de viață a individului, din etapele inițiale, ontogenetice.

Rezumând cele relatate și analizând Programa școlară revizuită pentru disciplina opțională *Educație pentru sănătate*, de la nivelul învățământului preșcolar și primar din România, dar și Legea educației naționale din 2001, evidențiem că, parte din obiectivele acestei discipline, respectiv formarea unui stil de viață sănătos, se axează pe promovarea sănătății și a

stării de bine a copilului (funcționarea optimă sub aspect somatic, fiziologic, emoțional, social și cultural); pe dezvoltarea personală a preșcolarilor și elevilor din perspectiva armonizării stării psiho-emoționale, fizice și comportamentale.

Principalele teme abordate în cadrul activităților/lecțiilor de *Educație pentru Sănătate*, în Școala Românească, în contextul formării unui mod de viață sănătos sunt [3, p. 120; 5, p. 138]: noțiuni elementare de anatomie și fiziologie, etapele creșterii și dezvoltării organismului; igiena personală; activitate fizică și odihnă; sănătatea-mentală, alimentară, a reproducerii, a mediului; noțiuni elementare cu privire la consumul și abuzul de substanțe toxice; accidente și prim-ajutor, violență, abuz fizic, violență în familie.

Pentru formarea unui mod sănătos de viață (MSV) la copii, prin prisma educației preșcolare și a învățământului primar, după cum atestă și C. Balan, A. Chelaru [1, p. 15] considerăm că, profesorii pot utiliza și armoniza informația pe cicluri de dezvoltare, în funcție de nivelul grupei/clasei, de particularitățile dezvoltării psiho-somatice a copiilor și a mediului de viață.

Reamarcăm faptul că, în scopul eficientizării formării MSV este important să fie abordate mai multe aspecte, după cum sunt reflectate în figura 1.

Formarea unui MSV are la bază utilizarea unor metode de predare-învățare-evaluare activ-participative, dar și tradiționale. Este cunoscut faptul că, metodele active sunt fundamentate pe însușirea cunoștințelor, pe evoluția reală a personalității, acestea fiind în opoziție cu metodele bazate pe modelul imitării, pe memorizare și repetitive, pe modele expositive sau de condiționare. După cum precizează I. Neacșu, metodele active implică autoperfecționarea indivizilor și autoformarea grupurilor, rolul lor fiind de declanșare a motivațiilor și creativității [8, p. 68].

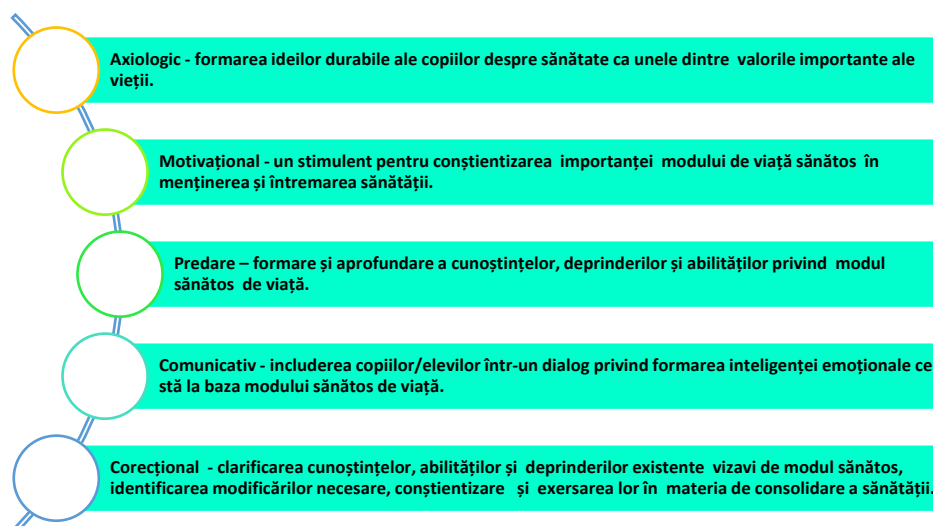


Figura 1. Aspecte ale abordării modului sănătos de viață

În studiul nostru am optat pentru aplicarea metodelor activ-participative, deoarece formarea deprinderilor și abilităților unui MSV se conturează mai eficient în procesul de interacțiune, cooperare, în forme active de muncă educativă.

Varietatea metodelor interactive este cuprinzătoare [9, p. 405; 5, p. 138; 4, p. 172; 6, p. 49], fiecare având scop specific, dar în cadrul formării deprinderilor unui MSV, la nivelurile învățământului preșcolar și primar, se transcriu/se încadrează metodele redate în figura 2.

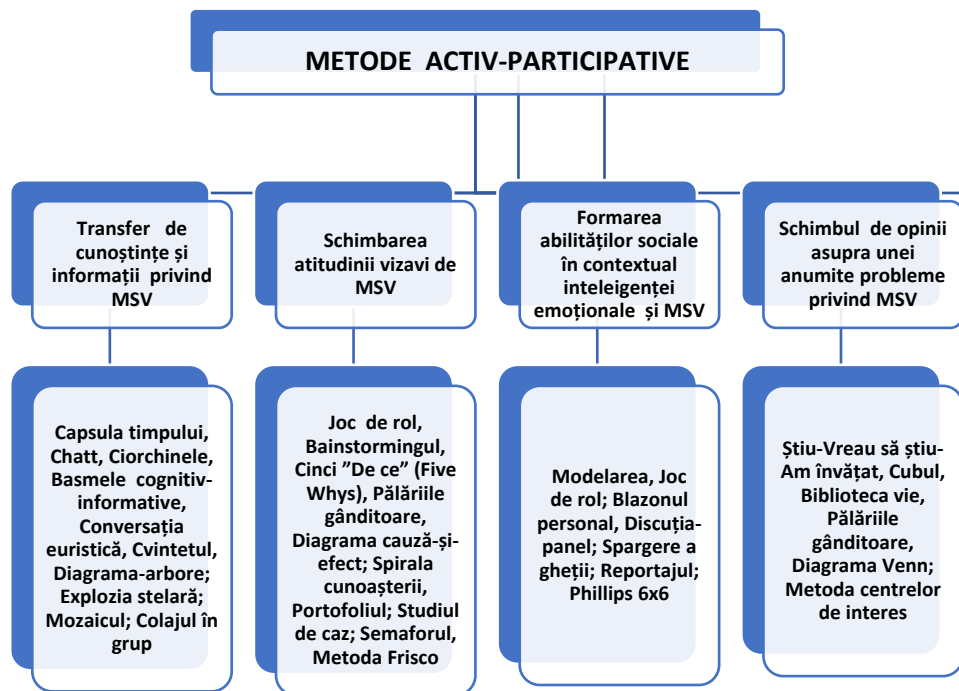


Figura 2. Metode active-participative utilizate în formarea modului sănătos de viață

Menționăm că, pentru nivelul preșcolar, sunt adecvate metodele: *Capsula timpului* - la conținuturile ce țin de familiarizarea cu corpul uman și particularitățile creșterii/dezvoltării; *Chatt* – conținuturile cu privire la igiena corporală și a mediului; *Basmel cognitive-informative* – conținuturile generale privind comportamentele dezirabile vis a vis de MSV; *Ciorchinele*, *Explozia stelară*, *Colajul în grup*, *Spirala cunoașterii*; *Semaforul*; *Diagrama Venn* – riscurile și vulnerabilitățile mediului în raport cu sănătatea; *Modelarea* – conținuturile cu privire la o alimentație sănătoasă, activitatea motorie; *Jocul de rol*– pentru identificarea aspectelor ce trasează liniile principale ale MSV; *Cubul*; *Mozaicul* - pentru conținuturi care accentuează consecințele negative ale unor comportamente de risc și se focalizează pe dezvoltarea deprinderilor sociale ce facilitează formarea MSV; *Centrelor de interes* - pentru conținuturi care evaluează costurile și beneficiile adoptării unor comportamente sanogene; *Studiul de caz*, *Pălăriile gânditoare* - pentru conținuturi care formează motivația de acceptare și adoptare a convingerilor celorlalți (de exemplu, „Vreau să fac sport – pentru că și prietenii mei fac sport,, etc.).

La nivelul învățământului primar, o dată cu celelalte metode-*Metoda Frisco*, *Phillips 6x6*; *Portofoliul*, *Biblioteca vie*, etc., am utilizat și metodele menționate mai sus, însă cu un grad mai înalt de complexitate în corelație cu particularitățile etative.

Ținem să menționăm că, pentru aplicarea cu succes a acestor metode, este nevoie de o pregătire riguroasă din partea profesorilor, atât în aspect teoretic privind conținutul *vis a vis* de MSV, cât și în privința aspectului aplicativ-metodologic. Dar, în același timp, este necesar de a pregăti copiii/elevii, treptat, pentru aplicarea metodelor vizate.

În concluzie, remarcăm faptul că, utilizarea diversificată a metodelor activ-participative, în corelare cu abordările specifice ale formării modului sănătos de viață și scopul direcțiilor

formativ/corrective, în acest context, facilitează o rată sporită a retenției și formării durabile a conținuturilor, o creștere a capacității de categorizare, o motivare sporită pentru adoptarea unui comportament sanogen. În utilizarea metodelor activ-participative, după cum atestă și D. Jeder [6, p. 49], evidențiem că profesorul are un rol de coparticipant la instruirea și educarea copiilor/elevilor, devenind în timp un partener de învățare esențial, astfel încât, relația profesor-elev(copil) îmbracă un conținut relațional mai atractiv, mai apropiat - chiar și animator.

Bibliografie

1. BALAN, C., CHELARU, A. et.al. *Educație pentru sănătate* - suport de curs adresat personalului din sistemul național de educație implicat în pilotarea ofertelor educaționale extracurriculare și extrașcolare. București: Fundația Tineri pentru Tineri, 2017. 176 p. ISBN 978-606-049-009-9.
2. CHIRIAC, A., PETROVAI, D., BURSUC, B. *Cum să ne dezvoltăm un stil de viață sănătos. Modalități de integrare a dimensiunii de gen în educația pentru sănătate*. CPE, 2004, p.103, [citat 12.04.23]. Disponibil pe Internet: <https://www.cpe.ro/wp-content/uploads/2016/03/Cum-sa-ne-dezvoltam-un-stil-de-viata-sanatos.pdf>.
3. COJOCARI, L. *Teorii și metodologii avansate în didactici particulare (sănătate și motricitate)*. Suport de curs. Chișinău: S.n. (Tipogr. Garomont-Studio, 2019. 350 p. ISBN 978-9975-134-44-6.
4. CRISTEA, S. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. București: Editura DPH, 2016. 172 p. ISBN 978-606-693-811-5.
5. IORDACHE, I.R. *Ghid practic de formare a stilului/modului de viață sănătos la nivelul învățământului preșcolar și primar*. Piatra-Neamț: Editura ADAN, 2022. 138 p. ISBN 978-302-8642-74-2.
6. JEDER, D., (coord). *Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar. Metode didactice - repere și exemplificări*. București: Didactica Publishing House, 2017, p.49. ISBN 978-606-668-5.
7. JIGĂU, M., LIICEANU, A., PREOTEASA, L. (coord.). *Violența în școală*. Institutul de Științe ale Educației, UNICEF. București: Editura ALPHA MDN, 2006, p.120.
8. NEACȘU, I. (coord.). *Metode de formare în didactica specialității*. București: EDP, 2013, p.68. ISBN 978-606-683-945-0.
9. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: Polirom, 2022. 405 p. ISBN 978-973-46-8701-5.

EFACTUL EDUCAȚIEI ȘI ANTRENAMENTULUI MUZICAL ASUPRA REALIZĂRILOR ACADEMICE, LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

*Jurcău Ramona-Niculina
UPSC "Ion Creangă"*

*Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca, România
ORCID: 0000-0002-1070-2191*

*Jurcău Ioana-Marieta
UPSC "Ion Creangă"*

Spitalul Clinic de Urgență pentru Copii, Cluj-Napoca, România

*Glavan Aurelia
UPSC "Ion Creangă", Republica Moldova
ORCID: 0000-0002-2549-5367*

Adnotare

S-a constatat că ascultarea unei muzici plăcute în timpul efectuării unui test academic, ajută la depășirea stresului. Antrenamentul muzical influențează favorabil și funcțiile cognitive. Acest articol prezintă câteva rezultate ale cercetării, privind impactul muzicii asupra rezultatelor academice, la copii și adolescenți.

Cuvinte-cheie: muzică, antrenament muzical, rezultate academice.

Annotation

It was found that listening to a pleasant music while performing an academic test, helps to overcome stress. Musical training favorable influences cognitive functions. This article presents some research results, on the impact of music on academic outcomes, in children and adolescents.

Keywords: music, musical training, academic achievement.

Introducere. S-a constatat că ascultarea muzicii plăcute, de către elevi și studenți, în timp ce efectuează un test academic, îi ajută pe aceștia să dedice mai mult timp sarcinii mai stresante și mai complicate pe care o au de rezolvat (Cabanac et al., 2013).

Prezentăm în continuare o sinteză de rezultate ale unor cercetări referitoare la impactul muzicii asupra rezultatelor academice, la copii și adolescenți.

Muzica și percepția ei

Creierul uman este împărțit în două emisfere, iar emisfera dreaptă este responsabilă de percepția muzicii.

Deși partea dreaptă a cortexului este esențială pentru percepția aspectelor legate de melodie, armonie, timbrul și ritm (Wilkins & Morre, 2004), percepția muzicii apare din interacțiunea activității în ambele părți ale creierului (Trappe, 2010). Este bine cunoscut faptul că muzica poate evoca răspunsurile emoționale care îmbunătățesc calitatea vieții, dar în aceeași măsură poate induce stres și agresivitate (Krout, 2003).

Până în prezent, au existat progrese în studierea răspunsurilor emoționale în timpul realizării unor sarcini alese de tip reacție - timp (Critchley, Tang, Glaser, Butterworth, Dolan, 2005), dar această problematică nu a fost studiată specific pentru performanța muzicală.

S-a dovedit că performanța muzicală are un efect mai mare asupra emoțiilor, decât percepția muzicală (Bringman, Giesecke, Thörne, Bringman, 2009).

Educația muzicală și realizările academice

Literatura de specialitate arată că antrenarea muzicală are un domeniu vast de efecte generale, manifestate prin câștiguri modeste dar consistente pentru toți indicii *IQ*, incluzând: înțelegerea verbală, organizarea perceptuală, eliberarea din neatenție și viteza de procesare aici ar fi necesară o trimitere la bibliografie.

Muzica îndeplinește, se pare, o funcție cognitivă fundamentală, explicând astfel originea și evoluția capacității muzicale (Perlovsky et al., 2013). O întrebare în acest domeniu de cercetare este cum influențează activitățile muzicale realizările academice la copii, și adolescenți. Pentru a evalua realizările academice, sunt folosite adesea măsurătorile de inteligență.

În ciuda revendicărilor inițiale că acest efect ar putea fi datorat primar diferențelor în statusul socio-economic și trecutului familial, studiile de intervenție precum și testele de inteligență generală par să dovedească o asociere pozitivă între educația muzicală și realizările academice (Southgate, Roscigno, 2009; Young, Cordes, Winner, 2013).

Exemple

A) În 2009, Southgate și Roscigno analizau, într-un studiu, asocierea dintre implicarea muzicală și realizarea academică, atât în copilărie, cât și în adolescență, folosind trei măsuri de participare muzicală: în școală, în afara școlii și prin implicarea părinților sub formă de participare la concerte.

Au fost revăzute publicații și două surse de date reprezentative la nivel național, referitoare la impactul muzicii asupra realizărilor academice, și au fost evaluate modele de implicare a muzicii și efectele posibile ale acesteia asupra performanței la matematică și la citire, atât pentru elevii din școala elementară, cât și pentru liceeni.

Rezultatele studiului au dovedit că implicarea muzicii variază destul de sistematic în funcție de clasa școlară și de genul subiecților și o astfel de implicare, deși minimală, are consecințe pentru realizările în matematică și în lectură, atât pentru copii, cât și pentru adolescenți, realizări care persistă, chiar și atunci când nivelurile prealabil de realizare sunt contabilizate.

Concluziile studiului subliniază faptul că participarea la activități muzicale, atât în interiorul, cât și în afara școlii, este asociată cu măsurile de realizare academică ale copiilor și adolescenților.

B) Young, Cordes și Winner (2013) au examinat între 1998 și 2008 un grup de 2339 de copii, din SUA, cu vârsta cuprinsă între 11 și 12 ani.

Autorii au evaluat asocierile între realizările academice și implicarea artelor: accesul copiilor la un instrument muzical la domiciliu; participarea copiilor, după-școală, la activități nespecifice legate de arte. A fost comparată contribuția acestor variabile cu cea a altor tipuri de stimulare cognitivă la domiciliu (de exemplu, cărți), cu cea a participării la sporturile de după-școală și cu cea a factorilor socio-economici.

Implicarea în arte a copiilor, după-școală, a corelat pozitiv cu realizările academice doar pentru acei copii care au beneficiat de accesul la un instrument muzical, fapt care a prezis realizarea lor academică, independent de statutul socio-economic pe care îl aveau.

Autorii au concluzionat că rezultatele pot fi un indicativ pentru diferențierea atitudinii părinților, în familiile cu instrumente muzicale, și/ sau pentru o legătură de cauzalitate între învățare muzicii instrumentale și realizarea academică.

Lecțiile de muzică și funcțiile de execuție

Cercetătorii au conceput metode de instruire care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți sănătatea mentală și pentru a testa eficacitatea programelor de educație, însă, puține studii au

demonstrat transferul larg de la un astfel de antrenament la performanță, în cazul activităților cognitive neantrenate (Moreno et al., 2011).

În același sens, este deja cunoscut faptul că funcțiile de execuție acționează ca un mediator în impactul pe care lecțiile de muzică, de exemplu, îl au asupra funcțiilor cognitive și a inteligenței (Degé, Kubicek, Schwarzer, 2011; Moreno et al., 2011; Schellenberg, 2011).

Exemplu

Moreno și colaboratorii, într-un studiu realizat în 2011, au arătat efectele a două programe interactive de instruire computerizată, dezvoltate pentru copii preșcolari: unul pentru muzică și unul pentru arte vizuale.

Rezultatele studiului au fost următoarele: după 20 de zile de formare, doar copiii din grupul de muzică au dovedit performanțe sporite la măsurarea inteligenței verbale, 90% dintre aceștia prezentând aceste îmbunătățiri, îmbunătățiri care au corelat pozitiv cu modificări în plasticitatea funcțională a creierului, în timpul desfășurării unei sarcini de executare a unei funcții.

În concluzie, acest studiu demonstrează că transferul unei abilități cognitive de nivel înalt este posibil în copilăria timpurie.

Concluzii

Cercetările viitoare ar trebui să delimiteze în continuare procesele relevante ale implicării muzicii, precum și modul în care educația muzicală și practicarea muzicii se intersectează cu performanța educațională.

Bibliografie

1. BRINGMAN, H., GIESECKE, K., THÖRNE, A., BRINGMAN, S. (2009). Relaxing music as pre-medication before surgery: A randomised controlled trial. *Acta Anaesthesiol Scand.*, (53), 759-764.
2. CABANAC, A., PERLOVSKY L., BONNIOT-CABANAC, M.C., CABANAC, M. (2013). Music and academic performance. *Behav Brain Res.*, 256, 257-260.
3. CRITCHLEY, H.D., TANG, J., GLASER, D., BUTTERWORTH, B., DOLAN, R.J. (2005). Anterior cingulate activity during error and autonomic response. *Neuroimage*, (27), 885-895.
4. DEGÉ, F., KUBICEK, C., SCHWARZER, G. (2011). Music lessons and intelligence: a relation mediated by executive functions. *Music Percept*, 29(2), 195-201.
5. KROUT, R.E. (2003). Music therapy with imminently dying hospice patients and their families: Facilitating release near the time of death. *Am J Hosp Palliat Care.*, 20, 129-134.
6. MORENO, S., BIALYSTOK, E., BARAC R., SCHELLENBERG, E.G., CEPEDA, N.J., CHAU, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychol Sci.*, 22(11), 1425-1433.
7. PERLOVSKY, L., CABANAC, A., BONNIOT-CABANAC, M.C., CABANAC, M. (2013). Mozart effect, cognitive dissonance, and the pleasure of music. *Behav Brain Res.*, 244, 9-14.
8. SCHELLENBERG, E.G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *Br J Psychol.*, 102(3), 283-302.
9. SOUTHGATE, D.E., ROSCIGNO, V.J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Soc. Sci. Q.*, 90, 4-21.
10. TRAPPE, H.J. (2010). The effects of music on the cardiovascular system and cardiovascular health. *Heart.*, 96, 1868-1871.
11. WILKINS, M.K., MORRE M.L. (2004). Music intervention in the intensive care unit: A complementary therapy to improve patient outcomes. *Evid Based Nurs.*, 7(4), 103-104.
12. YOUNG, L.N., CORDES, S., WINNER, E. (2013). Arts involvement predicts academic achievement only when the child has a musical instrument. *Educ. Psychol.*, (34), 849-861.

ABORDAREA ȘI EXPRIMAREA DIRECTĂ A FURIEI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Moscalu Mariana
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0004-8622-8571

Adnotare

Articolul conține informații generale despre furie ca o emoție umană și o reacție normală a comportamentului uman. Preșcolarul când se simte nedreptățit, jignit sau atacat în vreun fel manifestă o paletă de emoții printre care și furia. Bineînțeles că nimănui nu-i place să fie ținta sau martorul unei dezlănțuirii furioase, deoarece furia poate fi înspăimântătoare și poate conduce la un comportament distructiv și violent.

Cuvinte-cheie: afectivitatea preșcolarului, emoție, furia, tensiunea, mânia, tendință agresivă, frustrare.

Annotation

The article contains general information about anger as a human emotion and a normal reaction of human behavior. When the preschooler feels wronged, offended or attacked in any way, he shows a range of emotions, including anger. Of course, no one likes to be the target or witness to an angry outburst, because anger can be frightening and can lead to destructive and violent behavior.

Keywords: preschooler's affectivity, emotion, anger, tension, anger, aggressive tendency, frustration.

Introducere. Afectivitatea preșcolarului este puternică, dar nu mai este dominată de contraste, devine aptă să se nuanțeze. La 3 ani copilul este puțin maleabil, puțin dispus să renunțe la ce își dorește. Apoi impulsivitatea lui se reduce. Dobândește înțelegerea existenței unor interese și dorințe ale altora, concurente sau diferite de ale sale, și necesitatea de a face unele compromisuri pentru a evita conflictele. Începe să-și înțeleagă greșelile și să încerce să le repare.

Starea afectivă bună este de cea mai mare importanță pentru dezvoltarea normală a copilului, deoarece îi influențează apetitul, odihna, dispoziția pentru mișcare, joc, cunoaștere, interesul pentru relaționarea socială și performanța acesteia. Dacă afectivitatea copilului este copleșită de influența celorlalți, de neplăceri, teamă și nesiguranță, întreaga sa dezvoltare este subminată [8, p.12].

Funcția generală și esențială a proceselor afective, ca și a expresiilor lor este de a adapta comportamentul la context. Rolul proceselor afective în funcționalitatea normală a organismului a fost însă controversat, cei mai mulți văzând doar efectul perturbator al emoțiilor negative, în special în conflict, căci acesta ne interesează aici. Vasile Pavelcu atribuia efectul negativ emoțiilor, iar pe cel pozitiv sentimentelor. Se admite însă că trăirile afective dezorganizează conduita dacă sunt foarte intense sau când individul se confruntă cu o situație neprevăzută [10, p.115].

La prima vedere, nimic nu pare mai simplu decât o emoție precum furia. Catalogarea ei ca fiind una dintre cele șase emoții de bază i-a determinat și încă îi mai determină pe unii să o considere o emoție ușor de decriptat. Este adevărat că unele caracteristici ale ei pot induce prea ușor această impresie.

De-a lungul timpului, furia a fost abordată din perspective diferite. Ea are un caracter universal, fapt scos în evidență de recunoașterea imediată a expresiei ei faciale oriunde pe glob, se declanșează și se desfășoară în mare parte într-un mod automat și este considerată inacceptabilă atunci când se declanșează în mediul social și, mai ales, atunci când nu se reduce la o simplă descărcare de nervi, ci produce consecințe nedorite [4, p.688].

Furia este o emoție subită, cu tendință agresivă, care se manifestă printr-o vie animație expresivă, gestuală și neverbală, uneori incontrollabilă. Ea este trăită în legătură cu ceea ce identificăm, îndreptățit sau nu, ca fiind „responsabil” pentru frustrarea noastră. Resimțim astfel furie față de „obstacolul” din calea satisfacerii noastre. Furia are o somatizare specifică. Uneori este însoțită de obscurizarea conștiinței [7].

Furia este un sentiment puternic de ostilitate, provocat de gândurile, montajele și convingerile omului, dar nu de circumstanțele externe sau alte persoane.

Furia se exprimă cu diferite intensități și sub diverse forme, de la iritare până la violență, câteva expresii le prezentăm în figura 1.

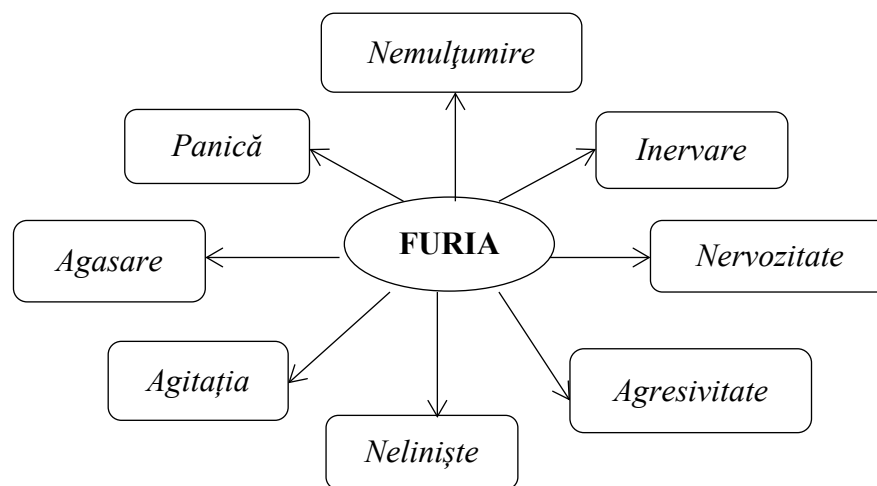


Figura 1. Conceptele emoționale de bază [3, p.79]

Fiecare persoană poate să-și recunoască semnalele corpului său, pentru a face față furiei proprii în cel mai reușit mod. Printre **cauzele furiei** menționăm: *situații – neplăceri, agresivitate excesivă, egocentrism, autoapreciere scăzută - sentimentul inferiorității, incapacitatea de a ierta greșelile străine, neacceptarea altor puncte de vedere, tensiune intracraniană, insuficiența de cunoștințe în domeniul autocontrolului și conducerii propriului comportament.*

Furia, nervozitatea excesivă și iritarea îngustează câmpul conștiinței, supradimensionează răul și efectele acestuia. Furia devine problemă, atunci când este exprimată de acțiuni necontrolabile, ce încalcă normele acceptate de societate [11, p.99].

Furia, mânia și ciuda sunt, în repertoriul nostru emoțional, emoții de cea mai înaltă tonalitate hedonică. Furia este rezultatul frustrărilor și al experiențelor negative, agresive. Este un proces emoțional extrem de activant, care ne îndeamnă să acționăm, întrerupând orice altă activitate pe care o desfășurăm și concentrându-ne toată atenția asupra circumstanțelor care l-au provocat și asupra atitudinilor negative față de agentul care l-a declanșat [2, p.66].

Prin urmare, furia acționează ca un mijloc de apărare în situații care compromit integritatea fizică, imaginea, stima și chiar libertatea personală. În tabelul nr.1 prezentăm paleta sentimentelor de furie.

Atunci când ceva vă înfurie, tensiunea crește, apoi este eliberată prin exprimarea mâniei. Atâta timp cât acumularea tensiunii este eliberată prin acțiuni sau cuvinte relativ prudente, procesul este unul pozitiv; păstrează un echilibru al corpului și al gândirii. Dar dacă *reprimați* mânia, energia acelei tensiuni se poate acumula în interior și atunci apar efecte fizice și psihologice negative [5, p.136].

Tabelul 1. Paleta sentimentelor de furie [11, p.100]

Descrierea paletelor a sentimentelor de furie	
<i>Indignarea</i>	o furie dublată de suficiență
<i>Îmbufnarea</i>	o furie pasivă
<i>Exasperarea</i>	se referă la pierderea răbdării
<i>Răzbunarea</i>	o acțiune furioasă înfăptuită după o perioadă de reflecție asupra ofensei
<i>Resentimentul</i>	furie de scurtă durată
<i>Ranchiuna</i>	o furie de lungă durată, atunci când persoana s-a purtat într-un mod considerat incorect și nu a fost iertată (e o furie care reapare când vedeți persoana dată)
<i>Ura</i>	o aversiune intensă, de durată, se concentrează pe o persoană anume (dezgust și dispreț față de ea).

Furia este un semnal de alarmă care arată o limită de netrecut și o necesitate de schimbare. Apare după o insatisfacție, o absență și o frustrare, când unele dintre nevoile noastre nu sunt respectate. Ea permite afirmarea unei voințe personale.

Furia este direcționată către o persoană, un obiect sau o situație care nu răspunde așteptării sau nevoilor noastre. Furia ne face uneori să reacționăm impulsiv [3, p.76].

Furia este un sentiment normal și sincer. Orice poate fi furios. Eu pot fi furioasă. Voi puteți fi furioși. Ceea ce facem cu aceste sentimente, dacă le putem sau nu accepta, modul în care le exprimăm sunt cele care aduc toate necazurile. Atitudinea noastră culturală față de felul în care gestionăm furia nu este chiar neînsemnată ca influență: nu e frumos să fii furios. Copiii primesc mesaje duble referitor la furie. Ei experimentează pedeapsa furiei venită de la adulți, fie foarte direct, fie într-o formă indirectă a unei „dezaprobări de gheață”, dar un copil care își exprimă propria furie nu este ceva ușor de acceptat, în mod obișnuit [9, p.271].

Potrivit literaturii de specialitate, **furia** este una dintre cele două reacții protective pe care le avem în fața unui lucru care ne amenință; cealaltă este frica. Concluzia este simplă și clară: furia este corectă și utilă în viața fiecăruia dintre noi; este important să știm cum să arătăm acest lucru în practică. La rândul său, *F. Lacombe* observă că furia privește manifestarea sentimentului pe care îl avem în legătură cu o dificultate [6].

Au fost atribuite două tipuri de funcții acestui tip de emoție:

- *pregătirea în vederea acționării* - fie că este vorba de fugă, fie de luptă. Furia, ca emoție, ne pregătește pentru confruntarea cu adversarul, dar în același timp face ca această confruntare să se amâne, prin intimidarea adversarului. Funcția de intimidare este esențială întrucât permite evitarea confruntării, un procedeu riscant și consumator de energie.
- *comunicarea cu alți indivizi* - prin expresiile faciale pe care le adoptăm atunci când trăim această emoție, ne facem cunoscute sentimentele și cauzele declanșării furiei. Cognitiști consideră că „simțim emoții pentru că gândim”; ceea ce înseamnă că furia este rezultatul unei serii de evaluări psihologice instantanee asupra evenimentelor respective din care este alcătuită întreaga noastră viață [1, p.402].

La o vârstă foarte fragedă, ei învață să-și reprime aceste sentimente, trăind în locul lor fie rușine ca o consecință a dezlănțuirii mamei lui („Trebuie că sunt foarte rău”), fie vinovăție pentru mânia și resentimentele care-i copleșesc din când în când. Copiii observă furia la televizor și în filme sub formă de violență și sub formă de autoritate militară sau polițienească.

Aud despre crime violente și război. În consecință sunt foarte înfricoșați și, adesea, foarte fascinați atunci când ei înșiși sunt furioși. Nu ne mirăm că furia este un monstru îngrozitor, care stă ascuns și trebuie în permanență să fie împins înapoi, reprimat, defectat și evitat [9, p.271].

Furia produce mai multe modificări fiziologice al căror obiectiv este pregătirea corpului pentru mișcare și reacție, conform tabelului nr. 2.

Tabelul 2. Simptomele furiei [11, p.101]

<i>Manifestările fiziologice ale furiei</i>	<i>Manifestări comportamentale</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se mărește ritmul cardiac (bătăi rapide ale inimii) • Se mărește temperatura corpului • Se înroșește fața • Se mărește secreția sudoripară • Respirație frecventă (adâncă și rapidă) • Încordarea musculară (ex. încleștarea pumnilor, încordarea burții) • Senzațiile de tensiune musculară • Senzație de căldură • Creșterea ritmului de respirație • Mărirea activității cardiovasculare 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofense verbale • Violență fizică • Alte forme de violență • Tactica tăcerii • Abaterea intenționată a privirii • Lipsa de atingeri • Lipsa capacității de a gândi rațional • Strângerea pumnului • Ridicarea tonului și a vocii • Pumni strânși • Sprâncene încruntate, nări dilatate

Consecințele furiei sunt: copilul se epuizează emoțional și fizic; în suflet - sediment de durere, înstrăinare; îndreptățiri, sentimentul de culpabilitate, sentimentul de milă față de sine; dificultăți de inter-relaționare; rezistență și obidă față de cei din jur.

Concluzii

1. Frica înseamnă o emoție înfricoșătoare, amenințătoare, careia i se opune rezistență și care este reprimată - pentru că ea reprezintă atât de des blocajul cel mai adânc ascuns și mai important în calea sentimentului de a fi întreg și de a te simți bine.
2. Copiii au mari dificultăți în a-și exprima furia. Ei își fac multe griji pentru reacția adulților din jurul lor.

Bibliografie

1. ANIȚEI, M. *Psihologie experimentală*. Iași: Polirom, 2007, 394 p. ISBN 978-973-46-0541-5
2. FERNANDEZ-ABASCAL, E.-G. *Emoțiile. Cum putem avea o viață mai afectuoasă*. București: Litera, 2022, 139 p. ISBN 978-606-33-8886-6
3. GALLO, L. *Emoțiile negative: cum să ne eliberăm de frică, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, rușine*. București: Niculescu, 2020, 239 p. ISBN 978-606-38-0485-4
4. GAVRILOVICI, O., DÎRȚU, C. *Managementul furiei*. În: Enea V. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom, 2019, 697 p. ISBN 978-973-46-6358-3
5. HASSON, G. *Inteligența emoțională*. București: Meteor Publishing, 2016, 175 p. ISBN 978-606-910-000-4
6. LACOMBE, F. *Rezolvarea dificultăților de comicare*. Iași: Polirom, 2005, 224 p. ISBN 973-681-971-X
7. LAROUSSE. *Marele Dicționar al psihologiei*. București: Trei, 2006. 1358 p. ISBN 973-707-099-2
8. MATEIAȘ, A. *Copiii preșcolari, educatoarele și părinții. Ghid de parteneriat și consiliere*. București: EDP, 2003, 47 p. ISBN 973-30-2907-6
9. OAKLANDER, V. *Ferestre către copiii noștri: Gestalt - terapie pentru copii și adolescenți*. Trad. din l. engl. Chicu T., București: Editura Herald, 2013, 428 p. ISBN 978-973-111-386-9

10. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal, Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Polirom, 2018, 330 p. ISBN 978-973-46-7672-9
11. ȘTEFĂNEȚ, D. LUNGU, T., BĂTCĂ, L. și alții. *Umbra adolescentului: Ghid de dezvoltare personală*. Chișinău: Totex-Lux, 2019, 406 p. ISBN 978-9975-3350-3-4

CZU: 373.3.025:5

INTEGRAREA PROIECTELOR STEAM ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE LA ȘTIINȚE ALE NATURII

Neagu Marieta
UPSC „Ion Creangă”
Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească, România
ORCID: 0000-0001-6970-7117

Adnotare

În acest articol sunt prezentate activități pentru dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la școlarul mic în cadrul orelor de Științe ale naturii care urmăresc progresul prin înțelegerea realității.

Abordarea STEAM va adăuga un efect care revitalizează și reînnoiește conținutul curriculum-ului implementat în prezent. În plus, va aduce o contribuție foarte importantă la dezvoltarea creativității elevilor și le va permite să realizeze noi invenții. Elevii își vor dezvolta capacitatea de a stabili o legătură cauză-efect asupra evenimentelor și vor avea ocazia să o folosească în toată viața lor profesională. Se vor dezvolta atât gândirea flexibilă, cât și abilitățile de încredere în sine.

Cuvinte-cheie: proiecte STEAM, competența de cercetare/investigare, gândire creativă.

Annotation

This article presents some activities for the development of the research/investigation competence of the young schoolboy in the Natural Science lessons that follow the progress through the understanding of reality.

The STEAM approach will add an effect that revitalizes and renews the content of the currently implemented curriculum. In addition, it will make a very important contribution to the development of students' creativity and allow them to make new inventions. Students will learn the ability to establish a cause-and-effect relationship between events and have the opportunity to use it throughout their professional lives. Both flexible thinking and self-reliance skills will be developed.

Keywords: STEAM projects, research/investigation competence, creative thinking.

Introducere

Proiectele STEAM permit copiilor să pună noi întrebări, să vadă o lume complexă în care să găsească soluții mai bune, diferite și să experimenteze empiric lumea din jurul lor. Pornind de la ideea dezvoltării muncii interdisciplinare și asigurarea unei instruiți care ține cont de particularitățile individuale, considerăm că ar trebui incluse cât mai des secvențe de activități STEAM pe care profesorii le pot implementa cu toți elevii.

După cum știm, conceptul STEAM a fost creat din cuvintele știință (Science), tehnologie (Technology), inginerie (Engineering), artă (Arts) și matematică (Mathematics), în română ȘTIAM. Traducerea cuvântului *știință* ca știință sau știință a unui domeniu, duce la introducerea proiectelor STEAM, a activităților sau secvențe din lecții la toate disciplinele, în toate domeniile, așa cum Sorin Cristea recomandă „combinarea eficientă între știință și tehnologie, între excelența care trebuie cultivată la nivelul științei și responsabilitatea socială a științei,

aplicată în toate domeniile vieții sociale, la nivel de tehnologie și de inginerie” [3, p. 55]. Interacțiunea între științe are mai degrabă o trăsătură abstractă și mai profundă decât un indicator concret, logica și raționamentul sunt importante deoarece există un transfer al gândirii în vorbire cu o anumită compoziție, dezvoltând un vocabular științific.

La nivel internațional, deși un număr mare de țări, inclusiv majoritatea statelor membre UE, au strategii naționale privind educația STEM/STEAM, nu există o definiție unanim acceptată. Printre cele mai utilizate, menționăm:

Sanders (2009) este de părere că predarea și învățarea între oricare două sau mai multe discipline STEM și/sau între o materie STEM și una sau mai multe alte discipline școlare. [10]

Moore et al. (2014) o definesc ca un efort de a combina unele sau toate cele patru discipline de știință, tehnologie, inginerie și matematică într-o singură activitate, unitate sau lecție care se bazează pe conexiunile dintre subiecte și problemele din lumea reală. Modelele de curriculum STEM integrate pot conține obiective de învățare de conținut STEM axate în primul rând pe un subiect, dar contextele pot proveni de la alte discipline STEM. [7]

Kelley și Knowles (2016) o caracterizează ca abordare a predării conținutului STEM a două sau mai multe domenii STEM, legate de practicile STEM într-un context autentic, în scopul conectării acestor subiecte pentru a îmbunătăți învățarea elevilor. Practicile ar trebui să includă cercetarea științifică, proiectarea inginerescă, gândirea matematică și alfabetizarea tehnologică. [6]

Când Judith Ramaley a propus termenul STEM în 2001, menționa că în STEM, știința și matematica servesc drept *semne de carte* pentru tehnologie și inginerie. În opinia sa, știința și matematica sunt esențiale pentru înțelegerea fundamentală a universului, în timp ce ingineria și tehnologia sunt instrumente cu ajutorul cărora oamenii să interacționeze cu universul.

Metode și tehnici

Ceea ce se dorește să se obțină prin abordarea STEM este să se permită elevilor să stabilească o legătură între informațiile predate și viața de zi cu zi. Activitățile STEM îi implică pe elevi în proiecte complexe care necesită aplicarea abilităților și cunoștințelor de la toate disciplinele în același timp, ceea ce este mai aproape de modul în care își vor folosi aceste abilitățile în viața de zi cu zi. Din acest motiv, prin abordarea STEM pe care o putem adapta la curriculum-ul de științe, activitățile au scopul de a-i ajuta pe elevii, pe care noi îi pregătim pentru o lume pe care nu o cunoaștem încă, să își dezvolte abilitățile și capacitatea de a face conexiuni cu viața cotidiană.

Astfel, „Curriculumul de științe trebuie să includă experiențe care implică și oferă elevilor oportunități de practicare a metacogniției.” [2, p. 10]

Toate acestea încurajează elevii să creeze și să se implice în activitățile STEM, reușind să facă integrarea disciplinelor din orice domeniu, dezvoltându-și competența de cercetare/investigare, competență ce apare de la prima observare a individului, de la prima sa curiozitate.

Franțuzan Ludmila prezintă competența de investigare științifică ca fiind „o condiție importantă a reușitei elevilor, contribuind la formarea de personalități inovatoare, capabile de a se integra activ în viața socială.” [4, p. 45]

Iațimirschi S.: „Avantajul acestei metode alternative de învățare/ evaluare constă în faptul că oferă elevilor posibilitatea de a lucra de sine stătător, de a-și folosi mai bine modul propriu

de învățare, precum și posibilitatea de a prelua experiența colegilor, de a lua decizii, de a comunica și negocia atât în clasă, cât și în afara ei” [5, p.102].

Pentru a crește gradul de conștientizare asupra aplicabilității abordării STEAM în dezvoltarea competenței de investigare la orele de Științe ale naturii vom urmări competența generală, *CG 2. Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice*, prin competențele specifice (CS) care se formează pe parcursul unui an școlar [9, pp. 6-8], folosindu-ne de abilitățile STEAM: creativitate, colaborare, gândire critică și comunicare [1, p. 168].

Exemplu de aplicație STEM a fost abordat la Modulul II cu tema *Medii de viață (Științele vieții)* la disciplina Științe ale naturii - *O lume într-o cutie*, clasa a IV-a, Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească. Proiectul STEAM a fost pregătit conform Modelului de Învățare 5E.

Integrarea STEAM constă din șapte pași. În prima etapă se determină zona. A doua etapă constă în determinarea materiei de predat în sfera domeniului determinat. A treia etapă este de a arăta relația subiectului determinat cu alte discipline. În această etapă, se creează un nou conținut prin stabilirea interesului pentru alte discipline. În a patra etapă sunt concepute activități adecvate. În etapele a cincea și a șasea, activitățile STEAM sunt aplicate și evaluate. Un plan de lecție este pregătit luând în considerare aceste etape.

Un avantaj al claselor primare privind abordarea STEAM este că un profesor pentru învățământ primar poate construi secvențe componente ale aceluiași proiect la aproape toate disciplinele, le poate integra și urmări totodată programele de studii, conținuturile, examinând subiectele care vor fi parcurse în aceiași săptămână și luând în considerare cum să reunești sub aceeași umbrelă, a proiectului STEAM, toate aceste discipline. În acest sens, ar fi mai potrivit să se efectueze studii comune pe bază de grupuri, având ore limitate în planul cadru, urmând să se documenteze acasă, ajutați de membrii familiei sau folosind cărți și resurse disponibile electronic.

Exemplu: La ora de Științe ale naturii se oferă o sarcină de proiectare bazată pe o problemă cotidiană, întâlnită - protejarea naturii. Sunt oferite informații despre mediile de viață. Elevii sunt rugați să facă cercetări pe tema dată. Pe baza acestui subiect, se fac plimbări în jurul satului, excursii și se culeg informații importante. Pentru lecția de matematică se calculează perimetrele zonelor împădurite, ariile acestora, cât teren s-a oferit pentru construcția unei case în baza legii nr. 15/2003 privind sprijinul acordat tinerilor pentru construirea unei locuințe proprietate personală, este examinat și calculat. Se creează un scenariu despre acest subiect și se realizează un proiect. În etapa finală produsele proiectate sunt evaluate.

La ore, profesorii pot aduce probleme reale și le pot găsi rezolvare folosind idei STEAM. În loc să citim textul, să fie predate cunoștințele și să pună întrebări, profesorii le oferă elevilor sarcini în care își pot folosi abilitățile STEAM pentru a construi machete sau pentru a proiecta un sat al viitorului, coerente ca o problemă complexă de proiectare inginerescă, pașii sunt respectați, repetați și revizuiți până când imaginea finală este clară pentru toată lumea, adică de a găsi o modalitate de a conviețui, de a nu mai pătrunde în habitatul viețuitoarelor care, unele sunt pe cale de dispariție.

Elevii pot merge și mai departe, folosind programare pe computer pentru a da viață unei acțiuni de protejare a mediului, de a face afișe care vor fi postate prin locurile cel mai des utilizate - magazinele, dar și în mediul virtual, în acest fel se va trage un semnal tuturor adulților

și nu numai. În loc de doar cuvinte, o pagină poate avea personaje, desene și propria lor imaginație - arta. De asemenea, profesorii pot solicita elevilor să facă activități STEAM folosind instrumente informatice (web2.0).

Este ușor să combinăm lecțiile de la disciplina Științe ale naturii și studiul STEAM într-o mare varietate de moduri. Pe măsură ce elevii învață că diferitele materii se completează reciproc, ei vor învăța și moduri diferite de gândire.

Este posibil să oprim timpul? Poate că nu putem opri timpul sau mașina timpului nu a fost încă inventată. Dar mașina de oprire a timpului este cu noi de foarte mult timp. Este posibil să memorezi momentele frumoase din viața ta. O modalitate și mai ușoară este de a le include într-o ramă foto. A devenit atât de ușor încât a devenit ceva pe care oricine îl poate accesa, transporta, reproduce și transfera cu ușurință pe computere.

Dacă cel mai bun aparat foto ar face cea mai bună fotografie, cel cu cea mai bună mașină de scris ar scrie cel mai bun roman și lista poate continua, important nu este să ai o mașină bună, ci să știi să o folosești, acest lucru trebuie să învețe elevii noștri - să știe cum să folosească informațiile primite.

După ce au fost prezentate, au fost reamintite etapele de cercetare și descoperire, precum și alte rezultate ale proiectului, elevii au fost rugați să-și realizeze scurte filmulețe, prezentări PPT sau simple poze.

Deoarece pandemia ne-a dat și ea o lecție importantă, lecțiile față în față nu au putut fi susținute, nu am renunțat, așa cum am spus mai sus, am învățat cum să ne folosim de orice informație primită, numărul alocat acestei discipline sunt prea puține – una pe săptămână, profităm și le prezentăm fizic, dar și online, depinde de cât de generos e timpul cu noi.

Elevii au învățat istoria naturii, mediilor de viață, a faunei și a florei, etapele de construcție și domeniile de aplicare cu desenele realizate de ei - arte. Cu acest studiu, tema *O lume într-o cutie*, care este abordată în lecția de Științe ale naturii, și analiza liniei, perimetrul suprafața, care sunt predate la lecțiile de matematică, au fost mai bine înțelese din perspectiva elevilor.

De asemenea a fost completat cu designul satului, ajutorul tehnologiei - a aparatului foto/telefonul pe care îl folosim frecvent în viața de zi cu zi, iar elevii au fost conștienți de domeniile de utilizare ale informațiilor oferite.

Faptul că disciplina Științe ale naturii este în armonie cu viața de zi cu zi va face mai ușoară exersarea cu abordarea STEAM, joacă cel mai mare rol în aducerea la viață a cursurilor de fizică, chimie, biologie și matematică. Prin aceste activități, elevii prin imaginație, fiecare elev „are potențialul de a gândi creativ” (OECD, 2017) [apud 8, p.5], își vor dezvolta punctele forte, își vor analiza gândurile și își vor folosi abilitățile de inginerie pentru a combina toate cunoștințele pe care le-au învățat pentru a rezolva problemele din viața de zi cu zi.

Este important ca abordarea STEAM să fie eficientă în manifestarea unui comportament de echipă de succes și în dobândirea abilităților personale de interacțiune, precum și în înțelegerea culturii sociale prin observările făcute asupra mediului la orele de Științe ale naturii, astfel să construiască o societate mai echitabilă și diversă.

De asemenea, abordarea STEAM ar trebui să promoveze integrarea abilităților de gândire critică, creativitate și rezolvarea problemelor pentru a dezvolta soluții la problemele complexe din lumea reală.

Un alt aspect important în implementarea abordării STEAM este implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, prin utilizarea metodelor interactive și a activităților practice.

Acestea ar trebui dezvoltate astfel încât să reflecte nevoile și interesele studenților și să îi motiveze să învețe.

Cu abordarea STEAM pe lângă abilitățile specifice, își dezvoltă abilitățile de citire, scriere și comunicare orală și își mai îmbogățesc și vocabularul științific, ei vor dobândi abilitățile de care au nevoie în viață și vor învăța să combine ceea ce au învățat conectându-se cu alte lecții.

PISA își îndreaptă atenția către un nou domeniu inovativ de testare, 2022 - gândirea creativă, necesitatea dezvoltării acesteia, care ia amploare în procesul de învățare continuă prin implicarea sa în viața de zi cu zi, oferindu-le libertatea pentru a vedea răspunsul în rezolvarea situațiilor din viața cotidiană, de a le interpreta în moduri noi și semnificative din punct de vedere personal.

În PISA 2021 este definită *gândirea creativă* ca fiind „competența de a se angaja în mod productiv în generarea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor care pot duce la soluții originale și eficiente, la progrese în cunoaștere și la expresii de impact ale imaginației”. [8, p.8]

Concluzii

Școlile au un rol important în dezvoltarea pregătirii elevilor în domeniul cunoștințe și experiență într-o serie de discipline cooptate în activități/proiecte STEAM în care să-și exprime gândirea creativă, dezvoltând competența de cercetare/investigare, deschiderea către invenție și inovație.

Gândirea creativă în științe este strâns legată de abilitățile de cercetare științifică, bazată pe idei noi, valorificând originalitatea soluțiilor valide în probleme deschise cu soluții posibil multiple, căutând idei originale, ci nu a căuta numai soluția corectă. Elevii fiind angajați să genereze întrebări de cercetare sau ipoteze pentru a explica fenomenul produs, dar și să inventeze utilizând diferite instrumente, astfel competența de cercetare/investigare se dezvoltă la școlarul mic, având produsul rezultat în urma unui proiect STEAM, toate acestea aplicate în situațiile din lumea reală.

În concluzie, abordarea STEAM este esențială în dezvoltarea unui sistem educațional adaptat secolului XXI, care să pregătească elevii pentru provocările globale actuale și viitoare. Implementarea sa eficientă trebuie să se bazeze pe lucrul în echipă și receptivitatea asupra problemelor ecologice existente în viața reală, implicarea activă a elevilor pentru a asigura o educație completă și echitabilă tuturor copiilor.

Bibliografie

1. BRAICOV, A., VEVERIȚĂ, T. Abordarea STEAM - paradigmă a modei educației sau imperativ al timpului? In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte. Vol. 1, 28-29 februarie 2020, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 167-170. ISBN 978-9975-76-305-9, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/vol.1-167-170.pdf
2. CIASCAI, L. Model ciclic de predare – învățare bazat pe investigație, : Presa Universitară Clujeană, 2016, 56 p., ISBN 978-606-37-0109-0
3. CRISTEA, S. Educația STEM. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2020, nr. 1(119), pp. 54-56. ISSN 1810-6455
4. FRANȚUZAN, L., ZOTA, L. *Dimensiuni metodologice de formare a competenței de investigare științifică la elevi*. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2014, nr. 2(84), pp. 45-48. ISSN 1810-6455. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/

- 45_48_Dimensiuni%20metodologice%20de%20formare%20a%20competentei%20de%20investigare%20stiintifica%20la%20elevi.pdf
5. IAȚIMIRSCHI, S. *Proiectul – o metodă alternativă de învățare/evaluare*. În: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 1(57), pp. 97-102. ISSN 1811-5470, https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/62863 (vizitat 29.04.2022)
 6. Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
 7. Moore, T., Stohlmann, M., Wang, H., Tank, K., Glancy, A., & Roehrig, G. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel & M. Cardella (Eds.), *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35–60). Purdue University Press.
 8. OECD (2019), PISA 2021 creative thinking framework (third draft). Aprilie, 2019, <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>
 9. *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 10.03.2023)
 10. SANDERS, M. (2009). Integrative STEM education: Primer. *Technology Teacher*, 68(4), 20–26.

CZU: 373.3.013.33

ORGANIZAREA CONȚINUTURILOR ÎN ȘCOLILE PRIMARE: STIMULAREA COMPETENȚELOR SOCIO-UMANISTE

Nedelcu Florica Cristina

UPSC „Ion Creangă”

Școala Gimnazială Puiesti, Județul Buzău, România

ORCID: 0000-0003-4480-461X

Adnotare

Articolul discută importanța organizării conținuturilor în învățământul primar pentru dezvoltarea competențelor socio-umaniste. Se subliniază adoptarea unei abordări pedagogice integrate și holistice, adaptată nevoilor elevilor. Autorul oferă sugestii practice pentru crearea unui mediu de învățare care să faciliteze dezvoltarea acestor competențe și să contribuie la creșterea personală și socială a elevilor.

Cuvinte-cheie: organizare, competențe practice, învățământ, abordare integrată.

Annotation

The article discusses the importance of content organization in primary education for developing socio-humanistic skills. Emphasizing the adoption of an integrated and holistic pedagogical approach, tailored to students' needs, the author provides practical suggestions for creating a learning environment that facilitates the development of these skills and contributes to students' personal and social growth.

Keywords: content organization, practical skills, education, integrated approach.

În contextul educației din învățământul primar, dezvoltarea competențelor socio-umaniste reprezintă o componentă esențială pentru formarea elevilor ca indivizi conștienți de responsabilitățile lor în societate. Organizarea conținuturilor într-un mod care să faciliteze legătura între teorie și practică este crucială în acest proces. Conform lui Jacobs (1989), abordarea interdisciplinară contribuie la crearea unor conexiuni între diferite domenii de cunoaștere și facilitează înțelegerea integrată a lumii înconjurătoare.

Prin adoptarea unei abordări pedagogice integrate și holistice, adaptată nevoilor elevilor, profesorii pot sprijini dezvoltarea competențelor socio-umaniste și contribui la creșterea personală și socială a elevilor [4].

Acest lucru poate fi realizat prin adoptarea unei abordări pedagogice integrate și holistice, care să includă strategii de învățare și evaluare relevante pentru diversele nevoi ale elevilor.

1. **Interdisciplinaritatea:** În domeniul socio-umanist, este important să se stabilească conexiuni între diversele discipline, cum ar fi istoria, geografia, sociologia, psihologia și filosofia. Prin integrarea acestor discipline în învățarea elevilor, profesorii pot încuraja o abordare mai profundă și mai contextualizată a temelor studiate. Acest lucru poate fi realizat prin proiecte de cercetare, studii de caz și colaborări între profesori din diferite domenii. Jacobs subliniază că, pentru a proiecta și implementa un curriculum interdisciplinar eficient, profesorii și instituțiile de învățământ trebuie să coopereze într-un efort coordonat [4]. Ea propune următoarele etape pentru realizarea unui curriculum interdisciplinar:

a. **Identificarea temelor și a problemelor comune:** Profesorii trebuie să identifice teme și probleme care să traverseze mai multe discipline și care să fie relevante pentru elevi. Acest lucru poate include, de exemplu, explorarea legăturilor între istorie, geografie și științe sociale.

b. **Planificarea integrată:** Profesorii trebuie să colaboreze pentru a planifica lecțiile și activitățile care să abordeze temele și problemele comune, având în vedere diferitele perspective și metodologii ale fiecărei discipline.

c. **Evaluarea:** Profesorii trebuie să dezvolte metode de evaluare care să măsoare nu numai cunoștințele și abilitățile specifice disciplinei, ci și competențele interdisciplinare, cum ar fi gândirea critică și capacitatea de a face conexiuni între diferite domenii de cunoaștere.

d. **Reflecția și îmbunătățirea continuă:** Profesorii și instituțiile de învățământ trebuie să reflecteze asupra eficacității abordării interdisciplinare și să facă ajustări în funcție de nevoile elevilor și de progresul realizat.

2. **Învățarea experiențială:** Pentru a crea legături între teorie și practică, este important să se ofere elevilor oportunități de învățare experiențială. Acest lucru poate include activități precum vizite de studiu, munca de teren, participarea la ateliere și conferințe, precum și implicarea în proiecte comunitare. Prin aceste experiențe, elevii pot aplica și dezvolta competențele dobândite la clasă într-un context real. John Dewey (1938), un filozof și pedagog american influent, a susținut în cartea sa "Experience and Education" că învățarea trebuie să fie centrată pe experiență și să se bazeze pe interesele și nevoile elevilor. Dewey a promovat ideea că învățământul trebuie să fie interactiv și să conecteze conținutul teoretic cu experiențele practice ale elevilor.[3] Acest lucru poate fi realizat prin implicarea elevilor în activități relevante pentru viața lor de zi cu zi și prin promovarea colaborării și a gândirii critice.

3. **Colaborarea și dezvoltarea comunității:** O altă strategie esențială pentru a facilita legătura între teorie și practică este implicarea elevilor în proiecte colaborative și de dezvoltare a comunității. Prin implicarea în activități de voluntariat, campanii de conștientizare și inițiative sociale, elevii pot să-și dezvolte abilitățile de comunicare, empatie și înțelegere a problemelor sociale și culturale. Jerome Bruner (1960), un psiholog și teoretician al educației american, a dezvoltat teoria învățării prin descoperire în cartea sa "The Process of Education". Bruner susține că elevii învață cel mai bine atunci când sunt implicați activ în procesul de învățare, descoperind și construind cunoștințele prin explorare și experimentare [1].

Pentru a dezvolta competențele practice în domeniul socio-umanist, învățământul primar poate integra o abordare bazată pe descoperire, care încurajează elevii să interacționeze cu materialele, să pună întrebări și să lucreze împreună pentru a rezolva probleme legate de conținuturile teoretice.

4. **Evaluarea autentică:** Evaluarea ar trebui să reflecte în mod fidel procesul de învățare și să evalueze competențele relevante pentru domeniul socio-umanist. Acest lucru poate fi realizat prin evaluări autentice, care să includă analiza critică a unor probleme reale, portofolii care să reflecte dezvoltarea personală și profesională a elevilor, precum și prezentări orale și scrise.

5. **Srijinirea reflecției și autoevaluării:** Profesorii ar trebui să încurajeze elevii să reflecteze asupra propriei învățări și să-și evalueze progresul. Acest lucru poate fi realizat prin jurnale de învățare, discuții în grup și feedback-ul reciproc. Prin această abordare, elevii își pot dezvolta competențele metacognitive și pot deveni mai conștienți de propria lor dezvoltare și nevoi de învățare. Încurajarea reflecției și autoevaluării ajută elevii să devină mai eficienți în planificarea și monitorizarea propriei învățări, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-umanist.

6. **Adaptarea la diversitatea elevilor:** Aceasta implică organizarea conținuturilor într-un mod care să permită elevilor să colaboreze, să interacționeze și să-și dezvolte competențele socio-umane într-un mediu de învățare susținut.

Lev Vygotsky (1978), psiholog și teoretician al educației, (de origine rusească), a introdus conceptul de "zona de dezvoltare proximală" în cartea sa "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes". Acest concept se referă la diferența dintre ceea ce elevii pot realiza singuri și ceea ce pot realiza cu ajutorul profesorului sau al colegilor. Vygotsky a susținut că învățarea optimă are loc atunci, când activitățile și sarcinile propuse se situează în zona de dezvoltare proximală a elevilor, fiind astfel provocatoare, dar accesibile [5].

7. **Profesorii trebuie să ia în considerare diversitatea de stiluri de învățare, nevoi și interese ale elevilor lor.**

În acest scop, ar trebui să folosească o varietate de strategii didactice, inclusiv predarea prin descoperire, învățarea bazată pe probleme și predarea diferențiată. Aceste metode pot ajuta la adaptarea conținutului și procesului de învățare la nevoile și interesele individuale ale elevilor, facilitând astfel legătura între teorie și practică.

8. **Utilizarea tehnologiei:** Tehnologia poate oferi noi modalități de a facilita legătura între teorie și practică în domeniul socio-umanist. De exemplu, platforme online de colaborare, instrumente de realitate virtuală și aplicații educaționale pot fi utilizate pentru a crea experiențe de învățare imersive și interactive. Aceste tehnologii pot îmbogăți învățarea, facilitând accesul la resurse și experiențe care altfel ar fi dificil de realizat în sala de clasă. Exemple: *Jocuri educative*: "Epoci și civilizații" - un joc interactiv; "Descoperă lumea" - un joc care oferă elevilor informații despre geografia lumii, culturile și obiceiurile diferitelor țări; "Dincolo de granițe" - un joc de rol care îi ajută pe elevi să înțeleagă provocările și responsabilitățile migrației și să exploreze diferite perspective ale migrației, *Platforme de colaborare*: Google Classroom, Edmodo.

9. **Formarea continuă a profesorilor:** Profesorii trebuie să-și actualizeze în mod constant cunoștințele și competențele pentru a răspunde nevoilor elevilor și a ține pasul cu evoluțiile din domeniul socio-umanist. Participarea la cursuri de formare profesională,

conferințe și seminarii poate ajuta profesorii să învețe despre noile tendințe și abordări pedagogice și să le integreze în propria lor practică.

Cum organizez conținuturile pentru a dezvolta competențele practice la elevii din învățământul primar în domeniul socio-umanist??

Ca să putem răspunde la această întrebare să ne amintim lucrarea "Dezvoltarea competențelor socio-umaniste în învățământul primar" unde, Dănescu abordează importanța dezvoltării competențelor socio-umaniste la elevii din învățământul primar, inclusiv abilitățile de comunicare, colaborare, rezolvarea problemelor, gândirea critică și creativă, precum și dezvoltarea empatiei și a conștiinței sociale. De asemenea, autorul discută despre strategiile pedagogice care pot fi utilizate pentru a dezvolta aceste competențe, precum învățarea prin proiecte, metoda studiului de caz și colaborarea interdisciplinară.

Astfel, Dănescu susține importanța adoptării unei abordări integrate și orientate spre practică în organizarea conținuturilor pentru a dezvolta competențele practice la elevii din învățământul primar în domeniul socio-umanist.[2]

Pentru a organiza conținuturile în scopul dezvoltării competențelor practice la elevii din învățământul primar în domeniul socio-umanist, putem urma acești pași:

1. **Identificați competențele socio-umane de bază:** Stabiliți competențele specifice pe care doriți ca elevii să le dezvolte, cum ar fi comunicarea eficientă, empatia, lucru în echipă, gândirea critică și rezolvarea problemelor.

2. **Integrarea temelor socio-umane în curriculum:** Introduceți subiecte și teme relevante pentru domeniul socio-umanist în curriculum, asigurându-vă că sunt legate de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevilor. Exemple de teme pot include istoria locală, cultura și tradițiile, drepturile omului, mediu și responsabilitatea civică.

3. **Folosirea metodelor de învățare activă și colaborativă:** Implementați strategii de învățare care să implice elevii în procesul de învățare și să le ofere oportunități de a experimenta și de a aplica cunoștințele în contexte practice. Exemple de metode includ învățarea prin proiect, studiul de caz, învățarea bazată pe probleme și jocurile de rol.

4. **Crearea unui mediu de învățare interdisciplinar:** Stimulați conexiunile între diferite domenii de cunoaștere, facilitând astfel înțelegerea integrată și aplicarea cunoștințelor în contexte reale. Acest lucru poate implica colaborarea cu alți profesori pentru a dezvolta activități și proiecte care să cuprindă mai multe discipline.

5. **Adaptarea conținuturilor la nevoile și interesele elevilor:** Asigurați-vă că conținuturile și activitățile sunt relevante și interesante pentru elevi, adaptându-le la experiențele lor personale și culturale.

6. **Evaluarea competențelor practice:** Utilizați metode de evaluare care să vizeze competențele practice și să evidențieze progresul elevilor în domeniul socio-umanist. Acest lucru poate include evaluarea formativă, autoevaluarea și evaluarea în timp real, precum și portofoliile de lucru și prezentările orale.

7. **Încurajarea reflecției și autoevaluării:** Invitați elevii să reflecteze asupra experiențelor lor de învățare și să își evalueze propriile competențe socio-umane, promovând astfel dezvoltarea metacognitivă și auto conștientizarea.

În concluzie, organizarea eficientă a conținuturilor în școlile primare joacă un rol esențial în stimularea competențelor socio-umaniste ale elevilor. Prin adoptarea unei abordări pedagogice integrate și holistice, care încorporează metode interdisciplinare și se axează pe experiențele practice, profesorii pot crea un mediu de învățare propice pentru dezvoltarea

acestor competențe. Acest demers implică nu doar planificarea lecțiilor și a activităților în funcție de nevoile specifice ale elevilor, dar și monitorizarea și evaluarea continuă a progresului acestora.

În final, este important să se acorde o atenție constantă adaptării și îmbunătățirii strategiilor de predare și învățare, pentru a ține pasul cu schimbările din societate și a pregăti eficient elevii pentru provocările viitorului. Prin intermediul unei educații socio-umaniste bine fundamentate, profesorii pot contribui la formarea unei generații de cetățeni responsabili, empatici și capabili să interacționeze în mod constructiv.

Bibliografie

1. BRUNER, J. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0674710011
2. DĂNESCU, A. (2018), *Dezvoltarea competențelor socio-umaniste în învățământul primar*, București: Educația Plus. ISBN 978-606-8889-92-5
3. DEWEY, J. (1938), *Experience and Education*, New York: Macmillan. ISBN 978-0684838281
4. JACOBS, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, Alexandria, VA: ASCD. ISBN 978-0871201673
5. VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0674576292

CZU: 373.3.02:004

POVESTIREA DIGITALĂ ÎN EVALUAREA FORMATIVĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

*Nica Iuliana Amalia
UPSC „Ion Creangă”
(România)*

ORCID: 0009-0008-8934-0090

Adnotare

Povestirea digitală poate fi un instrument valoros de evaluarea formativă a elevilor din ciclul primar deoarece permite un mod antrenant și autentic de evaluare. Acest studiu de caz urmărește să demonstreze că utilizarea povestirii digitale în evaluarea formativă a elevilor din ciclul primar promovează dezvoltarea unor competențe care sunt esențiale pentru randamentul școlar al elevilor. Această metodă este potrivită pentru procesul de evaluare formativă deoarece încurajează evaluarea reciprocă, autoevaluare, colaborarea în procesul de creație.

Cuvinte-cheie: povestirea digitală, evaluare formativă, învățământ primar.

Annotation

Digital storytelling can be a valuable formative assessment tool for primary school students because it allows for an engaging and authentic way of assessment. This case study aims to demonstrate that the use of digital storytelling in the formative assessment of primary school students promotes the development of skills that are essential for students' academic performance. This method is suitable for the formative assessment process because it encourages mutual assessment, self-assessment, collaboration in the creative process.

Keywords: digital storytelling, formative assessment, primary education.

Aspecte din literatura de specialitate. Arta povestirii (storytelling) este o metodă bine ancorată în tradiția didactică, influențată de tendințele actuale și proiectată în viitor. Componente ale artei povestirii sunt: povestea în sine, povestitorul și ascultătorul. Inovația

acestei metode constă în interacțiunea acestor trei elemente mediată de tehnologii digitale. Această interacțiune face ca metoda să fie potrivită pentru evaluarea formativă a elevilor din ciclul primar.

Punctul de pornire este fie o poveste clasică, bine cunoscută de către toți participanții, o poveste originală, a povestitorului sau de la una nescrisă care va prinde contur chiar în timpul activității. Sunt implicate emoții, valori, experiențe individuale și de grup, probleme și soluții. „Povestea nu este însă doar a povestitorului. Ea există pentru a fi transmisă, transformată, recreată. Fiecare persoană implicată în proces parcurge, la fel ca și eroul însuși, un traseu inițiativ, unul de învățare.” [5] Arta povestirii presupune respectarea a trei pași importanți:

- pregătirea ascultătorilor pentru poveste (introducerea în temă, crearea cadrului fizic necesar),
- povestea în sine (incluzând toate resursele),
- ieșirea din poveste (creație, reflecție).

În procesul de implementare apare necesitatea utilizării resurselor digitale: asigurarea unui fundal musical potrivit cu tema povestirii, un colaj de imagini virtuale proiectate ca decor; pot fi chiar utilizate instrumente pentru crearea unei povești digitale chiar de către copii. Folosirea resurselor digitale contribuie la dezvoltarea competențelor de utilizare a instrumentelor TIC, atât ale cadrelor didactice, cât și ale elevilor, pe lângă cunoștințele dezvoltate prin povestirea tradițională: receptarea unui mesaj oral sau scris, de exprimare orală sau scrisă. Resursele digitale adăugate povestirii tradiționale rezultă în crearea povestirii digitale (digital storytelling). O poveste mediată electronic include implementarea unor tehnici legate de sunet, imagine, culoare, imagini animate și efecte muzicale [2].

Povestirea în general și povestirea digitală în particular pot aduce multe beneficii procesului de evaluare, fiind o activitate care integrează tehnologia în procesul de evaluare formativă a elevilor din ciclul primar. Abilitățile de gândire critică, de exprimare orală sau în scris prin resurse audio, vizuale sau scrise, prin exprimarea unei opinii în mod oral sunt dezvoltate și valorificate prin această metodă.

Povestirea digitală este o formă scurtă de producție media digitală care permite împărtășirea unor experiențe și povești [4]. Poveștile digitale sunt adesea prezente în formate interactive (de exemplu, joc video în care în firul narativ sunt inserate sarcini de lucru, întrebări la care elevii trebuie să răspundă pentru a putea continua povestea). Povestirea digitală îmbină elemente din două lumi: „lumea nouă” a video-ului digitalizat, a fotografiei și a artei și „lumea veche” a povestirii.

Arta povestirii digitale a apărut ca un instrument menit să mențină atât elevii cât și profesorii angajați activ în procesul de predare-învățare-evaluare. Cu toate acestea, în literatura de specialitate din România, s-a acordat puțină atenție unui cadru teoretic care să fie folosit în implementarea povestirii digitale.

Studiu de caz. Scopul studiului este de demonstra că impactul pe care îl are folosirea povestirii digitale asupra evaluării formative la elevii din ciclul primar este unul pozitiv. Pentru aceasta am pornit de la întrebarea: care este efectul produs de evaluarea formativă prin utilizarea povestirii digitale la elevii din ciclul primar?

Studiul s-a realizat pe un eșantion de 32 de elevi de clasa a IV-a (18 băieți și 14 fete) și un grup de control format din 29 de elevi de clasa a IV-a (15 băieți și 14 fete) din aceeași unitate de învățământ.

Textul ales pentru acest studiu este „O locomotivă și o gară” de Tudor Arghezi. Sarcina grupei de control a fost de a citi textul din manual, în mod tradițional, de a rezolva exercițiile propuse de autorii manualului.

Pentru studierea aceluiași teme, grupa experimentală a primit un material digital de pe aplicația <https://coggle.it/> (aplicație ce se folosește gratuit) sub forma unei scheme digitale. Aici ei au conținutul textului așa cum este în manual, au un video cu textul citit de către un adult, au spațiu de lucru pentru a răspunde la unele cerințe. După studierea materialelor, elevii au de realizat un scurt video despre textul citit cu ajutorul aplicației Powtoon, exercițiu prin care elevii trebuie să surprindă momentele importante din text, replici ale personajelor, morala textului.

Încă din prima etapă a activității, elevii folosesc tehnologia lucrând pe tabla interactivă și pe tabletele individuale. Exercițiile lucrate la tabla sunt accesate și în mod individual de către elevi, de pe tablete. Se citește textul în format word de pe tablă/tablete. După o conversație în care se identifică personajele, locul și timpul acțiunii, ei deschid link-ul în care vor regăsi un video scurt cu textul citit de către un cititor cu experiență, observă intonația potrivită pentru citire și emoția transmisă.

Tot pe schema creată în aplicația <https://coggle.it/>, elevii au ca sarcină explicarea cuvintelor necunoscute întâlnite în text. Aplicația permite elevilor să redacteze, astfel ei caută explicațiile necesare pe site-ul <https://dexonline.ro/> , le citesc cu voce tare, se aduc explicații suplimentare, dacă este necesar.

În următoarea secvență din activitate, se introduce digital storytelling. S-a ales varianta în care video-ul este creat de către elevi, pe un șablon prestabilit de către cadrul didactic. Acesta este creat cu aplicația <https://www.powtoon.com/my-powtoons/> , cu un conținut de 5-6 slide-uri animate; sarcina elevilor este de insera text conținând replicile personajelor; personaje animate, elemente de decor. Cu ajutorul cadrului didactic, elevii vor sincroniza elementele animate, cu textul, cu derularea slide-urilor. Se folosește un fundal muzical care va asigura „intrarea” în cadrul de poveste. Pentru „ieșirea” din poveste, are loc o scurtă dezbatere despre învățătura textului, despre personaje și legătura cu alte texte cu aceeași temă sau alte texte din „Cartea cu jucării” a lui Tudor Arghezi.

Același eșantion de elevi a participat la o activitate în care povestirea digitală se împletește cu predicțiile elevilor. La început, elevii au fost anunțați că vor face cunoștință cu Micul prinț, personajul principal din cartea cu același nume scrisă de Saint-Antoine de Exupery. În aplicația <https://edpuzzle.com/discover> este încărcat un video în care este citit textul „Micul prinț” de către un adult, imaginile sunt animate și sugestive pentru fiecare secvență a textului. Video-ul este întrerupt de o sarcină redactată anterior de către cadrul didactic în aplicația <https://edpuzzle.com/discover>. Li se cere elevilor să spună ce cred ei că se va întâmpla în continuare și de ce. Ei trebuie să ofere un răspuns argumentat pe baza celor povestite până la momentul întreruperii. Continuarea povestirii le oferă un feedback imediat elevilor despre predicțiile lor. Completând un tabel ca în figura 1, ei vor afla cât de mult s-au apropiat de povestea redată și dacă reperele pe care și le-au luat în argumentare au fost corecte sau nu. Astfel ei pot identifica cuvinte cheie în cadrul unui text, momente esențiale în desfășurarea acțiunii, dezvoltându-și astfel gândirea critică și atenția la detalii.

Micul prinț, de Saint Antoine de Exupery		
Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?

Discuții. În urma activității, prin interviu și observație se pot trage următoarele concluzii referitoare la folosirea povestirilor digitale în evaluarea formativă:

- În același interval de timp, elevii din clasa experimentală au avut acces la o cantitate mai mare de informații decât elevii din clasa de control. Constatăm astfel că integrarea mijloacelor TIC în actul educațional sporește cantitatea de informații la care au acces elevii în timpul activității. Rolul cadrului didactic este de a ghida elevii pentru a accesa resursele corecte, potrivite temei studiate și nivelului de cunoștințe al elevilor. Profesorul verifică sursele folosite de elevi și îndrumă dacă aceștia nu au accesat resursele potrivite.

- Aplicațiile digitale permite redactarea în materialul la care au acces toți elevii, ceea ce facilitează colaborarea pentru a găsi cele mai potrivite răspunsuri. Se urmărește astfel și unul dintre principiile evaluării formative și anume elevii trebuie să fie focuși nu doar pe CE învață, ci și CUM învață [3]; își expun propriile păreri, acceptă criticile constructive de la colegi sau profesorul îndrumător, corectează eventualele greșeli imediat.

- Folosind povestirea digitală, sunt implicați în învățare stimuli vizuali și auditivi, ceea ce asigură participarea activă atât a elevilor cu stil de învățare auditiv, cât și a celor cu stil de învățare vizual.

- Rezultatul final al primei activități– scurt video despre textul studiat- urmărește etapele povetirii și folosirea tehnologiilor în realizarea acestuia; pentru îndeplinirea sarcinii, elevii fac o analiză asupra textului pentru a extrage ideile principale pe care să le exprime prin imagini vizuale; identifică personajele și replicile acestora; extrag învățătura textului în urma unor conversații între elevi. În tot acest proces, evaluarea formativă este element central, elevii demonstrând ceea ce au învățat.

- A doua activitate, în care resursele digitale sunt folosite împreună cu povestirea predictivă, solicită elevilor să facă prezinte argumente pentru afirmațiile pe care le fac în legătură cu faptele ce urmează în povestire. Alegerea dovezilor pe care se bazează argumentarea lor dezvoltă gândirea critică a elevilor.

Concluzii. Putem concluziona că folosirea povestirii digitale în procesul de evaluare formativă la elevii din ciclul primar oferă o serie de avantaje: oferă elevilor posibilitatea să demonstreze ceea ce au învățat într-un mod autentic; permite o evaluare centrată pe elev aceștia având posibilitatea de a crea propria versiune a povestirii; dezvoltă creativitatea elevilor prin realizarea produselor finale (povestirile); încurajează colaborarea și comunicarea între elevi atunci când ei lucrează pe perechi sau în grupe pentru a îndeplini sarcinile; încorporând elemente multimedia precum videoclipuri, imagini și audio, poveștile digitale pot capta atenția elevilor și le pot stimula imaginația; în momentul în care elevii expun povestirea digitală, are loc un proces de reflexie asupra învățării, identificând astfel unde mai au nevoie de ajutor și îndrumare.

Bibliografie

1. AYTEN, B.K., POLATER, C. *Values Education Using the Digital Storytelling Method in Fourth Grade Primary School Students*. International Journal of Education & Literacy Studies. ISSN: 2202-9478
2. DUMBRAVEANU, R. *Considerente în elaborarea lecțiilor video*. Revista de Științe Socioumane. Nr. 2 (45), 2020, p.4-22. ISSN 1857-0119
3. LIGUORI, A. *“Digital Storytelling and the Concept of the “modern” Museum [postface]”*, Roma. Loughborough University. 2022. ISBN 979-12-5994-969-1. [citat la 23.04.2022] Disponibil <https://hdl.handle.net/2134/21621351.v1>.
4. NAIR, S. M., YUSOF, N. M., HONG, S. C. *Comparing The Effects Of The Story Telling Method And The Conventional Method On The Interest, Motivation And Achievement Of Chinese Primary School Pupils*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3989 – 3995. [citat la 23.04.2022] Disponibil <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008957>
5. *RECORD Manual de metode ale educației nonformale care pot fi folosite pentru dezvoltarea abilităților, deprinderilor pentru viață și a noțiunilor generale despre drepturile omului în rândul copiilor și tinerilor aflați în risc de excluziune social*. Târgoviște. 2014
6. *The Seven Components of TPACK* [citat la 23.04.2022] Disponibil <http://www.tpack.org/>

CZU: 37.013.43.025

STRATEGII PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI ARTISTICE PRIN VALORIFICAREA RESURSELOR ARTELOR VIZUALE

Nour Zinica

UPSC “Ion Creangă”

Școala Gimnazială Nr. 3 Galați, România

ORCID: 0009-0003-6766 9251

Adnotare

Competențele artistice joacă un rol important în dezvoltarea personală și socială, îmbunătățind abilitățile cognitive, emoționale și sociale ale elevilor. Prin artă, creativitatea, gândirea critică și comunicarea se pot dezvolta, favorizând înțelegerea diversității culturale. Lucrarea de față explorează utilizarea resurselor vizuale în procesul educațional pentru a stimula competențele artistice și prezintă strategii didactice eficiente în acest scop.

Cuvinte-cheie: competențe artistice, strategii didactice, resurse vizuale.

Abstract

Artistic skills play a significant role in personal and social development, enhancing students' cognitive, emotional, and social abilities. Through art, creativity, critical thinking, and communication can flourish, promoting an understanding of cultural diversity. This paper explores the use of visual resources in the educational process to stimulate artistic skills and presents effective teaching strategies for this purpose.

Keywords: artistic skills, didactic strategies, visual resources.

Prin dezvoltarea competențelor artistice, elevii pot să-și dezvolte abilități și talente artistice, să-și exprime creativitatea și să-și dezvolte imaginația. De asemenea, dezvoltarea competențelor artistice poate crește abilitățile de comunicare, rezolvarea problemelor și a gândirii critice.

În plus, competențele artistice joacă un rol important în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor, cum ar fi încrederea în sine, empatia, colaborarea și respectul față de diferite culturi și perspective. Prin dezvoltarea acestor abilități, elevii devin mai pregătiți să

interacționeze cu ceilalți și să iau decizii informate și responsabile în viața lor personală și profesională.

În societate, competențele artistice sunt importante pentru dezvoltarea culturii și a artei, precum și pentru dezvoltarea economică. Persoanele cu competențe artistice pot contribui la dezvoltarea unor industrii creative, cum ar fi design-ul, publicitatea sau media. Mai mult, competențele artistice pot contribui la dezvoltarea turismului cultural, la revitalizarea zonelor urbane și rurale și la dezvoltarea calității vieții în general.

Prin urmare, competența artistică este importantă atât pentru dezvoltarea individuală, cât și pentru dezvoltarea societății, și ar trebui să fie un aspect important al educației așa cum de altfel precizează în delașiu Melania Gabriela Ciot în lucrarea sa despre educație și societate [2].

Competențele artistice sunt abilități și cunoștințele necesare pentru a crea și aprecia arta. Ele implică nu doar capacitatea de a crea artă, ci și de a o înțelege și a o interpreta într-un mod critic și analitic, nu se limitează la capacitatea de a desena, a picta, a sculpta, a cânta, a dansa, a recita poezii, a scrie și a dezvolta gustul estetic, ci le include și devenind esențiale pentru a putea aprecia și înțelege arta într-un mod profund și pentru a fi capabil să-ți exprimi ideile și sentimentele într-un mod creativ și artistic.

Prin studiul artei din diferite culturi și perioade de timp, elevii pot dezvolta empatie și cunoaștere culturală. Acest lucru poate fi capabil să interacționeze cu persoane din diferite medii culturale și de a dezvolta respect față de diversitatea culturală.

Stimularea creativității este alt beneficiu adus copiilor ajutându-i să gândească în mod creativ și să-și dezvolte imaginația, ceea ce poate fi util în alte domenii ale vieții.

Prin studiul artelor vizuale, elevii învață să observe detalii și să interpreteze semnificația acestora. Această abilitate poate fi aplicată în multe alte domenii, precum științele, literatura sau istoria, vizând beneficiile cognitive ale acestora, folosindu-se de abilitățile de observare, de gândire critică și analitică.

Un exemplu concret de beneficiu emoțional al dezvoltării competenței artistice la elevi ar fi creșterea stimei de sine și a încrederii în propriile abilități. Prin crearea de opere de artă și prin expunerea acestora în fața altor oameni, elevii pot dobândi o încredere crescută în propria lor creativitate și abilități artistice. Această încredere poate fi aplicată și în alte domenii ale vieții, cum ar fi relațiile interpersonale sau performanța academică. De asemenea, practicarea artelor poate avea un efect calmant și terapeutic, ajutând elevii să-și reducă nivelul de stres și să-și dezvolte abilitățile de gestionare a emoțiilor.

Termenul de "resurse vizuale" se referă la orice element vizual care poate fi utilizat în scopuri educaționale sau în contextul învățării. Aceste resurse pot include imagini, grafice, diagrame, fotografiile, videoclipuri și orice alt tip de material vizual care poate ajuta la ilustrarea sau explicarea unui concept sau subiect. Resursele vizuale pot fi folosite într-o varietate de context, de manuale școlare și prezentări academice la materiale de învățare online și aplicații de e-learning. Acestea pot ajuta la creșterea atractivității și a eficacității procesului de învățare prin creșterea captivității și a clarității informațiilor prezentate.

Din punct de vedere academic, o valorificare educațională a resurselor vizuale se referă la utilizarea acestora în mod intenționat și strategic în procesul de învățare pentru a sprijini obiectivele educaționale și pentru a îmbunătăți performanța elevilor. Această abordare implică selectarea atentă a resurselor vizuale, precum și integrarea lor într-un context de învățare relevant și adecvat. În plus, valorificarea educațională a resurselor vizuale poate include utilizarea acestora într-un mod interactiv și angajant, astfel încât elevii să devină mai implicați și să fie motivați să-și dezvolte abilitățile și cunoștințele. Aceasta poate include, de exemplu,

utilizarea resurselor vizuale în cadrul discuțiilor în clasă, în prezentări sau proiecte, sau într-un mediu de învățare online, cum ar fi un curs e-learning.

De asemenea, este important ca utilizarea resurselor vizuale să fie combinată cu alte metode de predare și evaluare, astfel încât acestea să completeze și să sprijine procesul de învățare în ansamblu.

Câteva exemple concrete de strategii și activități care pot fi folosite pentru dezvoltarea competențelor artistice în cadrul procesului de învățare ar fi:

Desenul și pictura: Acestea pot fi folosite pentru a ajuta elevii să dezvolte abilități de observație, precum și abilități de a crea și de a interpreta imagini și de a experimenta cu forme, culori și texturi. Activități cum ar fi desenarea portretelor, a naturii statice și dinamice, a designului vestimentar și a compunerii pot ajuta elevii să dezvolte competențe artistice.

Fotografia: Aceasta poate fi utilizată pentru a ajuta elevii să înțeleagă cum să comunice prin imaginile și să creeze compoziții vizuale care să transmită emoții și idei. Activități cum ar fi fotografiile peisajelor, a portretelor sau a compozițiilor abstracte pot fi folosite pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele artistice.

Teatrul: Teatrul poate fi utilizat pentru a ajuta elevii să dezvolte abilități de a crea și de a interpreta personaje, de a comunica și de a colabora. Activități cum ar fi jocurile de improvizație, reprezentări teatrale și reprezentații teatrale pot ajuta elevii să dezvolte competențe artistice, cum scria Marzano [4].

Dansul: Dansul poate fi utilizat pentru a ajuta elevii să dezvolte abilități de mișcare și de exprimare prin intermediul corpului, precum și abilități de a crea și de a comunica prin intermediul dansului. Activități cum ar fi dansurile de grup, dansurile tradiționale și improvizațiile pot ajuta elevii să dezvolte competențe artistice.

Explorarea mediului vizual: elevii pot fi încurajați să exploreze și să analizeze mediul vizual din jurul lor, inclusiv arta, arhitectura și designul, și să reflecteze asupra impactului acestora asupra culturii și societăților. De exemplu, aceștia pot fi invitați să observe și să analizeze clădirile istorice din orașul lor, să deseneze sau să fotografieze peisaje și obiecte din mediul înconjurător, să analizeze și să compare opere de artă din diferite perioade istorice.

Crearea propriilor opere de artă: elevii pot fi încurajați să-și exploreze propria creativitate și să-și dezvolte.

Integrarea artei în învățarea STEM: Astfel de proiecte încurajează elevii să aplice cunoștințele în științele STEM pentru a crea proiecte artistice. De exemplu, elevii pot crea un proiect de artă vizuală care are un concept matematic, sau pot crea un videoclip cu animație pentru a explica un concept științific.

Participarea la proiecte de arte vizuale: Elevii pot fi implicați în proiecte de artă vizuală, cum ar fi pictura sau desenul, și pot fi încurajați să-și creeze propriile lor opere de artă. Aceste proiecte oferă elevilor sau oportunități de a experimenta cu diferite materiale și tehnici, precum și de a-și dezvolta abilități de creație și exprimare artistică.

Observarea ghidată: Acesta este un proces prin care elevii sunt ghidați să observe o imagine sau să lucreze de artă și să răspundă la întrebări pentru a-și dezvolta abilități de observare și interpretare. Profesorul poate începe prin a prezenta o imagine și ai întreba pe elevi ce văd. Apoi, pot fi adăugate treptat detalii și întrebări pentru a dezvolta mai multe niveluri de observare și interpretare.

Jocuri de rol: Elevii pot fi încurajați să devină „detectivi” și să folosească abilități de observare și interpretare pentru a descoperi indicii din imaginile sau lucrările de artă. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea abilităților de gândire critică și de rezolvarea a problemelor.

Lucrul în echipă: Elevii pot fi împărțiți în echipe și li se poate da o imagine pentru a o observa și a o interpreta împreună. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea abilităților sociale, de colaborare și de comunicare.

Expuneri orale: Elevii pot fi încurajați să prezinte și să discute despre lucrările de artă sau imaginile observate, să mărească-le să interpreteze împărtășirea și să primească feedback din partea colegilor și a profesorului. Acest abordare poate ajuta la dezvoltarea abilităților de comunicare și de exprimare orală.

Tehnologii digitale: Utilizarea tehnologiilor digitale, cum ar fi tabletele sau computerele, poate ajuta la crearea unor medii interactive pentru observarea și interpretarea imaginilor. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea abilităților de gândire critică și de dezvoltare a mediului digital.

Acestea sunt doar câteva exemple de strategii didactice inovative pentru formarea competenței de observare și interpretare a imaginilor. În funcție de context specific, profesorii pot adapta sau combina aceste strategii pentru a răspunde nevoilor elevilor și pentru a crea experiențe educaționale relevante și atractive.

Pentru a evalua eficiența strategiilor folosite pentru formarea competenței de observare și interpretare a imaginilor, se pot utiliza diferite metode de evaluare. Evaluarea continuă, unde monitorizarea și evaluarea progresului elevilor pe întregul proces de învățare, prin observarea comportamentului lor, discuțiile și feedback-ul acordat în timp real trebuie făcute temeinic.

Autoevaluarea și evaluarea perechii este eficientă pentru elevi, deoarece pot fi încurajați, pot să evalueze propriile competențe și să ofere feedback, ceea ce poate fi utile pentru a identifica punctele tari și slabe ale.

În urma analizei strategiilor didactice și a beneficiarilor competenței artistice dezvoltate prin valorificarea resurselor vizuale în educație, pot fi trase câteva concluzii și recomandări:

Competența artistică dezvoltată prin utilizarea resurselor vizuale în procesul educațional aduce multiple beneficii copiilor, în special la nivel cognitiv, emoțional și social.

Resursele vizuale pot fi folosite într-o varietate de moduri pentru a dezvolta competența artistică, cum ar fi activități de observare și interpretare, crearea de lucrări artistice, folosirea tehnologiei și colaborarea cu alții elevi.

Pentru a evalua eficiența strategiilor folosite în dezvoltarea competenței artistice prin resurse vizuale, ar trebui să fie luate în considerare multiple metode de evaluare, cum ar fi evaluarea formativă, autoevaluarea și evaluarea prin portofoliu.

Evaluarea competenței artistice ar trebui să se bazeze pe standarde clare de performanță și ar trebui să ia în considerare aspectele tehnice, cât și creativitatea și originalitatea.

Pentru a asigura o dezvoltare a competenței artistice prin valorificarea resurselor vizuale în educație, este important ca profesorii să primească formare adecvată în domeniul artelor vizuale și să aibă eficient accesul la resursele necesare.

Guvernele și instituțiile educaționale ar trebui să sprijine și să promoveze utilizarea resurselor vizuale în educație, prin acordarea de fonduri și materialele necesare echipamentelor și dezvoltarea programului de formare pentru profesori.

În general, formarea competenței artistice prin valorificarea resurselor vizuale în educație poate aduce multiple beneficii copiilor și poate contribui la dezvoltarea unei educații mai complete și mai integrate.

Implementarea unor strategii didactice inovative, care să pună accentul pe observare, interpretare și analiză de imagini, metode diverse, precum jocuri de rol, dezbateri, discuții în grup etc.

Asigurarea resurselor vizuale de calitate, adecvate nivelului și intereselor elevilor, precum și dezvoltarea capacităților de a alege și evaluarea resurselor vizuale utilizate.

Utilizarea unor tehnologii moderne în educație, precum platforme online sau aplicații mobile, pentru a crea un mediu interactiv și atractiv pentru elevi.

Bibliografie

1. BOCOȘ, M-D. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași: Editura POLIROM, 2013, 165 p. ISBN 978-973-46-3248-0
2. CIOT, M-G. *Educație și societate*, Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2012. 189 p. ISBN 978-973-757-672-9
3. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, București: Editura Trei, 2014. 214 p. ISBN 978-606-719-058-8.
4. MARZANO, R. *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, București: Editura Trei, 2015. 92 p. ISBN 978-606-719-318-3

CZU: 373.2.016:78

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA CREATIVITĂȚII MUZICALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN PERIOADA ACHIZIȚIILOR INSTRUMENTALE

Onofrei Cornelia
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-7977-425X

Adnotare

Formarea creativității muzicale la ciclul primar vizează atât compoziția, cât și improvizația. Dar creativitatea nu apare spontan, ea se cultivă printr-o muncă susținută. O succesiune de situații creatoare poate favoriza operarea și aplicarea cunoștințelor asimilate, în contexte noi. În predare-învățare cadrul didactic trebuie să utilizeze forme active de învățare, iar printre acestea putem include învățarea euristică, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, jocul muzical. Ajustarea, revizuirea procesului creator este continuă și poate fi optimizată prin activități stimulatoare desfășurate cu colectivele de elevi încă de la clasele mici.

Termeni cheie: educație muzicală, creativitate muzicală, învățare euristică, învățare bazată pe probleme, joc muzical.

Annotation

The formation of musical creativity in the primary cycle aims at both composition and improvisation. But creativity does not appear spontaneously, it is cultivated through sustained work. A sequence of creative situations can favor the operation and application of assimilated knowledge in new contexts. In teaching-learning, the teacher must use active forms of learning, and among them we can include heuristic learning, learning based on solving problems, playing music. The adjustment, revision of the creative process is continuous and can be optimized through stimulating activities carried out with groups of students from the early grades.

Keywords: Music Education, Music Creativity, Heuristic Learning, Problem Based Learning, Music Game.

Studierea disciplinei *Muzică și mișcare* în clasele primare are ca obiectiv prioritar, printre altele, și ”Exprimarea bucuriei de a crea prin realizarea de lucrări simple și prin explorarea mai multor medii și forme de expresivitate” [8, p. 4], conform Profilului de formare al absolventului de clasa a IV-a. Așadar, cu ajutorul acestei discipline se urmărește formarea personalității

elevilor nu numai prin dezvoltarea auzului muzical și a simțului ritmic, prin cultivarea interesului pentru diversitatea culturală și observarea fenomenului artistic în toată complexitatea sa, ci și prin stimularea gustului muzical, a imaginației și a creativității.

Elevul contemporan își dezvoltă creativitatea și competențele creatoare dacă este implicat într-un context autentic de învățare, dacă este angrenat în situații creatoare stimulative, dinamice. Modul de derulare al disciplinei Muzică și mișcare se cere adaptat acestor exigențe pentru că exprimarea prin muzică nu este la îndemâna oricui, dar în funcție de zestrea aptitudinală a fiecărui elev se pot forma competențe de acest tip de la cele mai fragede vârste. ”Stimularea creativității în școală nu presupune însă doar formarea copiilor supradotați, ci dezvoltarea potențialităților creative latente ale tuturor copiilor, în funcție de interesele lor” [3, p. 25]. Mai mult decât atât, ”în cadrul tuturor activităților didactice (la lecții) – cânt, joc, interpretare la instrumente muzicale, audiție, discuție, exerciții muzical-ritmice ș.a., va fi prezent factorul „creație” nu ca ceva „de dorit” („n-ar fi rău...”), ci ca o condiție obligatorie ale activităților de cunoaștere a muzicii sub orice formă” [7, p. 114].

Formarea creativității muzicale la ciclul primar vizează atât compoziția, cât și improvizația. În curriculum disciplinei Muzică și mișcare - conform Programei școlare pentru *Muzică și mișcare* – Clasa pregătitoare, clasa I și a II-a [9] -, în ciclul curricular de achiziții fundamentale competența specifică 3.4 face referire exact la această dimensiune acțională a demersului didactic. La clasa pregătitoare vom întâlni ”Improvizarea unei combinații ritmice asemănătoare celor din folclorul copiilor și asocierea acesteia cu mișcări adecvate”, iar la clasele întâi și a doua: ”Crearea unor linii melodice simple sau a unor combinații ritmice și asocierea acestora cu mișcări adecvate”. În ciclul curricular de dezvoltare - conform Programei școlare pentru *Muzică și mișcare* Clasele a III-a, a IV-a [10] -, la clasa a patra competența specifică 3.3 vizează ”Improvizarea unor melodii, asociate cu mișcări corporale”. Așadar, de la clasa pregătitoare se urmărește formarea și dezvoltarea creativității muzicale - ce poate fi subsumată creativității psihologice, însă aceasta nu presupune obținerea unui produs creativ original, așa cum este înțeles termenul în mod normal, ci un produs care poate exista deja, dar nou este procesul psihic care a condus la obținerea lui [5, p. 20].

Creativitatea elevului de ciclu primar este văzută ca o acțiune independentă care constă în ușurința operării cu reprezentările muzicale și auditive cunoscute, dar și cu aptitudini și cunoștințe care trebuie aplicate în condiții noi. În creativitatea muzicală, un rol esențial îl are receptivitatea emoțională, atitudinea activă a elevului, interesul pentru artă, echilibrul dintre gândirea concretă și cea abstractă, dintre intuiție și logică, dintre diferitele tipuri de activitate muzicală.

Dar creativitatea nu apare spontan, ea se dezvoltă, se ”cultivă” printr-o muncă susținută, temeinică, a profesorilor. Acest demers pedagogic, care corespunde cerințelor școlii contemporane, este fundamentat științific pe baza cercetărilor specialiștilor ce consideră că o succesiune de situații creatoare poate favoriza operarea și aplicarea cunoștințelor asimilate, în contexte noi. Edward de Bono afirmă că ”abilitățile creative pot fi influențate, antrenate, cultivate” [1, p. 184], iar Gabriela Popescu susține că ”orice copil trebuie să beneficieze de mijloace generale și speciale de stimulare a creativității” [4, p. 99]. Prin o organizare atentă a procesului de învățare, prin încurajarea oricărui demers creativ și revizuirea metodelor utilizate, profesorul își asumă un nou stadiu al educației: dezvoltarea interesului cognitiv coroborată cu

acțiunea activă a elevului, de căutare și descoperire a soluțiilor, de rezolvare creativă a problemelor.

Pentru a educa muzical copiii și pentru a le dezvolta potențialul creativ, în predare-învățare cadrul didactic trebuie să utilizeze forme active de învățare, să-i ajute pe școlari să se familiarizeze cu diverse activități pornind de la simpla reproducere a unei melodii până la căutarea creativă a soluțiilor, vizând utilizarea tuturor nivelurilor de cunoștințe. O astfel de abordare are o importanță deosebită deoarece va conduce spre creșterea și dezvoltarea unei personalități holistice. Un bagaj variat de cunoștințe – ”cunoștințe-informații, cunoștințe-aplicative, cunoștințe atitudini” [6, p. 21] - va facilita generalizarea, iar gândirea creatoare, pentru a opera, are nevoie de un material bogat. Iată de ce profesorul trebuie să treacă dincolo de pragul predării, al îmbogățirii cunoștințelor, să își conducă elevii spre însușirea, înțelegerea și sistematizarea acestora, spre consolidarea structurilor interioare și a relațiilor dintre cunoștințe.

O modalitate de stimulare a creativității este învățarea bazată pe probleme. Aceasta constă în prezentarea cunoștințelor în momentul predării sub formă de probleme, ceea ce atrage după sine încercarea de a găsi rezolvări, soluții. Abordarea aceasta poate fi utilizată în formarea creativității muzicale a elevilor prin prisma situațiilor creative pe care le presupune. John Dewey, în lucrarea ”Experiență și educație”, spunea încă de acum aproape 100 de ani că elevul trebuie ”să acționeze, să descopere pentru sine” [11] cunoștințe care de fapt sunt cunoscute de mult de omenire. Acest mod de organizare al predării-învățării presupune un proces continuu de aducere în fața elevilor a unor probleme cărora ei să le găsească soluții, în funcție de ingeniozitatea și înzestrarea lor. Punerea ”în scenă” a unui astfel de mod de a dobândi cunoștințele ajută elevul să gândească în mod independent, dar pot fi propuse și discuții în grup, știut fiind faptul că fiecare individ reacționează în fața unei probleme noi în funcție de experiența anterioară, de bagajul de cunoștințe pe care îl deține, de emoțiile și sentimentele proprii. Discuțiile de grup pot conduce spre o flexibilizare a gândirii deoarece toți participanții la discuție iau act de argumentele celorlalți, de alte puncte de vedere. În acest caz, schimbul de idei, completarea, verificarea și revizuirea soluției propuse conduce spre stimularea însușirilor creatoare a întreg grupului școlar.

Din produsele creative ce ar putea fi obținute cu ajutorul rezolvării de probleme, putem enumera: extinderea unui cântec, a unui material muzical cunoscut cu o introducere sau o încheiere, valorificarea unor resurse înregistrate, teme muzicale sau filme în creații noi, alcătuirea unor colaje muzicale, realizarea unui spectacol muzical, a unei serbări.

În antiteză cu expunerea tradițională a profesorului, se impune a fi făcută trecerea spre învățământul de tip euristic, spre promovarea gândirii euristice, ceea ce presupune procese ample de generare a ideilor, etape de construcție a ipotezelor și apoi de verificare a acestora. O astfel de predare favorizează formarea creativității muzicale și se diferențiază de cea de tip algoritmic, deși și de aceasta avem nevoie în educarea muzicală a elevilor noștri. Totuși, în ceea ce privește formarea și cultivarea creativității muzicale, utilizarea raționamentului euristic orientează efortul intelectual al elevului în direcții divergente, spre găsirea soluțiilor căutate. Învățământul de tip euristic promovează gândirea independentă, abordarea unei probleme din unghiuri diverse de vedere, flexibil, ba chiar schimbarea punctului de vedere dacă soluția găsită se dovedește a fi nevalidă. Acest tip de învățare educă gândirea, dar și trăsăturile de personalitate. Strategia bazată pe cercetare și descoperire creează la elev o stare de activare prin

care crește atenția, dar și interesul pentru disciplină, îi mărește încrederea în sine pentru că a reușit să găsească în mod independent informațiile pe baza cărora a rezolvat diverse probleme. Elevul participă activ în procesul pedagogic, direct la „crearea” muzicii. În ceea ce desemnează produsele creative, în această categorie pot fi incluse interpretările realizate de școlari, răspunsurile muzicale date de aceștia la întrebările muzicale intonate de profesor, improvizațiile ritmico-melodice, asocierea muzicii cu mișcare, creațiile muzicale de mici dimensiuni. Procesul creator este mai eficace și devine mai intens atunci când produsele elevilor sunt analizate și apreciate, valorificate și popularizate.

În procesul de formare al creativității, din instrumentarul utilizat de profesor nu trebuie să lipsească jocul didactic. Acesta este deosebit de important în viața copilului, fiind omniprezent la vârsta școlară mică. Jocul cu caracter creativ cultivă abilitățile copilului, capacitatea de a se implica emoțional, empatia, imaginația, fantezia, creativitatea. ”La jocul muzical pot participa toți elevii clasei, aici se găsește loc de activitate, rol, funcție etc. pentru fiecare elev – și pentru cel ce posedă aptitudini muzicale „modeste”, și pentru cel dotat” [7, p. 92]. Deși pare ușor, jocul didactic presupune implicare, istețime, rezistență, independență, energie. Prin joc copilul nu copiază viața, el se implică total și îmbină în mod propriu gânduri, sentimente, atitudini, cunoștințe. Creativitatea se dezvoltă prin îmbogățirea conținutului jocului, iar la muzică jocurile didactice dezvoltă deprinderile și abilitățile pentru că includ elemente de ritm, elemente de dezvoltare a auzului muzical, exersarea memoriei muzicale, determinarea formei operelor muzicale, dezvoltarea abilităților vocale, mișcări ritmice ce se potrivesc pe o melodie în funcție de versurile ei. Abordarea formării creativității prin joc îi incită pe copii să studieze muzica ca o formă de comunicare artistică, vie.

În jocurile muzicale copiii inventează scenarii și creează recitative muzicale ca în folclorul copiilor, dirijează corul clasei, selectează instrumentele cu care poate acompania, compune un acompaniament ritmic la o melodie, ghicește vocea unui coleg sau timbrul unui instrument, redă prin gesturi ceea ce îi transmite muzica, participă la un dialog muzical, alege muzica potrivită pentru un dans, o poezie, o prezentare PPT.

Așadar, prin intermediul disciplinei Muzică și mișcare situațiile creative care țin de organizarea spațiului clasei, de metodele abordate și de activitățile muzicale promovate favorizează ceea ce Gardner denumea „Mintea creatoare – mintea care aduce idei noi, pune întrebări neobișnuite, inventează moduri de gândire inedite, ajunge la răspunsuri neașteptate” [2, p. 12]. Echilibrul optim dintre aceste premise ne ajută să formăm și dezvoltăm creativitatea muzicală, dimensiune cu o dinamică care nu poate fi anticipată. Totuși, ajustarea, revizuirea procesului creator este continuă și poate fi optimizată prin activități stimulatoare desfășurate cu colectivele de elevi încă de la clasele mici.

Bibliografie

1. BONO, E. de, *Gândirea laterală*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2018. 299 p. ISBN: 973-8356-80-6
2. GARDNER, H. *Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor*. București: Sigma, 2007. ISBN 978-973-649-397-3
3. POPA, C., DOBREA, A. *Evaluarea creativității și a intereselor artistice ale elevilor: un model de cercetare educațională*. București: U.N.A.T.C. Press, 2019. 100 p. ISBN 978-606-8757-50-6
4. POPESCU, G. *Psihologia creativității*, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007, 144 p. ISBN 978-973-725-869-4

5. STOICA-CONSTANTIN, A. *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Iași: Institutul European, 2004. 247 p. ISBN: 973-611-307-8
6. TETEA, M., CRIȘCIUC, V. *Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi: Ghid metodologic pentru profesori și studenți*; Bălți, Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo”. 40 p. ISBN 978-9975-50-142
7. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*. Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" Chișinău, 2015. 157 p. ISBN 978-9975-115-91-9.

Webografie

8. Institutul de Științe ale Educației [citată 24 aprilie 2023]. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf
9. Institutul de Științe ale Educației [citată 24 aprilie 2023]. Disponibil: https://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/38_Muzica_si_miscare_CP_II_OMEN.pdf
10. Institutul de Științe ale Educației [citată 24 aprilie 2023]. Disponibil: https://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/28-Muzica%20si%20miscare_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf
11. DEWEY, J., *Experience&Education*, School of Educators [citată 24 aprilie 2023]. Disponibil: <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>

CZU: 821.135.1.09

MODERNIZAREA EPICII DE INSPIRAȚIE RURALĂ: INTRUZIUNEA MITICULUI ȘI FANTASTICULUI ÎN PROZA UNUI REALISM RAREFIAT

*Panaît (Baciu) Georgiana Elisabeta
UPSC "Ion Creangă"*

*Universitatea „Dunărea de Jos” Galați, România
ORCID: 0000-0002-3555-712X*

Adnotare

Tragedia satului românesc are captivată febra unei societăți socialiste cu teroarea arestărilor și cruzimea noilor-veniți la putere, mimând credința într-o lume viitoare paradisiacă, dărâmand valori vechi de secole în favoarea unei utopii existențiale. Făcând din cultura și literatura o anexă a propagandei ideologiei proletare, conducătorii comuniști și observatorii culturali au deschis un decalaj pernicios între creațiile importante antebelice și „literatura nouă”, punând pe index marii scriitori,

renunțând la formal și tematic. cerințele lucrărilor, diversitatea motivelor, complexitatea și explorarea profundă a sufletului uman.

Cuvinte-cheie: fantastic, mitic, oniric, critici literari, proza modernă, realism.

Annotation

The tragedy of the Romanian village caught in the demented fever of the socialist society, with the terror of arrests and the cruelty of the newcomers to power, mimicking the belief in a future paradisiacal world, demolishing centuries-old values in favor of an existential utopia. Making culture and literature an annex of the propaganda of the proletarian ideology, the communist leaders and cultural watchers opened a pernicious gap between the important pre-war creations and the "new literature", putting great writers on the index, abandoning the formal and thematic requirements of the works, the diversity motives, complexity and deep exploration of the human soul.

Keywords: fantastic, mythical, dreamlike, critical attitude, prose modernization, realism.

Dacă s-ar face o selecție exigentă din opera atotcuprinzătoare a lui Dumitru Radu Popescu, ar rezista valoric un mănunchi de nuvele și câteva romane din ciclul „F”. Și, totuși, autorul rămâne unul dintre cei mai importanți prozatori ai literaturii române postbelice.

Să notăm câteva inovații ale narației, care au contribuit la modernizarea literaturii române contemporane. Observăm, recitindu-i opera, o mobilitate și a devenirii, în timp, a autorului, de la rigoarea realismului la îndrăzneli de ordin tematic și stilistic, de la elaborarea unor nuvele dense, cu un conflict puternic și atmosferă, adeseori, tensionată, apăsătoare, până la imprevizibila mixtură de realism, fantastic, mitic și oniric. Putem continua cu discontinuități și „ruperi” de planuri narative novatoare, cu o simbolistică bogată în semnificații, cu alianțe și mezalianțe absurde, cu inserția unor semne care sugerează suferințele satului românesc dezarticulat de către regimul politic importat din Răsărit. Din comportarea satrapică a unor ariviști comuniști, se pot observa bestialitățile și gustul puterii fără sațiu. Crimele și cercetările abundă în romanele lui D. R. Popescu, dar fără să fie niciodată descoperiți făptașii ca să fie judecați și pedepsiți.

Criticii literari fac comentarii diferite și uneori contradictorii ai acestei întinse opere a lui D. R. Popescu, unii fiind excesivi în demersul lor de a găsi valori superlative, alții insistând să releve inconsistența narativă, grotescul contrariat de poematice, desişul cotloanelor și țesătura încâlcită epică, refuzând prezența aglomerării de ființe teratologice. Motive de observații negative ar fi și insuficienta organizare a structurii operei, propensiunea scriitorului spre discursul compozițional și sardonica obișnuință de a converti tragicul în comic, a gravității unui ritual în ironic și sarcasm.

Noi credem că această atitudine critică este exagerată, că toate aceste opinii nu țin seama de modernizarea prozei românești din perioada deceniului șapte, care utiliza aceste insolite mijloace narative și din motive strategice, și din pricina influenței prozatorului american William Faulkner.

Am reținut în nuvelele autorului amprentarea fondului realist a simbolurilor mitice, a elementelor fantastice care slujesc o temă codificată sau analogă cu motive consumate în „illo tempore”, dar cu semnificație actualizată, care subtilizează, de cele mai multe ori, un mesaj incomod și dificil în situația când ar fi decriptate. Alteori, simbolistica și întâmplarea similară mitului sunt clare, deși scriitorul nu pomenește niciodată eroii și tragedia din timpurile îndepărtate. Nuvelele „Leul albastru”, „Duios Anastasia trecea”, „Dor”, exemplare nuvele, le vom comenta într-un capitol care urmează.

Tragedia satului românesc prins în febra dementială a societății socialiste, cu teroarea arestărilor și cruzimea nou-veniților la putere, mimând credința într-o lume viitoare paradisiacă, demolând valori multiseculare în favoarea unei utopii existențiale. Trio-ul bestial, Ică, Celce, Moise (ultimul ideologul și „strategul” crimelor în serie) cărora le cade victimă și profesorul Dunărințu.

Romanul de care ne ocupăm, „F”, primul din ciclul românesc cu titlul omonim din care mai fac parte „Cei doi din dreptul Țebeii”, „Vânătoarea regală”, ca să pomenim pe cele mai importante creații românești ale lui D. R. Popescu. Fiul lui Dunărințu, Tică, ajungând procuror, face cercetări pentru a afla cine l-a ucis pe tatăl său. Nu va afla nimic, fiind și el ucis.

Întrucât vom comenta în altă secvență a lucrării noastre romanul „F”, format din trei părți: „F”, „Boul și vaca” și „Cele șapte ferestre ale labirintului”, mai reținem un citat din „Istoria literaturii române sub comunism” de Eugen Negrici, care califică inteligent arta prozei lui D.

R. Popescu: „Colocvialitatea nebună, discontinuitățile temporale, polifonia faulkneriană, multiplicarea perspectivelor, erodarea neîntreruptă a ideii de cauzalitate și de succesiune au impus cititorului, dar și cenzorului, o avansare labirintică prin hățișul romanelor. Aceste atribute stilistice sînt, [...] tot atâtea trăsături ale prozei moderne, atunci destul de puțin cunoscute publicului român și, pe alt plan, tot atâtea căi de dosire a substanței ideologice a mesajului” [1].

Romanul „Intrusul”, inspirat de mediul muncitoresc al șantierelor socialiste, îl arată pe scriitor preocupat de a exprima epic și dramatic, trezirea din mitul solidarității umane în comunism a unui tânăr constructor accidentat, suportând nu numai indiferența oamenilor, dar și acuzele lor. Marin Preda opune idilismului, falsului optimism o realitate civică neconformă cu mimarea unei conduite umane în comunitatea care se voia altruistă. În urma unui accident, Călin Surupăceanu, electrician pe șantierul unde se construia un oraș, rămâne infirm, viața lui devenind dramatică, fiindcă toți îl părăsesc, chiar și soția lui.

Într-o situație tragică, problematică, reflectând la condiția sa umană, personajul este descurajat de revelația înstrăinării lui, șocat de aparența de umanitate a „noii” societăți căreia îi fusese fidel. Reproșul care-l face să se însuși, este asociat rechizitoriului la adresa unei lumi pe care el, indus în eroare, o credea bună și dreaptă. Personaj problematic, victimă nu numai a accidentului din pricina salvării de la moarte a unui om viciat, el se culpabilizează, fără să găsească o soluție care să-l ajute să nu-și piardă definitiv sensul propriei existențe. Doar, tot își imaginează o lume utopică, visând la insula fericirii paradisiace.

„Absentii” de Augustin Buzura, ca și romanele care vor urma, prezintă criza de conștiință a doctorului Mihai Bogdan (cercetător la un institut medical), care nu mai poate suporta masca pe care a purtat-o față de superiori, colegi și în relațiile lui cu oamenii lași, ipocriți, parveniți. E un fel de trezire, de iluminare efemeră, care ar putea să-l vindece de lentoare și de zăbovirea în atmosfera sufocantă de la institut și din comunitatea urbană în derivă, frustrată moral și politic, cu „rafinamentul” simulării și al disimulării, cu dedublarea eului și a comportamentului profesional și social.

Rememorând faptele și compromisurile din trecut, servilismul față de șefii institutului care îi supralicitează inteligența în favoarea lor, Mihai Bogdan, monologând ore în șir, ar dori propria lui purificare și, evident, curățirea lumii de miasmele înjosirii și depășirea stării de împovărătoare compromisuri, de resemnare și exasperare. Romanul „Absentii” a fost, în acel timp greu suportabil, o izbândă a autorului și a literaturii române, prin cutezanța civică și a împrumutului stilistic al ideilor lui Jean Paul Sartre și a „noului roman” francez. De altfel, a fost interzis după „Tezele din iulie 1971”.

Comparând romanul „Păsările” al lui Alexandru Ivasiuc cu „Absentii”, apreciem subtilitatea reflexivă a celui dintâi, criticul Nicolae Manolescu reproșează scrierii lui Augustin Buzura imaginea unei „conștiințe încețoșate de silă ori de alcool, capabile, mai curând, de dispreț și de ură decât de autoanaliză” [2]. Nouă ni se pare că istoricul literar, Nicolae Manolescu, este prea sever, când analizează opera lui Augustin Buzura, care, crede Domnia Sa, îi creează un disconfort estetic.

Orice cercetător al literaturii române din anii '60 nu poate să facă acest lucru cum se cuvine, dacă nu cunoaște fenomenul literar subordonat imperativelor regimului totalitar, ale „realismului socialist” din anii '50, numit de Marin Preda „obsedantul deceniu”. Făcând din cultură și literatură o anexă a propagandei ideologiei proletare, comuniste, diriguitorii și veghetorii culturaliști au deschis o pernicioasă falie între creațiile de seamă antebelice și „noua

literatură”, punând la index mari scriitori, abandonând exigențele formale și tematiche ale operelor, diversitatea motivelor, complexitatea și explorarea în adâncime a sufletului uman.

Trebuia, în utopica lor societate a fericirii pentru toți, paradisiacă, să se dispenseze de cultura și spiritul burghez, să proiecteze și să recompenseze o literatură, poezie și proză, care să slujească ideologiei comuniste, directă, accesibilă, mistificatoare, să cultive lupta de clasă, oroarea față de „imperialiștii occidentali”, să aducă în prim-plan „omul nou”, revoluționar și „erou”, muncitorul angajat în procesul de demolare a unei lumi „demonice”, „învechite în detestabile moravuri”. Iar țăranul, pierzându-și proprietatea și libertatea în cooperativa agricolă, în ciuda dramei lui, apărea în prefabricatele literare, ale unor scriitori, fie cu talent, dar vânzându-și conștiința diavolului comunist, fie impostori și pigmei ai condeului, trâmbețau și slăveau pe marii dascăli ai comunismului, pe conducătorii autohtoni, falsul elan al clasei muncitoare, aliate, chipurile, cu țărănimea.

Scriitorul atașat ideologiei vremii, mai puțin din convingere, dar, mai ales, de frică sau din interes, era orientat spre identificarea, invectivarea și lichidarea lui, în orice mediu social s-ar afla: burghez, rural, intelectual. Fără să amintim acum o inflație onomastică a autorilor implicați în degradarea literaturii române, susținători ai „realismului socialist”, nu putem să nu reținem șocați, numele unor însemnați scriitori, căzuți în marele păcat al unei literaturi care falsifică adevărul uman și istoric, fiind, și din punct de vedere artistic, nule: Mihail Sadoveanu „Mitrea Cocon” (și nu numai), Petru Dumitriu „Vânătoare de lupi”, „Drum fără pulbere”, Eugen Barbu „Șoseaua Nordului”, Marin Preda „Desfășurarea”. Iar, surprinzător, oarecum de așteptat în perioada aceluși dezgheț ideologic de câțiva ani, după moartea lui Stalin, sunt publicate câteva romane, nu numai substanțiale din punct de vedere estetic, dar neinfluențate de rigorile „realismului socialist”: „Bietul Ioanide”(1953) de George Călinescu, „Toate pânzele sus!” de Radu Tudoran, „Moromeții”(1955) de Marin Preda, „Cronică de familie”(1957) de Petru Dumitriu, „Groapa”(1957) de Eugen Barbu. Se deschidea astfel un culoar epic promițător pentru revenirea la literatura veritabilă, regăsirea firului prozastic interbelic, rupt de revoluția socialistă.

Se observă, la scriitorii amintiți, preocuparea pentru modalități narative, reconfigurarea unor personaje tradiționale și crearea unei atmosfere citadine, intelectuale, burgheze și periferice, care sunt plătuite fără nicio aluzie politică primejdioasă regimului totalitar, ceea ce a condus la tolerarea lor.

La temelia unor astfel de opere, trebuie să recunoaștem, acea viziune a unui realism critic care începea să înlocuiască imperativele „realismului socialist”. Spre sfârșitul anilor '50, în ciuda unei politici severe a statului după revoluția din Ungaria (1956), s-a observat o destindere, o oarecare libertate a creatorilor artei, de dogmatizare, fiind evidentă, mai ales la sfârșitul deceniului șase și începutul celui următor. În acești șapte-opt ani de liberalizare (1964-1971), critica literară aservită regimului politic se diminuează, se schimbă și se multiplică mijloacele literare, formale, tematiche și caracterologice. Se revine la cultivarea individualului, a subiectivității auctoriale, în dauna eroului colectiv, a generalului.

Începe să fie abandonat schematismul și substituit de plenitudinea detaliilor și întâmplărilor epice, care nu exclud pitorescul, medii umane și spații diverse, intruziunea fantasticului și a elementelor mitologice în trama scrierii. Eroi prozei sunt individualizați prin sondarea psihologiei lor, elementare sau complexe. Cei mai înzestrați prozatori au curajul de a

aborda teme care nu mai sunt conforme cu obiectivele ideologice ale realismului socialist a cărui remanență se observă încă, la scriitorii fideli idealurilor utopice ale regimului.

Stilul parabolic, crâmpeiele onirice, evadările în viziuni ale fantasticului și ale absurdului, personajele și mediile grotești și primitive, îmbogățind creația prozastică din deceniul șapte, vor stimula autonomia esteticului și vor pune în umbră pseudoliteratura, cât mai există, în „orânduirea democrat-populară” și acest climat de relativă liberalizare posibil datorită noii atitudini politice a regimului socialist, după Declarația din aprilie 1964, când literatura și artele, în genere, au beneficiat de acel proces de dezideologizare, revenind la normalitate.

Eliminate, în această perioadă, măsurile punitive, însemnații prozatori ca D.R.Popescu, Marin Preda, Eugen Barbu (inconstant), Nicolae Breban, Ștefan Bănulescu, Mircea Ciobanu, Al. Ivasiuc și-au defulat dorința de creație autentică, de descătușare a imaginației și de căutare a mesajului operei și a adevărului. Iar, după incriminarea abuzurilor politice și sociale ale dejismului, a fost încurajată conceperea unor proze a dezvoltării unor drame și tragedii ale oamenilor în primele decenii ale comunismului în România, mimând bolșevismul răsăritean.

În demersul nostru reconstituitiv, nu putem uita preocuparea (mai ales a celor tineri și cultivați) a unor prozatori de a moderniza și sincroniza narațiunea românească la cea occidentală, în ceea ce privește cronologia aleatorie, crearea perspectivismului, preeminența formei, introducerea poeticului, oniricului și grotescului. Era doar o încercare, și în același timp ale modernității, nu prin revenire la estetica scriitorilor români interbelici, ci prin modalitățile de creație a „noului roman”, a epicii și picturii suprarealiste, a absurdului din romanele lui Kafka, Joyce, a punctului și contrapunctului, tehnica lui Aldous Leonard Huxley, la care adăugăm pe Robbe-Grillet.

Și, este momentul, să remarcăm pe Sorin Titel, Dumitru Radu Popescu, Mircea Ciobanu, Mircea Horia Simionescu în inspirată preocupare a acestor scriitori pentru sincronizarea prozei românești cu cea occidentală, Mircea Ciobanu și Mircea Horia Simionescu, contribuind substanțial la intelectualizarea prozei românești, la impunerea literarității creației (literatura pentru literatură și gratuitate), rod al unui spirit rafinat și al unei fantezii excepționale, al ludicului și livrescului.

Bibliografie

1. NEGRICI, E. *Literatura română sub comunism. Proza*, Editura Fundației Pro, București, 2006, p.337.
2. MANOLESCU, N. *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p.1143.
3. CAILLOIS, R. *În inima fantasticului*, Editura Meridiane, București, 1971, p.10.
4. TODOROV, T. *Introducere în literatura fantastică*, Editura Univers, București, 1973, p.43.

**FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE ȘI
PROFESIONALE PRIN INTERMEDIUL AUTOCUNOAȘTERII ȘI
DEZVOLTĂRII PERSONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Popescu Adela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0002-1483-9670

Adnotare

Prin intermediul dezvoltării personale, pe care o definim ca un proces continuu prin care o persoană își îmbunătățește abilitățile, cunoștințele și comportamentul pentru a-și îmbunătăți viața personală și profesională, se pot dezvolta și competențe transversale și profesionale importante încă de la vârste fragede, încă din ciclul primar și chiar preprimar. Competențele transversale implică abilități și cunoștințe relevante într-o gamă largă de ocupații și domenii de activitate, cum ar fi comunicarea eficientă, munca în echipă, rezolvarea problemelor și gândirea critică. Există mai multe moduri prin care dezvoltarea personală poate contribui la dezvoltarea competențelor transversale și profesionale.

Cuvinte-cheie: competență, competențe transversale, abilități profesionale, dezvoltare personală.

Annotation

Through personal development, important transversal and professional skills can be developed from an early age, until from the primary cycle and even pre-primary. Transversal competences involve skills and knowledge that are relevant across a wide range of occupations and fields of activity, such as effective communication, teamwork, problem solving and critical thinking. A person can expand through personal development their knowledge and develop new skills that enable them to better perform their specific tasks. There are several ways in which personal development can contribute to the development of transversal and professional competences: self-reflection, continuous learning, learning experiences, improving communication skills.

Keywords: competency, transversal competencies, professional skills, personal development.

Dezvoltarea personală, definită ca un proces continuu prin care o persoană își îmbunătățește abilitățile, cunoștințele și comportamentul pentru a-și transforma în mod pozitiv viața personală și profesională, favorizează dezvoltarea competențelor transversale și profesionale, îi ajută să-și dezvolte imaginația și să își exprime emoțiile și gândurile prin mijloace non-verbale.

În România, Legea Educației Naționale nr.1/2011 stipulează în cadrul curriculumului cele 8 domenii de competențe-cheie care formează profilul absolventului de clasa a-IV-a: competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, competențe de comunicare în limbi străine, competențe de bază de matematică, științe și tehnologie, competențe digitale, competențe sociale și civice, competențe antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competența de a învăța să înveți.

„Dezvoltarea competențelor profesionale este un proces continuu, care trebuie să înceapă din timpul educației și să continue pe tot parcursul vieții. Aceste competențe includ cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare pentru a realiza sarcinile specifice unei meserii și pentru a fi un profesionist de succes” [1] spune Ion-Ovidiu Pânișoară . În acest sens, pot afirma faptul că competențele transversale și profesionale pot fi dezvoltate încă din primii ani de viață, iar apoi consolidate și dezvoltate continuu în ciclul primar și învățământul secundar, continuându-se pe tot parcursul vieții. Aceste competențe cum ar fi comunicarea eficientă, munca în echipă, rezolvarea problemelor, gândirea critică, autonomie și responsabilitate,

interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională sunt strâns legate de dezvoltarea personală a elevilor și de cunoașterea de sine, care începe încă din copilărie. Având în vedere că „autocunoașterea este punctul de pornire al învățării și al dezvoltării personale” [2] în ciclul primar, dezvoltarea competențelor și a autocunoașterii poate fi abordată printr-un proces continuu de învățare și experiență. Aici Roger Carl Ransom evidențiază importanța autocunoașterii în dezvoltarea personală și educația copiilor. Învățarea continuă poate fi încurajată prin promovarea curiozității și a explorării, învățarea prin joc și prin activități creative, care pot ajuta copiii să descopere și să își dezvolte interesele și abilitățile sociale și de comunicare.

Autocunoașterea „un proces continuu de descoperire a sinelui, de înțelegere a propriilor nevoi, de evaluare a propriilor abilități și de conștientizare a propriei persoane” [3] poate fi abordată prin activități care îi ajută pe copii să își identifice punctele lor tari și cele care trebuie îmbunătățite, cum ar fi autoevaluarea și feedback-ul constructiv. În plus, activitățile cum ar fi jocurile de rol și activitățile de artă creație îi ajută pe copii să exploreze și să își dezvolte interesele și valorile personale. Ele pot contribui la dezvoltarea unei cunoașteri mai profunde despre sine, îi ajută să își dezvolte imaginația și să își exprime emoțiile și gândurile prin mijloace non-verbale. În ciclul primar, elevii încep să își dezvolte abilitățile de ascultare activă, de comunicare verbală și non-verbală, de colaborare și de rezolvare a problemelor. Jocurile de echipă, proiectele de grup, atelierile de dezvoltare personală și activitățile artistice sunt câteva dintre metodele pedagogice prin care se pot dezvolta aceste competențe.

În general, dezvoltarea acestor competențe necesită o abordare holistică și integrată în curriculum și în activitățile școlare. Este important ca elevii să primească feedback constructiv și să își dezvolte abilitățile de autorefecție pentru a-și înțelege propriile nevoi și pentru a-și ghida propriul proces de dezvoltare personală și profesională. Aceste competențe sunt transferabile și pot fi aplicate într-o varietate de situații și contexte, fiind necesare nu doar în viața personală, ci și în cea profesională. În acest sens, rolul școlii este de a crea un mediu sigur și stimulat în care elevii să poată dezvolta aceste competențe și să-și construiască o imagine de sine pozitivă.

„Se observă ușor că aceste competențe transversale nu pot fi formate într-un sistem de învățământ centrat pe discipline, pe conținuturile învățării, pe teoria abstractă. Este necesară trecerea de la monodisciplinaritate (centrarea pe disciplinele formale) la interdisciplinaritate (o intersecție a diferitelor arii disciplinare) și mai ales la transdisciplinaritate (decompartimentarea completă a disciplinelor formale, cunoștințele din diverse domenii „fuzionează”, conducând la apariția unor teme de studiu/proiecte integrate, centrate pe rezolvarea unor probleme din viața reală)[4]. Este important ca procesul de învățare să fie personalizat și să țină cont de nevoile și interesele fiecărui elev, astfel încât să se poată atinge un nivel ridicat de angajament și de motivație.

Dacă vorbim despre pregătirea elevului pe baza competențelor-cheie, nu trebuie să uităm de evaluarea acestor competențe.

„Evaluarea competențelor – cheie [...] are ca referențial sistemul celor opt domenii de competențe – cheie și poate fi plasată atât la sfârșitul școlarității, cât și la sfârșitul unui ciclu sau an școlar. În mod deosebit, această evaluare se raportează la modul de formare a competenței în timp (dacă acesta este asumat printr-un document curricular derivat sau dacă este construit de profesor). Rezultatele sunt, în acest caz, rezultatele unui traseu de instruire

pus în evidență prin sisteme de teste și instrumente succesive, a căror analiză comprehensivă sugerează modul în care a fost formată acea competență – cheie în timp.”[5]

Competențele transversale și profesionale se formează și evoluează cu ajutorul dezvoltării personale prin mai multe modalități: autoreflexie, învățare continuă, experiențe de învățare, îmbunătățirea abilităților de comunicare. Încercarea de noi lucruri sau luarea de decizii dificile poate ajuta la dezvoltarea competențelor transversale, precum gândirea critică sau luarea de decizii. Abilitățile de comunicare sunt esențiale în relațiile sociale dar și în cadrul procesului de învățare, în general într-o mare varietate de domenii de activitate. În acest sens, elevii pot fi implicați în jocuri de rol care să le ofere ocazia să exploreze diverse roluri și perspective, să își dezvolte empatia și să înțeleagă mai bine punctele de vedere ale altora în cadrul acestor activități extrascolare. Elevii pot fi încurajați să ofere feedback constructiv colegilor lor în cadrul unor proiecte sau activități, oferindu-le astfel oportunitatea să își dezvolte abilitățile de observare, analiză și comunicare.

Prin intermediul proiectelor educaționale, elevii își pot îmbunătăți abilitățile cognitive și emoționale, pot să-și dezvolte gândirea critică și creativă, să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și de colaborare, să-și formeze un set de competențe relevante pentru viitorul lor. Iată câteva exemple de proiecte pe care le-am desfășurat la clasa, proiecte care au vizat dezvoltarea competențelor transversale și profesionale în cadrul învățământului primar: "Eco-School", „Să trăim sănătos", „Tineri antreprenori, „Să fim în slujba comunității", „Integrarea tehnologiei în jocuri educative și în învățarea limbilor străine”. și chiar tabăra de vara "Leadership în natura".

În concluzie, dezvoltarea competențelor transversale și profesionale în învățământul primar este de o importanță crucială pentru formarea unor cetățeni activi și responsabili, capabili să își gestioneze propria dezvoltare personală și să se adapteze la schimbările din societatea în care trăiesc. Autocunoașterea și dezvoltarea personală reprezintă unul dintre cele mai eficiente moduri de a sprijini dezvoltarea acestor competențe.

Bibliografie

1. PÂNIȘOARĂ, I.-O., 2019, *Managementul resurselor umane*. Iași: Editura Polirom, 2019. p. 35. ISBN: 978-973-46-8022-6.
2. ROGERS, C. R. *A way of being*. New York: Mariner Books, 1983 ISBN: 978-0547523591.
3. BROWN, B. *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Minnesota: Hazelden Publishing, 2010. ISBN: 978-1592858491
4. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1
5. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. (coord.) *Didactica formării competențelor*. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press, 2012
6. <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>

GENERALITĂȚI PRIVIND MODALITĂȚILE DE IDENTIFICARE A ELEVILOR SUPRADOTAȚI

*Rica Cristina-Iuliana
UPSC "Ion Creangă"*

Școala Gimnazială nr.1, Ciorogârla, județul Ilfov, România

ORCID: 0009-0004-4594-5515

Anotare

În acest articol am făcut referire la modalitățile de identificare a elevilor supradotați. Supradotarea presupune o mare diversitate de semnificații și definiții, în funcție de mai multe sisteme de referință. Supradotații reprezintă un grup deosebit, care se diferențiază prin creativitate, performanță, inteligență, potențial aptitudinal. Un rol important în identificarea elevilor supradotați îl au cadrele didactice, dar și familia. Identificarea lor este un întreg proces ce presupune un mijloc de evaluare și diagnostic privind nevoile lor specifice. Elevii supradotați trebuie identificați și incluși într-un program prin care să se încurajeze la maximum capacitățile lor creative.

Cuvinte-cheie: elevi supradotați, metode și procedee de identificare, procesul identificării, supradotare, cadre didactice.

Annotation

In this article I referred to the ways of identifying gifted students. Giftedness implies a great diversity of meanings and definitions, depending on several reference systems. The gifted represent a special group, which is differentiated by creativity, performance, intelligence, potential aptitude. An important role in the identification of gifted students is played by the teaching staff, but also by the family. Their identification is a whole process that involves a means of evaluation and diagnosis regarding their specific needs. Gifted students must be identified and included in a program through which encourage their creative abilities to the maximum.

Keywords: gifted students, identification methods and procedures, the identification process, giftedness, teaching staff.

Introducere. Supradotarea presupune o mare diversitate de semnificații și definiții, în funcție de o multitudine de sisteme de referință.

În viziunea autoarei M. L. Stănescu [5, p.18], Supradotarea-cunoscută de cele mai multe ori sub denumirea de abilitate, dotare, înzestrare, excepționalitate, precocitate, prodigiozitate, dotare superioară-este o însușire psihică ce indică un adevăr cu intense implicații socio-educative.

Este o manifestare umană deosebită, având ca element comun excepționalitatea, cu multiple fațete, realizată cu ajutorul combinării fericite a unor aptitudini deosebite cu trăsături de specialitate și a unor capacități intelectuale.

Conceptul „supradotat” este pluridimensional. Performanțele excepționale ale elevilor supradotați rezultă din acțiunea reciprocă dintre mediul lor de existență și capacitățile intelectuale ale acestora.

În literatura psihopedagogică descoperim o mulțime de termeni folosiți ca sinonime. Așadar, cuvintele „supradotat”, „talentat”, „excepțional” înseamnă de cele mai multe ori aceeași categorie de persoane, fără a se folosi diferențele de tip și nivel al aptitudinilor la care se face referire.

În opinia lui I. Berar [2, p. 2], efectele studiilor în sfera psihopedagogiei excelenței din ultimele două decade sunt laborioase, însă dificultatea cunoașterii și sprijinirii copiilor și tinerilor supradotați rămâne discutabilă și conține multe necunoscute. Întrebările esențiale ce

revin cu insistență sunt variate. Este vorba despre o persoană înzestrată, în general, sau numai într-un anumit domeniu de activitate? Ce anume reprezintă dotarea superioară și, respectiv, talentul la o persoană? Constituie sau nu coeficientul de inteligență un indicator sigur al supradotării? Cât de importantă este legătura dintre supradotare și creativitate? Care sunt metodele și strategiile adecvate pentru sprijinirea și identificarea elevilor supradotați etc.?

Răspunsurile acestor întrebări au fost concepute în moduri foarte diferite:

- este supradotat elevul care primește rezultatele în planul creativității și utilității sociale a domeniului său;
- este considerat supradotat elevul care dobândește cunoștințe mai repede și cu multă ușurință;
- este considerat supradotat elevul precoce, a cărui vârstă mentală este superioară celei cronologice;
- este supradotat elevul care are o deosebită capacitate de memorare-învățare și de raționament;

Așadar, este supradotat acel elev căruia inteligența superioară îi va oferi posibilitatea de a fi neobișnuit de folositor indiferent de domeniul de activitate, și anume elevul înzestrat intelectual.

Cuprinzând în conținutul noțiunii „elev supradotat” caracteristica „dezvoltarea intelectuală înaltă”, vom lămurii semnificația acesteia.

Supradotarea, în lucrările cercetătorilor străini (A. Bine, T. Simon, L. Terman), se află în strânsă legătură cu nivelul intelectual înalt al capacităților individului.

Cercetări numeroase în vederea studierii elevilor supradotați s-au făcut și în alte țări precum Franța, Germania, Olanda.

Cercetătorii americani pun în vedere predispoziții particulare în domeniile următoare: calități de lider, gândire critică, aptitudini școlare specifice, capacități intelectuale generale.

O definiție completă a supradotării este reprezentată în Raportul Morland, exprimată în termenii următori. Sunt talentați și supradotați elevii capabili de rezultate ridicate. Acești elevi au nevoie de programe de educație diferențiată care în mod clar nu pot fi oferite de școlile normale, totul pentru ca aceștia să beneficieze în folosul lor și al societății. Elevii cu un nivel înalt de performanță sunt cei ce manifestă abilități și achiziții în domeniile următoare: deprinderi psihomotorii, abilități de lider, deprinderi generale intelectuale, gândire productivă, deprinderi academice.

Conceptul de supradotare implică o varietate de semnificații. Întrucât definițiile respective nu exprimă un acord perfect la ora actuală, toate evidențiază inteligența, potențialul aptitudinal, performanța și nevoia serviciilor educaționale diferențiate.

Supradotarea există, dar nu se dezvăluie clar mereu, nu este „transparentă”. Într-adevăr, supradotarea nu se lasă recunoscută mereu din primii ani de școală, ea se poate lărgi printr-o educație specializată, prin amplificarea intereselor cognitive și a aptitudinilor speciale [7, p. 278].

În mod sigur, cea mai veche definiție a supradotării este cea a americanului L.Terman. Luând ca punct de plecare rezultatele dobândite la testele de inteligență, el numește copiii ce obțin un coeficient de inteligență peste 130-dotați, peste 140-supradotați, peste 170-utilizează termenul de geniu.

Identificarea elevilor supradotați

Un rol important în identificarea elevilor supradotați îl au cadrele didactice dar și familia. Diagnoza se poate fonda pe o observație îndelungată, acordând o importanță superioară testelor de inteligență.

În concepția lui M. Jigău [4, pp.130-131], procedeele și metodele de identificare și de distribuire a supradotaților diferă în mare măsură de la o țară la alta, iar în SUA de la un stat la altul, tocmai datorită faptului că acest concept de supradotare în sine acumulează, în totalitate, un foarte diminuat acord, chiar printre specialiști. O parte ia în examinare, în definirea supradotării, doar principiul creativității, unii desconsideră creativitatea sau o consideră a nu fi măsurabilă, însă alții se sprijină în identificarea supradotării pe fermitatea performanțelor superioare individuale, comparativ cu cele ale unui grup martor sau pe dobândirea generalizată de rezultate deosebite în plan intelectual.

De cele mai multe ori, pentru identificarea elevilor supradotați se utilizează testele de inteligență. Remarca cea mai adecvată este aceea că supradotarea și inteligența sunt procese extrem de complexe, ce nu pot fi măsurabile decât parțial cu instrumentele de actualitate și abilitate de testare. Admite totuși instrumente simple ca alcătuire și concepție psihologică, care nu pot descoperi și alte aspecte precum abilitățile și talentele, care sunt existente la un adevărat supradotat.

Conform Y. Benito [1, p. 76], în cadrul problematicii identificării, folosirea testelor psihometrice trebuie să ia în analiză elementul cultural care se găsește la baza alcătuirii testelor. Un număr mare de teste de inteligență și de aptitudini utilizate în unele țări au fost la început validate și în alte țări, cu alte culturi; important de menționat fiind că evaluarea unui copil sau tânăr se cere să fie foarte bine studiată. Înseamnă că aceste instrumente nu trebuie adoptate direct, fără să fi fost mai întâi confirmate în mod corespunzător, ținând cont de condițiile specifice țării respective și fiind puse în practică corect.

Folosind un singur instrument de identificare, implicit vom minimaliza termenul de supradotare doar la ceea ce va cântări acel instrument, eliminând astfel din categoria aceasta toate celelalte capacități deosebite, care nu pot fi identificate doar de o singură metodă de identificare.

Semnificația pluralist a talentului și a supradotării impune a se folosi la instrumente corespunzătoare de identificare pentru fiecare categorie: pentru aptitudini academice-teste de cunoștințe specifice, pentru creativitate-teste de creativitate, pentru aptitudini intelectuale-teste de inteligență.

În opinia cercetătorului L. Terman [6, pp. 142-159], identificarea elevilor supradotați este unul din mijloacele prin care se realizează politicile educaționale, orientate pe obiective precum înfăptuirea unei stări motivaționale favorabile și a unui mediu propice în vederea fructificării potențialului intelectual și creativ al copiilor aflați în evoluție de creștere și dezvoltare.

Identificarea elevilor supradotați este un întreg proces ce presupune un mijloc de evaluare și diagnostic al nevoilor lor specifice. Ea are justificarea de a fi făcută numai dacă avem și o serie de alegeri posibile în materie de educație, în desfășurare sau pe cale de a fi îndreptate.

Renzulli (1985), în urma unor cercetări sistematice în domeniu, enumeră ulterior tipuri de investigații și rezultate școlare pentru identificarea elevilor supradotați [apud Jigău, p.133]:

- teste de creativitate;
- teste de inteligență;

- teste de personalitate;
- chestionare de distingere a motivației de a izbândi;
- chestionare de cercetare a imaginii de sine;
- chestionare de părere destinate cadrelor didactice;
- note școlare.

În același an, Renzulli și Reis sugerează un demers practic, structurat în mai multe etape: [apud Jigău, p.p.133-134]

- principalele norme de recunoaștere este necesar să fie inteligența și rezultatele școlare; celelalte variabile, precum creativitatea și motivația pentru învățare, pot fi evaluate în timpul instruirii;

- acțiunea identificării se va realiza în două faze:

1) preselecția elevilor, ca potențial supradotați, prin metode și mijloace psihologice (teste pentru descoperirea coeficientului intelectual)

2) evaluarea elevilor preselecționați ca supradotați de către cadre didactice, prin liste de aspecte specifice ori chestionare.

- reevaluarea și compararea identificării făcute prin metode nonșcolare vizând rezultate școlare ale elevilor considerați supradotați. În folosirea testelor clasice de distingere a coeficientului intelectual, va trebui să se redea cu atenție valoarea de la care îi considerăm supradotați și nivelul de încredere care se poate atribui unor astfel de date dobândite de la grupuri pe care aceste teste nu au fost standardizate.

Aplicarea și stabilirea testelor psihologice este o cale de a înlătura greșelile constante, fără să se poată însă îndepărta definitiv cele instabile, deci pe cele care nu se configurează în tendințe permanente sau stabile. Aceste teste ar trebui întregite și cu probe de măsurare a gândirii divergente, fără a mai face referire la faptul că nu sunt instrumente condiționate de alți factori care să determine și aspectele cantitative și calitative ale supradotării.

Elevul supradotat poate fi cunoscut astfel pe baza unui ansamblu individualizat de norme obiective și nu doar prin confruntarea cu ceilalți membri ai grupului său de apartenență. Dacă se va verifica științific faptul că există un model al supradotării, atunci ar fi corect să se utilizeze un singur instrument de identificare bazală a capacităților intelectuale înalte. Procesul identificării în acest caz va avea minimum următoarele etape: stimularea sau încurajarea individualizată a celor supradotați pe domenii, încurajarea nediferențiată, identificarea celor cu capacități sau performanțe ridicate, reîncadrarea celor neconfirmați ca supradotați în ansamblul general de instruire.

În viziunea autoarei C. Crețu [3, p.24], în cadrul strategiilor de identificare se evidențiază, de cele mai multe ori, două etape:

- *Inițial*, este ales, prin alegerile cadrelor didactice, părinților, colegilor și autonomizarea, un număr supradimensionat de elevi (ex.25-30% dintr-o școală). Aleșii trebuie să conștientizeze și să afirme, în termeni clari, că nu toți elevii nominalizați vor fi cuprinși în programe curriculare speciale pentru dotați. În etapa numită screening, nominalizarea elevilor dotați este foarte vastă, conținând și mulți falși dotați.

- *Ulterior* (selecția finală), se determină grupul de elevi care are nevoie adevărată de programe instructive-educative speciale, pentru a-și extinde și evidenția aptitudinile la nivelele performante posibil de atins.

Identificarea de către cadrele didactice a elevilor supradotați din clasa la care predau este metoda cea mai accesibilă de folosit la niveluri mai mici-învățământ primar și pe fundamentul unor criterii minime de selecție; folosirea unor indicatori de către profesor duce la creșterea identificării lor și la corelarea rezultatelor alegerii cu abilitățile academice manifestate de către elevi.

Cadrele didactice trebuie să fie mai deschise la ideea că printre cei care sunt primii în clasă la învățatură sunt și elevi supradotați, dar și că ei pot fi ultimii la unele discipline sau chiar aflați în situația de eșec.

Procedeele cel mai simplu de identificare a supradotaților este acela de a fi numiți de către cadrele didactice, și anume pe cei cu capacități și performanțe deosebite. Dar nu puține sunt cazurile în care cadrele didactice contestă faptul că ar exista elevi supradotați la clasă și afirmă că nici n-au întâlnit în cariera lor astfel de elevi. Acest lucru este aproape imposibil și explicația constă în lipsa de interes pentru problema aceasta și de informație privind criteriile de identificare a elevilor.

Astfel, cunoscând tehnicile și metodele de identificare a elevilor supradotați, cadrele didactice vor descoperi la timp capacitățile creatoare ale elevilor mici. În acest scop, este indispensabil a cunoaște caracteristicile timpurii ale elevilor supradotați. Argumentul de cunoaștere a elevilor își găsește reușita în activism de cercetare, forme de căutare.

Concluzii

În concluzie, elevii supradotați pot fi descoperiți în orice tip de comunitate culturală și sunt de cele mai multe ori expuși respingerii, dar și riscului social. Chiar dacă ei au un potențial uriaș, acesta nu se poate desfășura integral decât în condițiile unui sistem educativ specializat. Elevii supradotați trebuie identificați și expuși unui program care să încurajeze la maximum capacitățile lor creative. Putem afirma că atunci când beneficiază de condiții educative specializate pe domeniul lor aptitudinal și sunt îndrumați atent de cadre didactice dedicate, elevii supradotați își dezvoltă optim capacitățile performanțiale până la nivel de excelență.

Bibliografie

1. BENITO, Y. *Copiii supradotați*. Iași: Editura Polirom, 2003. 76 p. ISBN:973-683-661-4
2. BERAR, I. *Asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați*. În: *Analele Institutului de Istorie „George Bariț”*, vol. II, Series „Humanistia”. Cluj-Napoca. 2004. 2 p.
3. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura Polirom, 1998. 24 p. ISBN:973-683-202-3
4. JIGĂU, M. *Copiii supradotați*. București: Editura Societatea Știință&Tehnică, 1994, p. 133-134, 130-131. ISBN: 973-96236-9-7
5. STĂNESCU, M. L. *Instruirea Diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Editura Polirom, 2002. 18 p. ISBN: 973-683-800-5
6. TERMAN, L. *Descoperirea și stimularea talentului exceptional*. În: *Copii capabili de performanțe superioare*. Bogdan T.(coord.). București: Editura Didactică și pedagogică, 1981. 142-159 p.
7. KELEMEN, G. *Modele educative adaptate elevilor supradotați*. În: *Originalan naučni rad*, 2009, 278 p. ISBN: 978-86-7372-114-9
8. Wikipedia: *Educația copiilor supradotați*, 2007 [citat 14.04.2023]. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bia_copiilor_supradota%C8%9Bi

EVOLUȚIA MIJLOACELOR DIDACTICE ÎN ACTIVITĂȚILE DIN GRĂDINIȚĂ CU PREȘCOLARII

Rîpeanu Ana-Maria-Delia
UPSC „Ion Creangă”
(România)

Adnotare

În acest articol, autorul descrie evoluția mijloacelor didactice utilizate în activitățile instructiv-educative din grădiniță, cu preșcolarii. Sunt prezentate definiții ale mijloacelor didactice, contribuția unor pedagogi în studiul mijloacelor didactice și de asemenea, clasificări ale mijloacelor și materialelor didactice, apărute de-a lungul timpului.

Cuvinte cheie: mijloace didactice, materiale didactice, evoluție, activități instructiv-educative, grădiniță, preșcolari.

Annotation

In this article, the author describes the evolution of teaching aids used in the instructional-educational activities in kindergarten, with preschoolers. Definitions of didactic means, the contribution of some pedagogues in the study of didactic means and also classifications of didactic means and materials, which appeared over time, are presented.

Keywords: didactic means, didactic materials, evolution, instructive-educational activities, kindergarten, preschoolers.

Curriculum-ul pentru Educație Timpurie din România, dar și cel din Republica Moldova promovează în grădiniță „abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional; dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă și a limbajului în copilărie constituind aspecte decisive pentru viitorul adult” [3, p.7], învățământul preșcolar dispunând de o varietate mare de materiale, mijloace și activități (specifice nivelului de vârstă și particularităților copiilor) care evoluează și se perfecționează încă din cele mai vechi timpuri, pentru a-i pregăti pe copii pentru a se integra cât mai bine la mediul înconjurător și a descoperi lumea prin joc și creativitate.

Conform pedagogilor Montessori, Steiner, Vecchi și Giudici, preocuparea pentru studiul mijloacelor didactice se remarcă încă din timpul lui Friedrich Froebel, inventatorul conceptului de “grădiniță”, dar și al primului set de materiale didactice din lume, pentru preșcolari, evidențiindu-se importanța “mânuirii resurselor materiale bogate în senzori în sprijinirea imaginației și a jocului”, la activitățile instructiv-educative, mijloacele didactice evoluând, devenind din ce în ce mai variate și mai complexe, pornind de la rudimentar la modern, de la clasificări generale, la clasificări specifice și detaliate etc. [apud, 8].

Autorul Sorin Cristea definește în “Dicționar de pedagogie” (1998) „mijloacele didactice” ca reprezentând „ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice, etc., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeelor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare” [1, p. 201].

De asemenea, Constantin Cucuș afirmă faptul că „mijloacele de învățământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ” [2, p. 300].

Cel care aduce în prim plan conceptul de “mijloace didactice” încă de timpuriu, referindu-se cu precădere la unele dintre primele materiale utilizate în scop educațional de către copii, este marele umanist ceh și părinte al pedagogiei modern, Jean Amos Comenius, care în anul 1657 publică în limba latină tratatul „Didactica Magna”, evidențiind o importantă caracteristică a tipurilor de materiale didactice pe care trebuie să le aibă în vedere educația preșcolară, și anume, principiul conformității cu natura, apropierea copiilor de toate elementele din mediul înconjurător, de materiale intuitive din natură, pentru o cunoaștere holistică a realității. Astfel, se remarcă o primă categorie de mijloace didactice, și anume mijloacele care aparțin realității înconjurătoare, transformându-l pe copil, încă de la vârste timpurii, într-un explorator al mediului și al naturii [apud, 6].

Astfel, încă din epoca paleolitică timpurie (cu aproximativ 700 de mii de ani în urmă), când conceptul de educație a copiilor de vârste mici începe să apară în comunitate, aceștia din urmă sunt îndrumați să participe activ la procesul de învățare a unor deprinderi și capacități care să îi ajute să se pregătească pentru viață, activități care includ utilizarea de mijloace de învățare precum unelte prelucrate din piatră sau din bețe, finalitatea învățării fiind aceea de a aprinde focul, spre exemplu [9, p. 4].

În continuare, în epoca neolitică, o dată cu apariția omului rațional, în comunitate continuă să se realizeze educația copiilor fără a o organiza într-un mod special, “materialele arheologice arată că tânăra generație era inclusă în viața cotidiană a comunității și participa activ la toate manifestările din cadrul comunității”. Printre primele materiale folosite în învățare, de tip informal, se află jucăriile-amuletă și ulterior, uneltele din cupru, bronz și unelte de fier [ibidem, p. 4].

În același timp, materialele de învățare evoluează și apar frazeografia și scrierea sub formă de tablouri, materialele din natură utilizate la acestea fiind cojile de mesteacăn sau pielea [ibidem, p. 4].

O dată cu apariția școlilor din Mesopotamia, se evidențiază materialele prelucrate din argilă- placa din argilă utilizată la scriere, iar în Egiptul Antic este folosit papyrusul (hârtie) confecționat dintr-o plantă de baltă cu aceeași denumire, iar instrumentul de scriere și desenare este un bețișor confecționat din trestie [ibidem, p. 5].

Un pas important în educația preșcolară a copiilor și implicit, în diversificarea mijloacelor didactice și progresul acestora, este realizat o dată cu contribuțiile aduse de către Friedrich Froebel, fondatorul grădiniței, un mediu formal de învățare, unde activitățile de educație preșcolară sunt organizate, bine structurate, copiii dispunând de o serie de mijloace didactice standard, care urmăresc mai multe dimensiuni de dezvoltare ale acestora, în special cogniția și cunoștințele matematice [10].

Fiind unul dintre primii educatori ai timpului său, Froebel introduce un set de mijloace didactice organizate sub formă de jucării confecționate, denumite “cele șase cadouri”, copiii descoperind prin intermediul acestora forme de viață, forme ale frumuseții elementelor din jur (simetrie, culoare, armonie, etc.) sau forme de cunoaștere (concepțe matematice). „Cadourile” lui Froebel sunt reprezentate de bile croșetate pe sfoară și o serie de blocuri din cutie organizate sub formă de cub pe care copiii le utilizează în special pentru dezvoltarea cogniției și a cunoștințelor matematice despre forme geometrice, poziții spațiale, etc. De asemenea, mijloacele didactice utilizate în grădinița lui Froebel urmăresc activități de cusut, țesut, înșiruire, construcții, fiecare element fiind interconectat cu celelalte [ibidem, p. 12].

Cu toate că mijloacele de învățare în grădinița de copii evoluează, Froebel nu se îndepărtează nici de principiul conformității mijloacelor de învățare cu natura, astfel că el creează și o diversitate de materiale educative naturale, urmărind principiul potrivit căruia universul le oferă copiilor suficiente materiale încât “să exploreze natura în toate aspectele sale-formă, energie, substanță, sunet și culoare” [ibidem, p. 8].

La evoluția mijloacelor didactice utilizate la copiii din grădiniță, contribuie și Maria Montessori care aduce în prim plan materialele senzoriale, în cartea sa, “Descoperirea copilului” (1977): „un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi: culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura, etc.”, cu gradație diferită ca intensitate: de exemplu, „un ansamblu de tăblițe de lemn de diferite nuanțe gradate” sau „o colecție de clopote ce produc sunete muzicale” [4, p.134].

Celestin Freinet pune accentul pe manifestarea liberă a copiilor, cu ajutorul textelor și desenelor, aducând în prim plan un nou concept: imprimăria, mijloacele didactice evidențiate aici fiind: desenul liber, jurnalul de perete, mediul apropiat, grădina, etc. [9, pp. 32-33].

În lucrarea „Pedagogia preșcolară și a școlarității mici” (2007), autoarea R.M. Niculescu evidențiază o diversitate de mijloace didactice create de-a lungul timpului și utilizate în activitățile instructiv-educative cu copiii din grădinițe: materiale didactice propriu-zise: obiecte concrete din mediul înconjurător, tablouri și planșe pentru activități de povestire, trusele LOGI specifice Domeniului Științe (jocuri matematice și logico-matematice, etc.), instrumente pentru educația muzicală, costume confecționate pentru dramatizări, jocuri de rol, etc.; mijloace necesare realizării activităților instructive-educative: casetofon, tablă magnetică, tv, scaune, mese, dulapuri adecvate pentru copii, etc.; mijloace din realitatea înconjurătoare care contribuie la extinderea activităților de învățare directă, într-un mediu informal: parcul, pădurea, natura, instituțiile de teatru, etc. [5, pp. 81-82].

Această clasificare cuprinzătoare a mijloacelor didactice atinge domeniile de cunoaștere specifice Curriculumului pentru Educație Timpurie (2019), mijloacele didactice din grădiniță adaptându-se la toate ariile de cunoaștere, pentru o dezvoltare globală a copiilor (materiale de învățare pentru domeniile de activitate: Sănătate și Motricitate; Eu, Familia și Societatea; Limbaj și Comunicare; Științe și Tehnologii; Arte) [3, p. 3].

Vis-à-vis de evoluția mijloacelor didactice la activitățile cu preșcolarii și totodată, la modul în care acestea s-au diversificat pentru a răspunde cerințelor educaționale, autorii M. Palicica, C. Gavrilă și L. Ion, în lucrarea Pedagogie (2007), indică faptul că mijloacele didactice pot fi categorizate sub formă de generații: prima generație: manuscrisele, table de scris, materiale vechi anterioare tehnicilor de informare propriu-zise; a doua generație: materiale cu informații elaborate sub formă de texte scrise și imagini, manualul etc.; a treia generație (sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX): materiale precum mașinările care facilitează procesul de comunicare între oameni; a patra generație: materiale care presupun dialogul direct dintre copil și mașină; a cincea generație de materiale didactice, apărută o dată cu noile tehnologii contemporane: calculatoarele electronice [7, p. 269].

Încă din epoca paleolitică și până în perioada contemporană, se evidențiază apariția mijloacelor și materialelor didactice, create din necesitatea de a sprijini actul de învățare asupra copiilor de vârste timpurii, mijloacele didactice evoluând o dată cu trecerea timpului și devenind din ce în ce mai diverse, mai cuprinzătoare și mai capabile să răspundă necesităților preșcolarilor din grădiniță.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: E.D.P., 1998. 312 p. ISBN 973-30-5130-6
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie, ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom, 2002. 464 p. ISBN 973-681-063-1
3. Curriculum pentru Educație Timpurie [online]. Chișinău, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9 [citat 10.02.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
4. MONTESSORI, M. *Descoperirea copilului*. București: E.D.P., 1977. 316 p. Nr. Plan 6316
5. NICULESCU, R.M. *Pedagogia preșcolară și a școlarității mici* [online]. 2007 [citat 21.03.2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/33524540/PEDAGOGIA_PRE%C5%9ECOLAR%C4%82_%C5%9EIA_%C5%9ECOLARIT%C4%82%C5%A2II_MICI
6. ORLOI, E. *Jean Amos Comenius* [online]. f.a. [citat 7.04.2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/35640892/Jean_Amos_Comeniu2_
7. PALICICA, M., GAVRILĂ, C., ION, L. *Pedagogie pentru învățământul agricol*. Timișoara: Editura Mirton, 2007. 383 p. ISBN 978-973-52-0139-5
8. PENFOLD, L. *Material Matters in Children's Creative Learning* [online]. 2019 [citat 10.02.2022]. Disponibil: <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/bwp6cysy/release/1>
9. STUPACENCO, L. *Pedagogie (I). Bazele generale ale pedagogiei. Curs Universitar* [online]. Bălți, 2006 [citat 20.03.2022]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/210734930/Pedagogie-I-Bazele-generale-ale-pedagogiei-Autor-Lidia-STUPACENCO>
10. TOVEY, H. *Froebel's principles and practice today* [online]. Londra, 2017 [citat 16.03.2022]. Disponibil: <https://www.froebel.org.uk/uploads/documents/FT-Froebels-principles-and-practice-today.pdf>

CZU: 373.064.3

DINAMICA SITUAȚIILOR DE CONFLICTE INTERPERSONALE ÎNTÂLNITE ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Rusu Daniela
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0000-0001-5456-7027

Adnotare

În articol este prezentată dinamica situațiilor de conflicte interpersonale întâlnite în mediul școlar și explicate pe scurt, principalele etape ale acesteia. Managementul conflictelor interpersonale la elevi este în strânsă legătură cu dinamica situațiilor de conflict, ceea ce confirmă necesitatea cunoașterii și înțelegerii acesteia pentru o mai bună și eficientă rezolvare a conflictelor și, bineînțeles, pentru crearea unui spațiu prietenos și sigur elevilor.

Cuvinte-cheie: dinamica situațiilor de conflict, conflict, conflict interpersonal, mediu școlar, strategie, relație interpersonală.

Annotation

The article presents the dynamics of interpersonal conflict situations encountered in the school environment and briefly explains its main stages. The management of interpersonal conflicts in students is closely related to the dynamics of conflict situations, which confirms the need to know and understand it for a better and more efficient resolution of conflicts and, of course, for the creation of a friendly and safe space for students.

Keywords: dynamics of conflict situations, conflict, interpersonal conflict, school environment, strategy, interpersonal relationship.

Conflictul este un proces ordinar prezent în societate. Conflicturile apar între indivizi ai aceleiași comunități, ai aceluiași grup, dar care au obiective și interese incompatibile. Prin *conflict interpersonal* se subînțelege un tip de conflict care implică două sau mai multe persoane, respectiv este un rezultat al interacțiunilor umane. Deci, este o întâmplare firească, comună relațiilor dintre oameni. În orice domeniu sau formă de activitate, când sunt implicate mai multe persoane, vor exista ineluctabil și valori, interese, păreri și idei diferite. Tocmai aceste caracteristici îi fac pe oameni unici și individuali.

Citându-l pe D. Patrașcu, „actualmente noțiunea de conflict nu aparține exclusiv vreunei științe sau domeniului practicii. Problema conflictului și a interacțiunii conflictuale este tratată în diferite științe: în sociologie, teoria managementului, psihologia socială, psihologia managerială, teoria educației etc.” [4, p. 37].

Conflicturile interpersonale sunt parte inevitabilă a vieții și sunt întâlnite și în mediul școlar. În timp ce unii elevi pot face față acestor conflicte într-un mod matur și eficient, alții pot avea dificultăți în a-și gestiona emoțiile și în a-și rezolva situația de conflict într-un mod amiabil și fără repercusiuni asupra stării emoționale. Din acest motiv, este important pentru cadrele didactice, dar și pentru părinți, să înțeleagă dinamica situațiilor de conflicte interpersonale întâlnite în mediul școlar și să fie pregătiți să le abordeze într-un mod adecvat și eficient.

Deși conflictele interpersonale pot avea urmări pozitive și constructive, ele reprezintă o dificultate pentru mulți oameni, drept pentru care, aceștia le evită sau reacționează defensiv. A fi informat și a te simți pregătit să faci față unui conflict interpersonal într-un mod amiabil, te face să te simți mai încrezător și să aplanezi situația în așa fel, așa încât să nu distrugi caracterul unor relații.

Conflictul interpersonal reprezintă o tensiune, o ciocnire a indivizilor în procesul stabilirii unor interacțiuni între ei. Se cunosc o serie de factori care pot contribui la apariția conflictelor interpersonale în mediul școlar. Printre acestea se regăsesc: diferențele culturale, de valori, atitudini, de personalitate, de opinie sau interese. De asemenea, competiția privind rezultatele școlare sau concurența nesănătoasă, dorința unor elevi de a se bucura de funcții de lider, poate fi, la fel, o sursă de conflict.

În ceea ce privește dinamica conflictelor interspersonale întâlnite în mediul școlar, acestea pot fi clasificate în două categorii principale: conflicte directe și indirecte. Conflictul direct apare atunci când doi sau mai mulți elevi se confruntă în mod deschis și se angajează într-un schimb de argumente între ei. Pe de altă parte, conflictul indirect, apare atunci când unul sau mai mulți elevi implicați în situația de conflict, evită să discute direct cu ceilalți implicați și își manifestă frustrările prin intermediul unor comportamente indezirabile sau prin intermediul cunor colegi-aliați.

Indiferent de tipul conflictului – direct sau indirect – conținutul unui management eficient al acestora este în strânsă legătură cu dinamica conflictelor, descrisă în câteva etape principale.

Potrivit cercetătorilor, dinamica conflictelor are rolul de a identifica evenimentele neprevăzute ale unei neînțelegeri, disensiuni și identifică evoluția situației de problemă în cazul când conflictul sporește.

Tabelul 1. Conținutul și dinamica managementului conflictului

Nr. or.	Etapa conflictului	Conținutul managementului
1.	Apariția și dezvoltarea conflictului	Prognostare Preîntâmpinare (Stimulare)
2.	Conștientizarea situației de conflict măcar de un participant al interacțiunii	Preîntâmpinare (Stimulare)
3.	Începutul interacțiunii conflictuale deschise	Reglare
4.	Dezvoltarea conflictului deschis	A ține sub control, a diminua rolul acestuia
5.	Rezolvarea conflictului	Restabilirea situației anterioare

sursa: D. Patrașcu, 2017

Analizând dinamica managementului conflictului prezentată în tabelul de mai sus, putem deduce clar că pentru prima etapă este specifică studierea și analiza cauzelor ce au dus la apariția conflictului.

A doua etapă se bazează pe analiza anterioară și descrie acțiunile pedagogice, comunicarea și explicația, precum și desfășurarea unor activități administrative la nivelul clasei ce ar contribui la preîntâmpinarea eventualelor conflicte.

A treia și a patra etapă se referă la recunoașterea de către persoanele implicate în conflict a relațiilor tensionate și la solicitarea acestora de a manifesta un comportament dezirabil în relațiile interpersonale și de a nu implica alte persoane în conflict.

Iar a cincea etapă, rezolvarea conflictului, presupune acceptarea aplicării unei modalități de soluționare a problemei propriu-zise și revenirea la situația anterioară conflictului.

În evoluția managementului conflictelor interpersonale e imperios necesar a se ține cont de cauzele și factorii care au dus la crearea situației de conflict, de caracterul relațiilor interpersonale dintre cei implicați în conflict, de simpatiile și antipatiile dintre ei.

Există diverse modalități de a soluționa conflictele interpersonale. În mare parte, strategiile de rezolvare a conflictelor interpersonale în mediul școlar, depind de amploarea conflictului. Cele mai reușite strategii depind de mai mulți factori, printre aceștia se regăsesc: tipul de relație dintre indivizii implicați în conflict, de situația propriu-zisă, conjuncturi, stilul personal al cadrului didactic care abordează conflictul ș. a. Este acceptabil și uman ca în mediul școlar unele persoane să fie implicate în conflicte uneori. Totuși, e important a se gestiona corect conflictul apărut, așa încât să se minimizeze impactul asupra celor implicați și relația dintre aceștia să rămână intactă.

Managementul conflictelor interpersonale presupune schimbări comportamentale și de atitudine, astfel încât membrii unei clase sau ai unei școli, să poată lucra eficient pentru a-și atinge scopurile individuale sau comune.

În concluzie, dinamica conflictelor interpersonale din mediul școlar poate fi influențată de o serie de factori, iar gestionarea lor poate fi realizată prin folosirea unor strategii de mediere sau de gestionare a conflictelor. Astfel, ne dăm seama de importanța unei educații a culturii comunicării, ceea ce va facilita rezolvarea situațiilor de conflict și totodată, crearea unui mediu sigur și confortabil pentru elevi.

În cazul conflictelor directe, dinamica poate fi influențată de factori precum: caracterele diferite ale celor implicați în conflict, prezența sau absența altor elevi, presupuși adversari, intervenția unui adult. În acest tip de situație, gestionarea incorectă a conflictului va conduce la deteriorarea relațiilor interpersonale și la scăderea stimei de sine a celor implicați.

În cazul conflictelor indirecte, dinamica acestora poate fi influențată de relația de putere între elevi, de rolul pe care aceștia îl au în cadrul grupului (lider, respins). În asemenea situații, e necesar ca managerii clasei de elevi să identifice și să le ofere acestora instrumentele necesare pentru a-și gestiona emoțiile și pentru a-și rezolva neînțelegerile într-un mod prietenos și eficient.

Sinteza celor expuse mai sus, confirmă faptul că dinamica situațiilor de conflicte interpersonale în spațiul școlar, poate și trebuie să contureze un aspect pozitiv în gestionarea și managementul conflictelor interpersonale la elevi.

Bibliografie

1. GOLEMAN, D. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007. 285 p. ISBN 9738120675
2. MILCU, M. Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Polirom, 2005. 232 p. ISBN 973-46-0075-3
3. NECULAU, A., STOICA-CONSTANTIN, A. Psihosociologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1988. 288 p. ISBN 973-683-110-8
4. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7
5. PÂNIȘOARĂ, I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2008. 422 p. ISBN 978-973-46-0979-6
6. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN 973-681-553-6
7. STOICA-CONSTANTIN, A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2004. 304 p. ISBN 973-681-784-9

CZU: 373.2

FORMAREA SĂNĂTĂȚII PSIHOFIZICE LA PREȘCOLARI ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE

Sandu Mihaela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0002-1212-4735

Adnotare

Formarea sănătății psihofizice în educația timpurie constituie un fundament solid al personalității viitorului adult. Personalitatea preșcolarului prinde contur și se realizează echilibrul între trăsăturile de personalitate proprii și cele ale celorlalți educabili. De aceea mediul educațional alături de mediul familial își va pune amprenta asupra copilului. Implicarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar are un rol primordial în formarea sănătății psihofizice a copiilor și organizarea unui spațiu educațional propriu normelor de igienă și menținere a sănătății. Rezultatele chestionarului adresat cadrelor didactice reflectă viziunea acestora asupra formării sănătății psihofizice

în Educația Timpurie și atestă lacune majore în privința aspectelor metodologice, diferențierii și conceptului de sănătate psihofizică.

Cuvinte-cheie: sănătatea psihofizică, mediul educațional, igienă, chestionar, cadre didactice.

Annotation

The formation of psychophysical health in early education constitutes a solid foundation of the personality of the future adult. The preschooler's personality takes shape and the balance between his own personality traits and those of other learners is achieved. That is why the educational environment together with the family environment will leave its mark on the child. The involvement of preschool teachers has a primary role in the formation of children's psychophysical health and the organization of an educational space specific to hygiene and health maintenance norms. The results of the questionnaire addressed to teaching staff reflect their vision on the formation of psychophysical health in Early Childhood Education. The results of the questionnaire addressed to teaching staff reflect their vision on the formation of psychophysical health in Early Childhood Education and attest to major gaps regarding, methodological aspects, differentiation and the concept of psychophysical health.

Keywords: psychophysical health, educational environment, hygiene, questionnaire, teaching staff.

O componentă indispensabilă a culturii personalității umane este sănătatea psihică și fizică. Această valoare generală, de importanță fundamentală pentru existența umană, asigură conținutul oricărei activități educaționale orientate spre dobândirea și îmbunătățirea permanentă „a stării de echilibru și de funcționare a organismului în ansamblul calităților sale psihice, fiziologice, anatomice” [1, p. 320]. Ca valoare pedagogică fundamentală, sănătatea constituie o resursă importantă a educației psihofizice, în calitate de conținut general al educației. Este situată pe aceeași axă a valorilor fundamentale care determină pedagogic conținuturile generale ale educației (binele moral/educația morală, adevărul științific/educația intelectuală etc.) [2, pp. 150-151].

În acest context evidențiem, educația preșcolară nu se reduce la pregătirea intelectuală, ci reprezintă mai cu seamă educația simțurilor, a comportării civilizate, a stăpânirii de sine, a voinței, a creativității și autonomiei personale, a atitudinii pozitive față de semenii și mediul ambiant. După cum susține E. Voiculescu [3, p. 15], eforturile de reînnoire a educației preșcolare pun accentul pe aspectul formativ educativ al procesului de influențare a dezvoltării personalității copilului și pe utilizarea unor strategii didactice adecvate vârstei și caracteristicilor personale ale fiecăruia.

Formarea sănătății psihofizice în educația timpurie constituie un fundament solid al personalității viitorului adult. Procesul dat este unul complex și are efecte de lungă durată asupra modului în care copilul va percepe întregul proces instructiv-educativ. În timp, personalitatea preșcolarului prinde contur și se realizează echilibrul între trăsăturile de personalitate proprii și cele ale celorlalți educabili. De menționat, eficiența formării sănătății psihofizice la copii este în dependență de competențele cadrelor didactice în acest context. Astfel, acestea din urmă ne-au orientat spre elucidarea viziunilor cadrelor didactice în ceea ce privește sănătatea psihofizică și aspectele metodologice de formare ale ei. Pentru a soluționa acest obiectiv am aplicat un chestionar elaborat de noi. În studiu au participat 74 cadre didactice din grădinițele din România. În rezultatul procesării chestionarelor am constatat că 63,05% din respondenți sunt din mediul urban și 36,5% din mediul rural. Considerăm că implicarea mai mică a cadrelor din mediul rural este determinată de managementul grupelor preponderent combinate/mixte.

Reprezentarea genului masculin în cadrul sondajului este nulă și se identifică cu mentalitatea în societatea noastră că un copil la vârste mici este educat de mamă și nu este o meserie în care un bărbat poate să exceleze. Prin parteneriatele grădiniță-familie desfășurate la grupă am observat cât de eficienți sunt bărbații în comunicarea cu copiii de vârstă mică în

privința organizării jocurilor, sprijinirii copiilor în formarea și consolidarea comportamentelor pozitive vizavi de sănătatea psihofizică.

În privința gradului didactic obținut în concordanță cu gradul de implicare în formarea profesională și cu experiența profesională implicit, reprezentarea este în proporție de 55,6 % de cadre didactice care au obținut gradul didactic I. În schimb, reprezentarea debutanților și a gradelor didactice cu definitivat reprezintă 29,7% și avem în felul acesta o imagine a echilibrării răspunsurilor dar și satisfacția faptului că la începutul carierei cadrele didactice sunt interesate de cercetările în domeniu și aleg să facă parte din evoluția abordărilor în educația timpurie.

Vârsta respondenților este în proporții apropiate și majoritare intervalul 30-40 de ani cu 29,7% și 40-50 de ani cu 36,5%, 50-60 de ani – 16. Reprezentarea de 60-65 de ani constituie 4 %. Se observă faptul că în proporție foarte mare cadrele didactice sunt în vârstă chiar și atunci când vorbim despre debutanți.

Sucesiunea întrebărilor ulterioare a ținut de viziunea cadrelor didactice nemijlocit asupra problemei abordate.

O primă caracteristică a sondajului este dificultatea implicării cadrelor didactice în aceste cercetări ca reacție a neîncrederii în privința utilității unor studii teoretice în opoziție cumva cu practica. Prezentarea conceptului de „sănătate psihofizică” de către cadrele didactice participante se prezintă în același mod echilibrat. Întrebarea cu răspuns deschis are rolul aici de a reflecta pregătirea cadrului didactic prin limbajul și corectitudinea mesajului transmis! Dacă 3,6% nu au răspuns la întrebare, 53,57% au exprimat o asociere între sănătatea fizică și sănătatea psihică; ceilalți respondenți au dovedit o pregătire pedagogică solidă și au avut în vedere pregătirea emoțională a copiilor dar și aspectul de echilibru între componentele fizică, psihică și socială.

În consolidarea cunoștințelor dobândite în activitățile pe domenii experiențiale, sunt de multe ori folosite activitățile de opțional. La acest nivel de vârstă formarea sănătății psihofizice este primordială. Se pun bazele unor comportamente care odată asimilate vor asigura menținerea stării de sănătate pe termen lung. Răspunsul la întrebarea „Aveți un opțional la grupă cu teme de formare a sănătății psihofizice?” este reprezentat de un răspuns negativ în proporție de 87,8%. Întrebarea astfel formulată cuprinde educația emoțiilor, elemente de igienă personală și școlară, care în afară de gestionarea corectă a situațiilor în care copiii e bine să păstreze curățenia corpului lor se pot face referire la teme privind programul zilei.

Întrebarea următoare completează imaginea implicării cadrelor didactice în formarea sănătății psihofizice prin prioritizarea abordării laturii fizice în proporție de 54,1%, laturii psihice revenind un procent de 17,6 %, iar laturii sociale 28,4%. Este indiscutabil un factor de menținere a sănătății - mișcarea la această vârstă dar cel puțin din definiția dată de respondenți se intenționează realizarea unui echilibru între cele trei aspecte. Acest rezultat privind axarea pe latura fizică este continuat cu răspunsurile la următoarea întrebare: „Ce metode aplicați frecvent în cadrul acestor activități?” ca întrebare cu răspuns deschis, la care 79,7% a făcut referire la exercițiul fizic. Următoarele două metode care au un procent peste medie este jocul de rol cu 71,6% și jocul didactic cu 55,4%. Prin prezența în procent semnificativ a jocului de rol și a jocului didactic iată că echilibrul tinde să fie realizat pentru acoperirea a cât mai multor aspecte ale sănătății psihofizice.

De remarcat, curriculum scoate în evidență relația biunivocă conținut-metodă și pune un accent deosebit pe rolul educatoarei în procesul de activizare a funcțiilor mintale constructive și creative ale copiilor, pe realizarea unei „dialectici pedagogice” în care copiii și educatoarea se află într-o interacțiune și acomodare reciprocă, subtilă și continuă. Cadru didactic joacă rolul de resursă, care facilitează preșcolarului accesul la informații, diagnostichează dificultățile educabilului, lucrează individual și în grupuri mici, respectând ritmul propriu fiecărui copil. În acest sens, structura Curriculumului Educației Timpurii este un factor decisiv în maniera de abordare a formării sănătății psihofizice de un cadru didactic debutant, cu o bază teoretică medie și nu numai.

Paralelismul realizat între Curriculum Educației Timpurii din Republica Moldova și România, cuprinzând și fișele de progres ale preșcolarilor este un preambul al concluziilor pe care le vom face în urma Chestionarului adresat cadrelor didactice din Educația Timpurie.

În privința Curriculumului Educației Timpurii ca sursă a informațiilor privind finalitățile concretizate în comportamente, cadrele didactice au răspuns „Nu” în proporție de 55,4 %. Activitățile pentru „Formarea sănătății psihofizice” sunt încadrate în *Activități de Dezvoltare Personală* pentru 59,5%, în *Activități Liber Alese* pentru 13,5% și doar 27% dintre activități sunt incluse în *Activități din Domenii Experiențiale*. Dacă până aici răspunsurile sunt grupate destul de clar, următorul răspuns solicitat se referă la învățarea diferențiată dacă este utilizată și care este criteriul de diferențiere. La această întrebare un răspuns negativ a fost vizat de 43,3% cadre didactice care lucrează la grădinițe din mediul rural, la grupe combinate. Pentru criteriul ales am realizat o scară graduală pornind de la răspunsuri care nu conțin mesaje referitoare la diferențiere (Aprofundez cu copiii din mediile defavorizate 1,9%; Am copii cu intoleranță la gluten 1,9% și altele 7,6%), urmând cu răspunsul „Uneori” - 3,7% dar fără a preciza un criteriu de diferențiere. Ceilalți respondenți au precizat o paletă de criterii – vârsta 7,6%, vârsta și nivelul de dezvoltare - 9,4%, vârsta și particularitățile copiilor 7,6%, interese și particularități 1,9%, învățarea unei teme în mod integral, pluridisciplinar - 1,9% și culminează cu „profilurile de inteligență” - 1,9%.

Aceste căutări ale unor răspunsuri care să redea un criteriu de diferențiere par mai degrabă o încercare de exprimare a unei realități destul de puțin confortabilă. Chiar dacă se vorbește mult despre diferențiere și este recunoscut faptul că ar eficientiza procesul de formare a sănătății psihofizice de 79,7% din respondenți, se poate concluziona că subiectul nu este cunoscut suficient și diferențierea este realizată sporadic. 75,7% din participanți au apreciat ca fiind la fel de eficientă și învățarea individualizată.

Metodele interactive sunt folosite de 1-2 ori/săptămână de 27% respondenți; de 3-5 ori pe săptămână - 54,1% și 18,9% - de mai multe ori pe săptămână. Prin urmare, la nivel preșcolar există preocupare pentru obișnuința copiilor de a se grupa și a îndeplini sarcinile date, de a colabora în îndeplinirea unui obiectiv.

Majoritatea respondenților au afirmat că se axează mai mult pe latura fizică a sănătății psihofizice, că folosesc mult în acest sens ca metodă exercițiul fizic dar la întrebarea „Spațiul grupei este prevăzut cu un colț dedicat exercițiilor fizice?” răspunsul este „nu” pentru un procent de 74,3%; 13,5% au răspuns afirmativ, iar 12,2% - grădinița are sală de sport.

În privința unei alimentații sănătoase sunt exprimate dificultăți de la lipsa materialelor didactice 16,36%, o comunicare defectuoasă cu familia 34,54%, bugetul restrâns al familiei 3,6%, până la situația în care nu există astfel de probleme 16,36%. Rezultatele scot în evidență

într-o proporție destul de mare neconcordanțe între teoria și activitățile sporadice de la grădiniță și obiceiurile alimentare care sunt promovate în mediul familial. Se simte tot mai acut lipsa unor cursuri parentale care să sublinieze importanța mediului familial și a deciziilor luate în acest interval de vârstă a copilului.

În strânsă legătură cu întrebarea anterioară, cadrele didactice scot în evidență importanța pe care o are parteneriatul grădiniță-familie în formarea sănătății psihofizice cu răspuns afirmativ gradual maxim 75,7% și niciun răspuns negativ. Activitățile comune cu părinții în cadrul parteneriatului cu familia oferă posibilitatea de a realiza un transfer de cunoștințe într-un mod plăcut dar și foarte eficient. Se observă o deschidere majoră din partea cadrelor didactice în evaluarea dificultăților în cadrul acestui parteneriat și la întrebarea referitoare la formarea unor comportamente de menținere a sănătății preșcolariilor în familie, răspunsurile sunt afirmative în proporție de 62,2% și negative pentru 37,8% - un procent care arată încă odată că acest parteneriat este important dar ar trebui găsite modalități noi de comunicare și de colaborare eficientă pentru formarea sănătății psihofizice.

Preșcolarii au independență în privința spălării pe mâini - 97,3%, a folosirii toaletei 91,9% și a servirii mesei 83,8%, ca răspuns la întrebarea următoare. Concluzia este îmbucurătoare privind preocuparea celor două medii educative în promovarea aspectelor igienice. Și păstrarea ordinii în spațiul educațional are un rol important în formarea sănătății psihofizice. Răspunsurile reflectă o realitate care atestă dificultatea de a motiva preșcolarii în acest sens. 73% fac ordine doar când li se solicită acest lucru, 18,9% se eschivează frecvent, 5,4% încep să se joace și doar 28,4% strâng jucării din proprie inițiativă, se vede că au fost învățați în familie să ajute la ordonarea jucăriilor.

Dificultățile întâmpinate în realizarea activităților de educație pentru sănătate sunt exprimate astfel: lipsa materialelor didactice 26,31%, absența implicării părinților 10,52%, lipsa unor specialiști 3,5 %, agitația copiilor 3,5%, lipsa unui spațiu adecvat 3,5% negarea prezenței unor dificultăți - 24, 56%.

Întrebați despre existența cursurilor de formare profesională care să ajute cadrele didactice în demersul de formare a sănătății preșcolariilor răspunsurile afirmative de 38,59% și negative - 61,40%. Acest procent, coroborat cu informațiile destul de lacunare din Curriculum și implicarea redusă a părinților în demersurile cadrelor didactice de a forma sănătatea psihofizică formează un tablou complet al situației în care se află educatorii la nivel preșcolar.

Sugestiile privitoare la temele unor cursuri de formare profesională pe teme de sănătate sunt ca o explozie de cerințe care dezvăluie preocuparea constantă a cadrelor didactice pentru construcția unui mod personal de a relaționa constructiv cu preșcolarii, utilizarea unor metode active și lacunele pe care sunt gata să le acopere. Alimentația sănătoasă 26,31%, promovarea conceptului de sănătate în învățământul preșcolar, metode și tehnici concrete utilizate în acest tip de activități au fost propunerile cadrelor didactice pentru formarea profesională

Prin urmare, acest studiu a scos în evidență necesitatea unei viziuni unitare asupra conceptului de sănătate psihofizică care să ofere posibilitatea formării de comportamente sanogene la acest nivel de vârstă. Diferențierea și individualizarea sunt trepte indispensabile spre copilul văzut ca identitate unică, de aceea aspectele metodologice ar trebui mai des dezbătute și oferite exemple de bune practici.

Bibliografie

1. HUBERT, R. *Traite de pedagogie generale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965. 857 p.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor*. Chișinău- București: Grupul Editorial Litera - Litera Internațional, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
3. VOICULESCU, E. *Pedagogie preșcolară*. București: Editura Aramis, 2001. 142 p. ISBN 973-8473-55-7.

CZU: 373.2.025

ACTIVITATEA EXPERENȚIALĂ DE CERCETARE LA BAZA FORMĂRII ABILITĂȚILOR DE CERCETARE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Stoica (Boltașu) Georgiana

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0002-9791-353X

Adnotare

În acest articol sunt descrise aspecte ale activității de cercetare la copii de 5-6 ani în contextul educației pentru mediu. Inițial a fost identificat instrumentarul de diagnostic și criteriile de evaluare a abilităților de cercetare la preșcolari (capacitatea de a vedea problema, de a pune întrebări, de a prezenta ipoteze, definirea conceptelor, clasificarea obiectelor/fenomenelor, observarea și compararea, efectuarea experimentelor, concluzionare și argumentare). A fost elaborat un algoritm metodologic al activităților experiențiale. Ca rezultat al aplicării s-a constatat îmbunătățire performanțelor copiilor lotului experimental, fapt vizat rezultatele cantitative și calitative la reprezentanții grupului experimental.

Cuvinte-cheie: copii, abilități, cercetare, activitate experiențială.

Annotation

This article describes aspects of research activities for 5-6 year olds in the context of environmental education. Initially, the diagnostic tools and assessment criteria for research skills in preschoolers were identified (the ability to identify a problem, ask questions, present hypotheses, define concepts, classify objects/phenomena, observe and compare, perform experiments, conclude and reasoning). A methodological algorithm for experiential activities was developed. As a result of its implementation, improvements in the performance of the children in the experimental group were observed, both in terms of quantitative and qualitative outcomes.

Keywords: children, skills, research, experiential activity.

Societatea contemporană are nevoie tot mai mult de personalități active, capabile de o activitate cognitivă de autorealizare, prin manifestarea unor competențe de cercetare și creativitate în soluționarea unor probleme de viață importante, precum și ecologice. Iar bazele unei asemenea personalități este necesar să fie puse de la cele mai timpurii etape ale dezvoltării ontogenetice umane, fapt vizat de mai mulți cercetători [8].

Această problemă este una dintre cele mai mari provocări la care trebuie să participăm cu toții pentru a avea grijă de natură și de mediul în care trăim. Conform directivelor Uniunii Europene *educația pentru mediu* trebuie să înceapă odată cu perioada copilăriei timpurii. P. Samuelsson arată aspectele pozitive ce reies în urma predării educației pentru mediu la vârsta preșcolară, bagajul informațional, atitudinile și comportamentele ecologice [5, pp. 103-118].

E. Molinario [4, pp. 1137-1163] a demonstrat că experiența și expunerea la natură în perioada copilăriei timpurii este strâns legată de dezvoltarea adultului în raport cu natura, influențându-i și alegerile ecologice în viitor. De asemenea, D. Sobel [6] estimează, că educația pentru mediu la vârsta preșcolară dezvoltă capacitatea de a avea grijă față de natură, inducând și un sentiment de mirare în explorarea mediului prin implicare la grădiniță. Iar pentru soluționarea cu succes a acestor probleme este binevenită activitatea de cercetare a copiilor.

Pornind de la cele relatate s-a conturat scopul studiului nostru: elucidarea formării abilităților de cercetare la copii de 5-6 ani din perspectiva activității exponențiale. În studiu au fost implicați 78 copii din instituțiile educației timpurii din România: 38 au constituit grupa martor (GM) și 40 grupa experimentală (GE).

Este cunoscut că procesul de determinare a nivelului de dezvoltare a abilităților de cercetare la copii presupune stabilirea și justificarea unui complex de parametri, criterii și indicatori, a căror corelare atestă conținutul particularităților de nivel. În acest context ținem să elucidăm inițial următoarele aspecte care ne-au servit în calitate de caracteristici ale abilităților de cercetare: *parametru*, vizează proprietățile studiate, particularitățile obiectului de studiu, structura și gradul de manifestare și în structura comportamentului de cercetare se evidențiază aspecte - operaționale, motivaționale, de control și evaluare [9, 10]; *criteriu*, atestă un semn distinctiv pe baza căruia se efectuează o evaluare a oricărui fenomen pedagogic [7]; în baza analizei studiilor ce țin de componentele abilităților de cercetare [3, 9] estimăm că „abilitățile de cercetare” la copii de vârstă preșcolară sunt evaluate în raport cu următoarele criterii: capacitatea de a vedea o problemă, de a pune întrebări, de a prezenta ipoteze, definirea conceptelor, clasificarea, observarea și compararea, efectuarea experimentelor, desemnarea rezultatului, concluzionarea; *indice*, subestimează o caracteristică calitativă a unei particularități/fenomen și au la bază anumite criterii (vizate mai sus).

Pentru atingerea obiectivelor trasate și în urma analizei literaturii de specialitate am identificat instrumentarul de diagnostic, care a inclus mai multe metode, unele din ele fiind modificate și adaptate de noi (Figura 1).

La etapa de constatare a studiului în urma analiza rezultatelor exteriorizate de copii în baza aplicării instrumentarului de diagnostic și raportarea lor la criteriile ce atestă abilitățile de cercetare a lor (de a vedea problema de sine stătător, de adresa întrebări, a înainta ipoteze (inclusiv varietatea lor),definirea conceptelor, clasificarea obiectelor/fenomenelor, observare și comparare, efectuarea experimentelor; de a face concluzii și raportarea lor la ipoteză și scopul experimentului) am constatat (Figura 2) că copiii ambelor grupuri de cercetare se află la nivelul acelorași limite.

Analiza calitativă a rezultatelor exteriorizate de copii a scos în evidență la reprezentanții ambelor grupuri implicate în cercetare că au dezvoltate așa abilități ca: să vadă problema, să efectueze experimente și independența în înaintarea ipotezelor, să efectueze observații și să compare fără suport. Rezultatele obținute se datoresc probabil faptului că ei au o experiență în acest sens în cadrul activităților de familiarizare cu natura. S-a observat că într-o măsură mai mică copii stăpânesc așa abilități precum „definirea conceptelor”. În timpul realizării experimentelor, copiii au folosit în mod activ această abilitate, dar la diagnosticarea propriu zisă a acestui indice le-a fost dificil unora dintre ei să clasifice imaginile în funcție de semnificația lor în grupuri și să le dea nume. La un nivel diminuat s-a estimat și capacitatea de a „face concluzii” în această etapă a experimentului, cadrul didactic a asigurat frecvent

suport copiilor – verbalizând concluziile. Analiza cantitativă a abilităților de cercetare ale copiilor a făcut posibilă identificarea corelației dintre performanțele exteriorizate de copiii grupului martor și experimental.

Studiu de caz "Inversia"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă modificată T. Babaeva, O. Kireeva, adaptată de noi, care ne-a permis să determinăm la copii abilitățile - de a vedea o problemă, de a formula ipoteze, abilităților și deprinderi de a efectua experimente, de a face concluzii, de a identifica motivul cognitiv
Ghicitori	<ul style="list-style-type: none"> •metodă după A. Savenkov, modificată și adaptată de noi, care ne-a permis să determinăm abilitățile copiilor de a defini concepte
"Ursulețul brun"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă după M.Kuznetsova, E. Kochurova, modificată și adaptată de noi, care ne-a permis determinarea la copii a capacităților de clasificare, capacitatea de a identifica semnele/criteriile de asemănari și diferență între obiecte, argumentarea racordării obiectelor la o anumită categorie
"Clasifică în grupuri"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă după P. Juravleva, modificată și adaptată de noi, care ne-a permis de a determina capacitățile copiilor de a clasifica obiecte/fenomene ale naturii
"Identifică diferențele"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă după autor necunoscut, modificată de noi care ne-a permis determinarea capacităților copiilor de a observa, de a compara obiectele/fenomenele între ele
"Arborele dorințelor"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă în versiunea lui V. Yurkevich care ne-a permis să determinăm abilitățile copiilor de a pune întrebări
"Stranietăți"	<ul style="list-style-type: none"> •metodă după R. Nemov, care ne-a permis să determinăm capacităților copiilor de a vedea problema, de a formula ipoteze

Figura 1. Instrumentarul de diagnostic aplicat

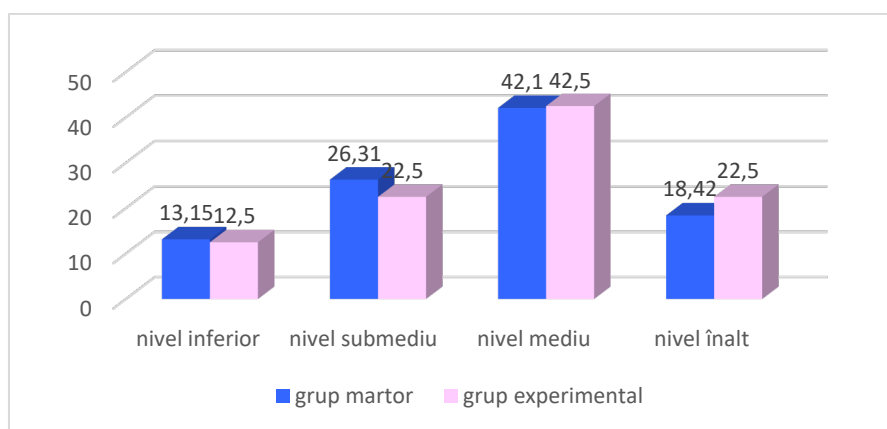


Figura 2. Nivelul abilității de cercetare la copii, etapa de constatare, %

După cum putem observa din figura 2 *nivel înalt* s-a înregistrat la 22,5% din copiii GE și 18,42% - GM, ei dețin întreaga complexitate a aptitudinilor de cercetare, le aplică în mod conștient și independent, corelând aptitudinile cu sarcinile activităților; pot explica și justifica acțiunile; corelează contradicțiile cu problema, formulează corect întrebările fără careva ajutor; oferă o descriere completă a obiectelor/fenomenele, distribuie obiectele în grupuri în funcție de anumite criterii, formând în același timp nu unul, ci mai multe grupuri; atunci când rezolvă o problemă de cercetare, folosesc raționamente, experimentează, compară, etc.; argumentează cauzele fenomenelor/modificările acestora; fac concluzii fără careva suport.

Nivel mediu s-a estimat la 41,1% din reprezentanții GM și 42,% -GE, ei posedă mai multe abilități de cercetare, însă cu un suport ușor din partea cadrului didactic (pot explica, evidenția problema în urma unei discuții); pot corela contradicția cu problema, pot pune întrebările corect, face mai multe presupuneri; exprimă o ipoteză parțial corectă; ipotezele le înaintează numai cu sprijinul educatorului; oferă o descriere a subiectelor, fără a da exemple, dar la solicitări le educatorului dau răspunsuri mai ample; se îndoiesc atunci când selectează obiecte în grupuri, comit erori; făcând comparații nu identifică toate diferențele; soluționează probleme prin metoda probelor și erorilor, acordând atenție mai mult detaliilor nesemnificative; pot formula concluzii în mod independent sau cu suportul educatorului.

Nivel sub mediu am determinat la 26,31% din copiii GM și 22,5% - GE, ei dețin o parte mai mică din abilitățile de cercetare, le demonstrează mai mult cu suportul educatorului; mai des nu pot explica și justifica acțiunile lor; nu poate singuri rezolva o problemă, dar ușor acceptă produsul prezentat de cadrul didactic; pun întrebări abstracte care nu au legătură cu obiectivele ce trebuie soluționate; prezintă ipoteze incorecte; întâmpină dificultăți în verbalizarea și argumentarea, etc.

Nivel inferior au exteriorizat 13,15% din copiii GM și 12,5% - GE, ei practic nu dețin abilități de cercetare, folosește aceste abilități doar cu suportul cadrului didactic; nu pot corela contradicția cu problema chiar și cu ajutor; nu pot explica și justifica acțiunile lor, nu pun întrebări; nu exprimă nici o ipoteză; incapabili să generalizeze rezultatele și să tragă concluzii, etc.

Prin urmare, la etapa de constatare s-a determinat la ambele grupe implicate în studiu (GM; GE) predominarea nivelului mediu, date care pe de o parte, atestă faptul că, copiii stăpânesc activ activitățile de cercetare, dar experiența lor în acest domeniu mai prezintă lacune și necesită din partea instituțiilor educației timpurii o acordare a întregului potențialul educațional în scopul dezvoltării abilităților de cercetare.

La următoarea etapă în urma analizei surselor bibliografice de specialitate [1, 2, 9] am elaborat un algoritm metodologic din perspectiva aplicării experimentelor în scopul formării abilităților de cercetare la copii (Figura 3).

Natura nertă	Plante	Animale	Ecologie
<ul style="list-style-type: none"> •Unde e aerul. Săculețul cu aer. Umflăm un balon. Semințele dansatoare. Are apa culoare? Șervețelul uscat, șervețelul ume Puterea solului. Curcubeul. Focul prieten sau dușman? Să facem un nou raș. Fulgi de nea. Vulcanul. 	<ul style="list-style-type: none"> •Cum crește tulpina?Și plantele au nevoie de apă. Și plantele au nevoie de aer. Flori de caise la Anul Nou. 	<ul style="list-style-type: none"> •Drumul furnicilor. Cum respiră puișorii din ou. Călătorii însetați. Peripețiile broscuței toaste. 	<ul style="list-style-type: none"> •Pana plutitoare. Punguța din plastic. Ploaia acidă.

Figura 3. Algoritm ”Activități experiențiale”

În scopul formării abilităților de cercetare inițial am respectat etapele reflectate în Figura 4.

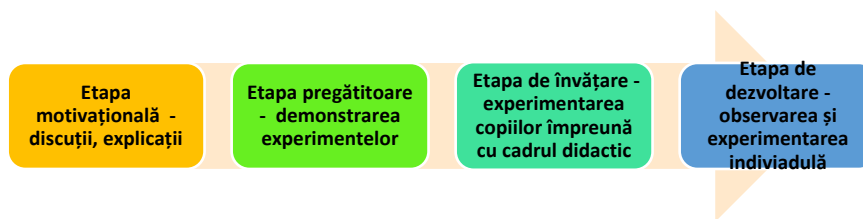


Figura 4. Etapele dezvoltării abilităților de cercetare la copii

De remarcat, în ambele grupe implicate în studiu am realizat același program educațional, însă în grupul experimental am pus accent pe extinderea utilizării activităților experiențiale în cadrul activităților. Pentru activitățile experiențiale am recurs la timpul alocat conform curricula pentru activitățile de cercetare cognitivă, timpul alocat în rutina zilnică în centrele de interes și timpul din cadrul plimbărilor destinat activității cognitive.

Pentru a identifica eficacitatea experimentului formativ am aplicat același instrumentar de diagnostic. Analiza cantitativă a datelor estimat o dinamică pozitivă, manifestată printr-o modificare a raportului la toate nivelurile de dezvoltare a abilităților de cercetare atinse de copiii, mai cu seamă la reprezentanții GE (nivelul înalt a sporit cu 12,5%) (Figura 5). Reprezentanții GE au demonstrat capacități de a rezolva probleme din perspectiva abilităților de cercetare mai avansate comparativ cu copiii GM. Și în GM s-a estimat o dinamică pozitivă, abilități precum: abilitatea de a vedea problema, a efectua experimente și a clasifica, dar mai puțin semnificative, deoarece în grupul martor nu s-a efectuat o activitate direcționată special privind formarea abilităților de cercetare.

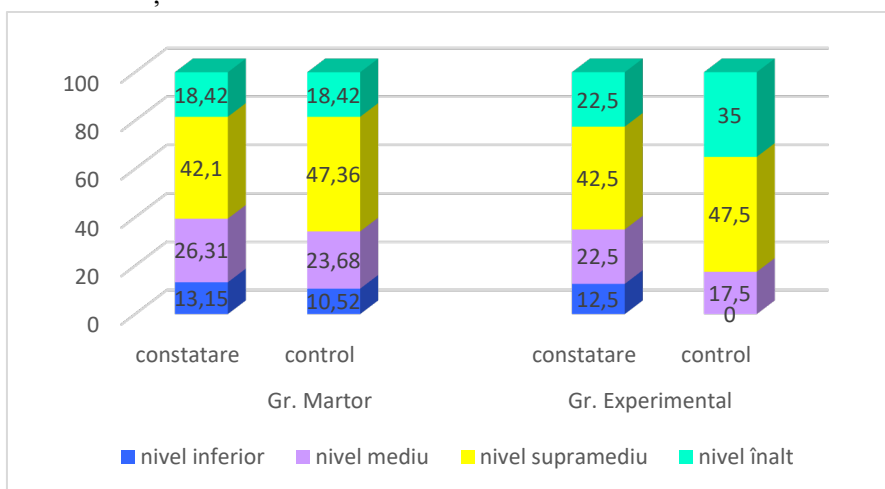


Figura 5. Rezultatele comparative ale abilităților de cercetare la copii, %

Prin urmare, experimentul formativ a facilitat dezvoltarea abilităților de cercetare la copiii de 5-6 ani, printre care se evidențiază abilitățile de a pune întrebări, de a formula ipoteze, de a defini concepte, de a observa și compara, de a face concluzii. Chiar dacă copiii GE au exteriorizat același nivel, ei și-au îmbunătățit performanțele – vizând limitele superioare a nivelului corespunzător.

Bibliografie

1. CHURCHILL, E.R. *365 de experimente științifice simple cu materiale obișnuite*. București: Editura Aquila'93, 2007, p.320. ISBN 978-873-714-180-4

2. GÎNJU, S. *Activități experiențiale: Științe cl.2-4*. Chișinău: UPS "Ion Creangă" (Garomonnd-Studio SRL), 2009. 57 p. ISBN 978-9975-4442-4-8.
3. GÎNJU, S., CARABET, N.; HAHEU, E. *Activități investigațional – practice de cunoaștere a naturii*. Chișinău: UPSC, 2012, p.120. ISBN 978-9975-4442-4-8
4. MOLINARIO, E. *From childhood nature experiences to adult pro-environmental behaviors: An explanatory model of sustainable food consumption*. *Environmental Education Research*, 26(8), 1137-1163 [citat 07.01.2023] online doi:10.1080/13504622.2020.1784851, 2020. ISSN 1350-4622.
5. SAMUELSSON, P. *Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education*, *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103-118., [citat 07.01.2023] online doi:10.1007/s13158-011-0034-x, 2011. ISSN 0020-7187.
6. SOBEL, D., *Foreword*. In: Meier, D.R. and Sisk-Hilton, S. (Eds.), *Nature education with young children integrating inquiry and practice* (pp. Xiii-xvi; 2nd edn). New York: Routledge, 2020. ISBN 978-04290-288-8-5.
7. КОДЖАСПИРОВА, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва-Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. 448 с. ISBN 5-241-00477-4.
8. ПОДДЪЯКОВ, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте. Дис. д-ра психол. наук. М.: Ф-т психологии МГУ, 2001.
9. ПОЛЯКОВА, М.Н. Развитие познавательно-исследовательского поведения у детей дошкольного возраста. В: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2015. [citat 20.04.2023]. Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/razvitie-poznavatelno-issledovatelnskogo-povedeniya-u-detey-doshkolnogo -vo zrasta.pdf.
10. СЕМЕНОВА, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: Автореферат дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2007. 22 p. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-issledovatelstikh-umenii-mladshikhsh-kolnikov/read>

CZU:373.67

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL CONTEMPORAN

Todirișcă Larisa
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0003-5648-6310

Adnotare

Educația artistică trece printr-o schimbare cauzată de pătrunderea tehnologiei în toate domeniile. Accesul la cultură este major, dar nu și îndrumat. Publicitatea, în toate formele sale, devine formator de gust estetic, de aceea se solicită o abordare mult mai atentă a educației artistice de la cea mai fragedă vârstă.

Cuvinte-cheie: artă, estetică, educație artistică, educație estetică, creativitate.

Annotation

Art education is undergoing a change caused by the penetration of technology in all fields. Access to culture is major, but not guided. Advertising, in all its forms, becomes a formator of aesthetic taste, therefore a much more careful approach to artistic education is required from the earliest age.

Keywords: art, aesthetics, art education, aesthetic education, creativity.

„Frumusețea va salva lumea!” profetea un iubit personaj creat de Dostoievski pentru a prezenta cititorilor un model de maximă moralitate și frumusețe sufletească, în romanul „Idiotul”. Cu atât mai mult cu cât în cultura tradițională românească binele și frumosul sunt categorii etnoestetice similare.

Educația estetică, ca latură a educației, îndeplinește multiple funcții educative, exercitând o acțiune multilaterală asupra dezvoltării personalității, urmărind dezvoltarea capacității de percepere și înțelegere corectă a frumosului din realitate, formarea conștiinței estetice, a gustului și simțului estetic, înțelegerea necesității și oferirea posibilității de a participa la crearea frumosului în artă și în viață. Efectele pozitive ale educației estetice vizează calitatea procesului de socializare a copiilor, dezvoltarea competențelor din sfera socio-morală, dezvoltarea intelectuală, afectivă, motivațională, volitivă și creativă, organizarea plăcută și eficientă a timpului liber prin stimularea inițiativelor în practicarea artelor. Schimbările apărute în lumea contemporană, progresele în domeniul științei, tehnicii și artei, urbanizarea și industrializarea accentuată, informatizarea au influențat și esteticul, care a pătruns în toate domeniile vieții și activității umane. Aceste legi ale esteticului sunt afectate, redefinite de schimbările mai sus prezentate.

„Vreau să predau pentru că simt dorința de a ajuta oamenii și simt că predarea este cel mai bun mod în care îmi pot îndeplini această dorință. Vreau să predau arta în mod special pentru că îmi place și cred cu adevărat că este important să predau. Vreau să împărtășesc dragostea mea pentru artă și, sperăm, să formez o dragoste sau o apreciere pentru artă în cadrul studenților mei. În plus, cred că educația în sine este piatra de temelie a unei societăți bine funcționale și cred că arta are un rol semnificativ în modelarea societăților și culturilor noastre.” Afirma Jeanna Jerde-profesor arte în USA. Educația stă la baza unei societăți civilizate. Prin educație, oamenii învață abilitățile de bază necesare pentru a rezista în societatea de astăzi. În cele din urmă, educația, în special educația artistică, încurajează și se bazează pe abilitățile creative ale oamenilor. Această creativitate și cunoaștere a trecutului este cea care creează inovatorii care vor modela viitorul.

Este important să se predea arta din mai multe motive. În primul rând, arta transmite multe abilități importante de viață, cum ar fi importanța muncii asidue, a luării deciziilor, a dedicării și a demnității personale. Artă îi învață pe elevi bucuria și satisfacția care vine dintr-o meserie bine făcută. Se vor încuraja elevii să muncească din greu pentru a produce cea mai înaltă calitate a artei și se va discuta despre moduri în care această muncă grea și dăruire pentru a crea un produs de calitate pot fi transferate în multe situații diferite în viață. De asemenea, procesul de creare a artei este plin de alegeri subiective, ceea ce indică faptul că este, de asemenea, impregnat de un proces decizional constant. Cursanții vor învăța să facă propriile alegeri și, apoi, să reflecteze asupra alegerilor pe care le-au făcut. În cele din urmă, arta a apărut din necesitate de desăvârșire spirituală, socială; printr-o critică constructivă constantă, elevii vor analiza și identifica domeniile de calitate și domeniile pe care le-ar putea îmbunătăți în arta lor.

În plus, arta îi învață pe oameni cum să se exprime sănătos și eficient vizual și verbal. Artă poate fi adesea terapeutică și are capacitatea de a exprima ceea ce nu se poate spune. "Artele fac viu faptul că nici cuvintele în forma lor literală, nici numerele nu epuizează ceea ce putem ști" conchide Eisner. Artă învață că limbajul nu satisface pe deplin cunoașterea. Elevii cu educație artistică vor întâlni mai multe sarcini de gândire critică și de rezolvare creativă a problemelor, ceea ce îi va determina să învețe că problemele pot avea mai multe soluții. Aceste

probleme pot fi rezolvate prin procesul de manipulare a unei forme vizuale sau a unei exprimări verbale. Această expresie verbală va fi adesea sub forma unei interpretări, descrieri sau analize a unei opere de artă. Studiul artei îi învață, de asemenea, pe oameni modul de interpretare a culturii vizuale în creștere rapidă. Limbajul vizual este impregnat în cultura actuală și crește rapid în efectul său asupra alegerilor și stilului de viață. După ce părăsesc sala de clasă, elevii vor avea abilitățile de a interpreta și utiliza limbajul vizual, ceea ce le va oferi, la rândul său, o putere vitală asupra influenței publicității, atât de importantă astăzi.

În cele din urmă, educația artistică poate insufla elevilor o mai bună înțelegere a valorilor și capacitatea de a face alegeri morale. Prin "studiul artei multor meleaguri și popoare, ne expunem studenții la exprimarea unei game largi de valori și preocupări umane." afirmă Aliona Brițki în *Didactica educației plastice*. Sensibilizăm elevii la faptul că valorile modelează toate eforturile umane și că imaginile vizuale le pot afecta alegerile de valoare personală. Tuturor ar trebui să li se ofere ocazia de a vedea cum arta poate exprima cele mai înalte aspirații ale spiritului uman. Din această temelie credem că vor fi într-o poziție mai bună pentru a alege ceea ce este bine și bine." „Aspir să-i îndemn pe elevii mei să ia în considerare propriile valori, credințe și emoții și să creeze artă care să le reflecte sincer. Această introspecție îi va ajuta să înțeleagă mai bine propria perspectivă asupra lumii” afirma Eisner.

În general, educația artistică influențează viața celor de studiază într-un mod pozitiv, cultivând abilitățile unice ale fiecărui elev, stimulându-le creativitatea și abilitățile de gândire critică și predând abilități din viața reală, cum ar fi munca grea, luarea deciziilor, dedicarea și determinarea personală.

Educația artistică- acesta este procesul de stăpânire și însușire de către o persoană a culturii artistice a poporului, una dintre cele mai importante modalități de dezvoltare și modelare a unei personalități integrale, a spiritualității acesteia, a individualității creatoare a bogăției intelectuale și emoționale. O componentă necesară a aspectelor estetice, pedagogice și psihologice este istoria educației artistice, care studiază dinamica dezvoltării acestui fenomen în diverse intervale de timp.

După Sorin Cristea, „definirea conceptului pedagogic de educație artistică implică valorificarea, la un nivel de referință specific, a modelului global de analiză a educației estetice, interpretată ca și conținut general al educației, în interdependență permanentă cu celelalte conținuturi generale ale educației (educația morală, educația științifică, educația tehnologică, educația psihofizică)”.

Conceptul filozofic de frumos „constituie proprietatea a ceea ce face obiectul experienței estetice”, în general, a celei determinată de contactul senzorial și rațional cu arta. Evoluția istorică a conceptului filozofic/estetic de frumos explică importanța educației artistice la nivelul societății (premoderne, moderne, postmoderne) ca dimensiune valorică a conștiinței individuale a unei personalități umane activă în raporturile sale cu lumea și cu sine.

Obiectivele educației artistice pot fi identificate la două niveluri de referință. Se evidențiază:

- Obiectivul general – formarea-dezvoltarea conștiinței artistice a personalității umane, ca dimensiune fundamentală a conștiinței estetice, necesară la nivel individual și social;

- Obiectivele specifice: a) *formarea-dezvoltarea conștiinței artistice teoretice* (capacități cognitive/reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente artistice; capacități afective, motivaționale și caracteriale artistice – necesare pentru însușirea și interiorizarea normelor

artistice); b) *formarea-dezvoltarea conștiinței artistice practice* (depinderi, obișnuințe, atitudini, aptitudini artistice) – realizabile în context pedagogic formal (educația prin: literatură, arte plastice, muzică) și nonformal (prin activități extrașcolare, cu deschidere spre toate cele „șapte arte”).

Realizarea obiectivelor specifice ale educației artistice permite dobândirea unor competențe estetice importante pentru formarea-dezvoltarea personalității elevului, în general: a) receptivitatea artistică (la nivel de sensibilitate, gândire, conduită artistică); b) motivarea artistică (la nivel de interese și convingeri artistice, intrinseci, probate în diferite situații școlare și extrașcolare); c) creativitatea artistică

Principalele probleme cu care confruntă educația artistică sunt conservarea patrimoniului culturii - o sarcină strategică a politicii culturale de stat, determinarea trăsăturilor specifice artelor contribuind la păstrarea și transmiterea diferitelor tradiții în condițiile culturii artistice moderne și determinarea mecanismului de includere a tradiției în condițiile culturii artistice moderne.

Educația artistică presupune trei niveluri: formarea unei atitudini față de cultură, formarea nevoii unei comunicări artistice prin intermediul operelor de artă și formarea deprinderilor de activitate artistică independentă.

Pentru fiecare etapă a educației artistice, unele dintre aspectele acesteia acționează ca dominante, conducătoare, în timp ce altele - ca suplimentare și însoțitoare, iar aici joacă un rol important caracteristicile vârstei. La nivel preșcolar, rolul principal este jucat de formarea unei atitudini estetice față de lumea înconjurătoare. La școala primară se formează competențele de bază, se dobândesc informațiile proprii primare, aptitudinile artistice și practice ale copilului. La liceu adolescenții stăpânesc limbajul diferitelor tipuri de artă, ceea ce le oferă posibilitatea de a înțelege în mod independent operele de artă și, de asemenea, creează premisele pentru propria activitate artistică. La instituții de învățământ de specialitate tinerii ajung la o autoidentificare socio-culturală, realizând apartenența la un anumit strat cultural cu ideile și gusturile artistice și estetice deosebite, pe baza cărora se formează anumite priorități în propria lor activitate artistică.

Rolul educației estetice în formarea personalității elevilor este insuficient conștientizat, prioritățile tehnologice excluzând, aparent, aspectul dezvoltării competențelor artistice.

Capacitatea de receptare a frumosului se bazează pe particularitățile native, pe fondul cărora se formează simțul și gustul estetic, la care se adaugă orientarea în cultura estetică. Această acțiune constă în îmbogățirea culturii generale cu cunoștințe, sub formă de reprezentări, noțiuni, teorii din sfera artei. Cultivarea estetică presupune și contactul direct și sistematic cu esteticul, realizat printr-un exercițiu de receptare, desfășurat sub îndrumarea unei persoane avizate. Așadar, receptarea esteticului este accesibilă oricui, chiar și celui care nu va crea niciodată, dar sunt necesare pregătirea și sprijinul sistematic.

Spre deosebire de capacitatea de receptare, competența de a aprecia frumosul se formează mai greu întrucât implică însușirea criteriilor de apreciere și unificarea acestora cu simțul și gustul estetic în judecată estetică, dar este accesibilă tuturor oamenilor, indiferent dacă vor deveni sau nu creatori. Este importantă însușirea criteriilor de apreciere pertinente, pentru a realiza o apreciere corectă.

Atitudinea estetică, concretizată prin conservarea și valorificarea esteticului în propria viață, este dependentă de formarea capacității de receptare și apreciere a esteticului. Pe lângă

simț, gust estetic, stăpânirea temeinică a criteriilor de apreciere, este necesară și o experiență estetică remarcabilă.

Este bine știut faptul că fiecare popor sau etnie, pe lângă realizările tehnice, deține realizări remarcabile în domeniul estetic, acestea reprezintă identitatea culturală a aceluia popor între alte culturi. Educația estetică asigură comunicarea între civilizații, etnii, popoare, generații diferite, așadar, integrarea culturală a individului în umanitate.

În învățământul primar, educația estetică se realizează prin intermediul tuturor disciplinelor școlare, dar contribuția acestora este inegală. Ea depinde de specificul și conținutul obiectului de învățământ, precum și de disponibilitatea profesorului de a valorifica frumosul din orice conținut predat.

Educației artistico-plastice îi revine rolul de a îndruma copilul în vederea dezvoltării capacității de a comunica, stimularea gândirii autonome și a potențialului creativ, al intuiției și al imaginației. Se știe că noțiunile teoretice însușite, precum și deprinderile de activitate independentă practică sunt fixate prin imagini artistice.

Limbajul artelor plastice are un rol social foarte important, influențând personalitatea umană. Pentru majoritatea oamenilor gândirea artistică și cea rațională se împletesc într-o formă echilibrată, însă la unii poate predomină gândirea concret intuitivă. Emoțiile și sentimentele, ca reacții față de fenomenele care le provoacă, pot trezi în fiecare om sensibilitatea estetică, ducând la aprecieri fie pozitive, fie negative.

Educația literară urmărește cunoașterea, prețuirea, înfăptuirea esteticului din arta cuvântului, înfrumusețarea vorbirii și exprimării scrise. Este bineștiut faptul că într-o operă literară se îmbină armonios valorile estetice cu cele etice.

Muzica reprezintă exprimarea ideilor și sentimentelor prin mijlocirea sunetelor muzicale, contribuind la dezvoltarea unor sentimente estetice care sprijină dezvoltarea intelectuală a copiilor. Prin urmare, este important ca educația muzicală să se înceapă de la vârsta preșcolară.

Educația estetică are o puternică influență asupra dezvoltării personalității prin trăirile afective în fața operelor artistice, în contemplarea peisajelor naturii, în observarea a tot ce este corect și frumos, în comportarea și activitatea celor din jur. Totodată asigură condiții propice pentru stimularea și promovarea creativității în toate domeniile de activitate, inclusiv în munca de învățare.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. *Educația estetică în EX LIBRIS* https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/53393
2. EISNER, E. *Artele și crearea minții*, În capitolul 4, *Ce învață artele și cum arată*. (pp. 70-92). Yale University Press. 2002
3. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea culturii artistic-estetice la elevii claselor primare: abordări pedagogice integrate în Ex LIBRIS* https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/134814
4. VĂIDEANU, G., *Cultura estetică școlară*, E.D.P., București, 1997.

CONFLICTUL ȘI MOTIVAȚIA – PREMISE ALE DEZVOLTĂRII ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

*Țicău Alexandru – George
UPSC "Ion Creangă"*

Școala Gimnazială de Arte „N. N. Tonitza”, mun. Bârlad, jud. Vaslui, România

ORCID: 0009-0007-1270-9542

*Ilie Atena – Luminița
UPSC "Ion Creangă"*

Școala Gimnazială Petrești, com. Petrești, jud. Dâmbovița, România

ORCID: 0009-0000-9554-8690

Adnotare

Motivația și conflictul sunt doi termeni foarte importanți pentru modelul de management eficient și comunicarea de grup în școli. În acest studiu, acești doi termeni foarte importanți sunt examinați în curriculum integrat pentru motivația de învățare a profesorilor și elevilor din școli. Cel mai important, sunt definite teoriile conflictului și impactul lor negativ și pozitiv pentru școli. Ca un rezumat, ambii termeni pot fi folosiți în moduri pozitive pentru a dezvolta mediul școlar dacă sunt luate în considerare costurile conflictului.

Cuvinte-cheie: conflict, motivație, model de management eficient, curriculum integrat, comunicare de grup, motivația învățării, costurile conflictului.

Annotation

Motivation and conflict are two very important terms for effective management model and group communication in schools. In this study, these two very important terms are examined in integrated curriculum for the learning motivation for teachers and students at schools. Most importantly, conflict theories and their negative and positive impacts for schools are defined. As a summary, both terms may be used in positive ways to develop school environment if the conflict costs are taken into account.

Keywords: conflict, motivation, effective management model, integrated curriculum, group communication, motivation learning, the costs of conflict.

Introducere

Organizațiile școlare sunt entități complexe care necesită multă coordonare și efort pentru a funcționa eficient. Cu toate acestea, există momente în care apar conflicte care pot afecta motivația profesorilor și studenților, ceea ce poate, la rândul său, să influențeze succesul general al organizației. Înțelegerea factorilor determinanți ai schimbării în organizațiile școlare poate ajuta liderii și administratorii să abordeze aceste probleme și să creeze un mediu mai pozitiv pentru toți cei implicați.

Abordarea motivației ca factor declanșator și susținător al activității educaționale accentuează importanța pe care calitatea informațiilor, învățarea experiențială, învățarea mediată sau atitudinea pozitivă față de actul de cunoaștere o au în obținerea performanței școlare. Potrivit concepției general acceptate, în urma consultării literaturii de specialitate în ceea ce privește abordarea fenomenului motivațional, putem afirma că, la baza bunei funcționări a componentelor acțiunii umane stă motivația, indiferent de activitatea desfășurată sau de nivelul de achiziții ale celui care depune efort în realizarea acesteia.

Orice acțiune cu caracter finalist real trebuie completată cu o susținere motivațională bine realizată, în mod contrar putându-se instala lipsa de productivitate, caracterizată prin raportul invers proporțional stabilit între rezultatele obținute și efortul depus.

Motivația

Motivația este o componentă critică a oricărei organizații de succes, inclusiv a școlilor. În contextul școlilor, motivația poate fi definită ca impulsul de a învăța și de a reuși în activitățile academice. Această motivație poate proveni atât din factori interni, cât și externi. Factorii interni includ convingerile și atitudinile personale cu privire la importanța educației și dorința de a reuși. Factorii externi pot include recompense, cum ar fi notele sau recunoașterea, sau presiunea socială pentru a performa bine.

Motivația este esențială deoarece determină comportamentul elevilor și profesorilor, ceea ce poate afecta rezultatele academice. Elevii care sunt motivați să învețe au mai multe șanse să se angajeze în clasă și să finalizeze teme, ceea ce duce la note mai mari și performanțe academice mai bune. Profesorii care sunt motivați să predea au mai multe șanse să creeze lecții captivante și să ofere studenților sprijinul de care au nevoie pentru a reuși.

Cu toate acestea, motivația poate fi influențată de o varietate de factori, inclusiv de conflicte în cadrul organizației școlare.

Conflict

Conflictele din organizațiile școlare pot apărea dintr-o varietate de surse. Poate să provină din dezacorduri între profesori, administratori sau studenți sau din probleme mai ample, cum ar fi reduceri de buget sau modificări ale curriculumului. Oricare ar fi sursa conflictului, acesta poate avea un impact semnificativ asupra motivației celor implicați.

O modalitate prin care conflictul poate afecta motivația este prin crearea unui sentiment de stres și anxietate. Conflictul poate fi epuizant din punct de vedere emoțional și, dacă nu este rezolvat rapid, poate determina oamenii să se simtă copleșiți și demotivați. Acest lucru poate afecta atât studenții, cât și profesorii, deoarece aceștia pot începe să simtă că eforturile lor nu merită stresul pe care îl experimentează.

În plus, conflictul poate crea un sentiment de diviziune în cadrul organizației școlare. Atunci când oamenii sunt în conflict unii cu alții, poate fi o provocare să lucrezi împreună în mod eficient. Acest lucru poate afecta motivația profesorilor și studenților, deoarece aceștia pot începe să simtă că nu fac parte dintr-o echipă coerentă care lucrează spre un obiectiv comun.

În cele din urmă, conflictul poate afecta motivația creând un sentiment de dezamăgire. Când apar conflicte, oamenii pot începe să pună la îndoială eficiența organizației școlare în ansamblu. Acest lucru îi poate face să simtă că eforturile lor nu fac o diferență semnificativă, ceea ce duce la o scădere a motivației.

Determinanți ai schimbării în organizarea școlară

Având în vedere impactul pe care motivația și conflictul îl pot avea asupra organizațiilor școlare, este esențial să înțelegem factorii determinanți ai schimbării care pot ajuta liderii și administratorii să abordeze aceste probleme.

Un factor determinant al schimbării este conducerea. Liderii eficienți pot crea un sentiment de unitate în cadrul organizației școlare prin stabilirea de obiective și așteptări clare și oferind sprijin celor implicați. Liderii care sunt calificați în soluționarea conflictelor pot ajuta la atenuarea impactului conflictelor și la menținerea organizației în mișcare. În plus, liderii care

sunt capabili să creeze un mediu pozitiv și de susținere pot ajuta la creșterea motivației în rândul profesorilor și studenților.

Un alt factor determinant al schimbării este comunicarea. Comunicarea eficientă este esențială pentru abordarea conflictelor și crearea unui sentiment de unitate în cadrul organizației școlare. Când apar conflicte, este important să comunicați deschis și onest cu cei implicați pentru a vă asigura că toată lumea înțelege problemele în cauză și are oportunitatea de a-și împărtăși perspectivele. În plus, comunicarea continuă poate ajuta la construirea încrederii și la stimularea unui sentiment de comunitate în cadrul organizației.

Un al treilea factor determinant al schimbării este cultura organizațională. Cultura unei organizații școlare poate influența motivația profesorilor și a elevilor într-o varietate de moduri. O cultură pozitivă și de susținere poate ajuta la crearea unui sentiment de apartenență și la stimularea dorinței de a reuși. În schimb, o cultură negativă sau toxică poate duce la demotivare și la o lipsă de implicare.

Teorii ale conflictului

Au fost propuse mai multe teorii pentru a explica cauzele și dinamica conflictului. Cele mai proeminente teorii ale conflictului includ teoria schimbului social, teoria funcționalismului structural și teoria conflictului.

Teoria schimbului social sugerează că indivizii se angajează în interacțiuni sociale pentru a-și maximiza recompensele și a minimiza costurile. În contextul conflictului, indivizii se angajează în conflict atunci când percep că recompensele conflictului depășesc costurile. De exemplu, un profesor se poate implica în conflict cu un administrator cu privire la o modificare a curriculumului dacă percepe că schimbarea le va avea un impact negativ asupra satisfacției în muncă.

Teoria funcționalismului structural propune că conflictul apare atunci când există o defalcare a ordinii sociale. Conform acestei teorii, conflictul este un rezultat natural al schimbării sociale și poate duce la rezultate pozitive, cum ar fi creșterea inovației și adaptării. În contextul organizațiilor școlare, conflictele pot apărea atunci când există o schimbare a curriculumului sau a metodologiei de predare.

Teoria conflictului sugerează că conflictul este o parte inherentă a interacțiunilor sociale și apare din competiția pentru resurse și putere. În contextul organizațiilor școlare, conflictele pot apărea atunci când există o competiție pentru resurse, cum ar fi finanțarea sau accesul la tehnologie, sau când există o luptă pentru putere între diferite părți interesate, cum ar fi profesorii și administratorii.

Există mai mulți factori determinanți ai schimbării în organizația școlară din cauza conflictului, inclusiv conducerea, cultura, comunicarea și dinamica puterii

Leadership-ul joacă un rol crucial în gestionarea conflictelor și inițierea schimbării în organizația școlară. Liderii eficienți sunt cei care pot identifica și aborda conflictele cu promptitudine și sunt dispuși să ia măsurile necesare pentru a le rezolva. De asemenea, sunt proactivi în promovarea relațiilor pozitive și în crearea unei culturi a încrederii și a respectului.

Cultura este un alt factor determinant al schimbării în organizarea școlii. Cultura școlii poate fie exacerba, fie atenua conflictul. Într-o școală cu o cultură a deschiderii și a transparenței, conflictele sunt mai probabil să fie abordate și rezolvate în mod constructiv. Pe de altă parte, o școală cu o cultură a evitării sau a rezistenței la schimbare poate avea mai multe șanse de a experimenta conflicte prelungite care au ca rezultat schimbări negative.

Comunicarea este, de asemenea, un factor determinant esențial al schimbării în organizarea școlii. Canalele și strategiile de comunicare eficiente pot facilita rezolvarea conflictelor și pot favoriza schimbări pozitive. Cu toate acestea, comunicarea slabă sau comunicarea greșită poate escalada conflictele și împiedica progresul către rezolvare.

În cele din urmă, dinamica puterii în cadrul organizației școlare poate avea un impact semnificativ asupra rezultatului conflictelor și al schimbărilor ulterioare. Dezechilibrele de putere pot face ca unele părți interesate să se simtă marginalizate sau neuzite, ceea ce poate exacerba conflictele. Abordarea dinamicii puterii și asigurarea faptului că toate părțile interesate au o voce în procesul de luare a deciziilor poate promova schimbări pozitive.

Un exemplu al rolului conflictului în conducerea schimbării în organizația școlară este adoptarea de noi standarde de curriculum. Atunci când sunt propuse noi standarde, poate duce la dezacord și tensiuni între profesori care pot avea opinii diferite cu privire la cea mai bună modalitate de implementare a standardelor. Cu toate acestea, dacă este gestionat eficient, acest conflict poate duce la un proces de implementare mai amănunțit și colaborativ, în care profesorii sunt încurajați să-și împărtășească perspectivele și să lucreze împreună pentru a dezvolta un plan care să răspundă nevoilor tuturor elevilor.

Concluzii

Motivația pentru învățare poate fi atribuită, într-o oarecare măsură, unei relații bune între educator și educat. Un elev dezinteresat de o anumită materie poate dezvolta un comportament inadecvat la ore, dezvoltând sentimente negative sau chiar ostilitate. Este un deziderat destul de înalt ca profesorii să influențeze pozitiv nivelul de motivație în mediul școlar.

Acest lucru nu este ușor de realizat având în vedere faptul că motivarea este un proces care cere timp, investiție și răbdare. Deși profesorul se află într-o poziție de autoritate, elevii nu răspund întotdeauna la forță. Relația profesor - elev ideală înseamnă raporturi de colaborare, respect și încredere reciprocă, un climat afectiv care se realizează printr-un stil de conducere democrat, înseamnă comunicare asertivă și mai ales, ascultare activă și empatică.

Ca implicații practice am putea propune un program de dezvoltare profesională al cadrelor didactice care să vizeze îmbunătățirea relației profesor-elev, având ca obiective modalități de comunicare eficiente, comportament asertiv și empatic, stiluri de conducere adaptate la nevoile și nivelul elevilor, inteligență emoțională, în special, gestionarea emoțiilor. Cealaltă parte motivațională ar putea viza stiluri de predare adaptate la stilul de învățare al elevilor, implicarea elevilor prin proiecte, jocuri didactice și activități interactive, precum și creșterea nivelului de stimă de sine la elevi.

Bibliografie

1. CUCOȘ C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2002;
2. PÂNIȘOARĂ I.O. Profesorul de succes, Editura Polirom, București, 2015;
3. SĂLĂVĂSTRU D. Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004;
4. STAN E. Managementul clasei, Iași, Editura Institutul European, 2009;
5. TRUȚĂ E., MARDAR S., Relația profesor-elevi blocaje și deblocaje, Editura Aramis, București, 2007.

STUDIU COMPARATIV PRIVIND FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

Ungureanu Eugenia Nadia

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0003-3000-120X

Adnotare

Ceea ce îl înconjoară pe copil constituie un conținut posibil de asimilat. Selecția acelor conținuturi semnificative prin raportare la natură, într-un mod adaptat, conduce la receptarea unei lumi înconjurătoare interesante, având în vedere importanța pentru orientarea adecvată în spațiul înconjurător. Informațiile despre obiectele din proximitatea copilului, despre plante sau viețuitoare se cer prezentate într-o logică impusă de nivelurile de dezvoltare intelectuală și emoțională deținute de preșcolar. Conținuturile despre om, animale, plante, anotimpuri, aspecte generale și elemente specifice, precum și sesizarea relațiilor existente ce fac obiectul familiarizării preșcolarului cu natura sunt subordonate caracteristicilor de vârstă și parcurgerii în etape pentru a facilita înțelegerea.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, curriculum, practici educaționale, conținuturi, cunoașterea mediului natural.

Annotation

What surrounds the child constitutes content that is possible to assimilate. The selection of those substantial contents by reference to nature in an adapted way leads to the reception of an interested surrounding world, given the importance of proper orientation in the surrounding natural space. Information about objects in the proximity of the child, about plants or living things must be present in a logic imposed by the levels of intellectual and emotional development held by the preschooler. The contents about man, animals, plants, seasons, general aspects, and specific elements, as well as the notification of the existing relationships that are the subject of the familiarization of the preschooler with nature, are subordinated to the characteristics of age and the going through in stages to facilitate understanding.

Keywords: early education, curriculum, educational practices, contents, knowledge of the natural environment.

Interesele copilului mic și generarea unor practici pliate pe nevoile lui au fost luate în considerare în România după 1989, desi au existat preocupări de a înlocui autoritarismul și rigiditatea școlii tradiționale cu metodele lui Pestalozzi (1801) pentru dezvoltarea umană potrivit naturii fiecărui individ la maximum posibil. Ideile lui Froebel (1820) de a percepe copilul ca o ființă creativă și activă, precum și schimbarea centrului de greutate de la profesor pe copil, idei promovate de Oskar Chrisman (1896) și Ellen Key (1909, 1916), au dus la construirea unui sistem de educație care să plaseze în centrul preocupărilor sale copilul cu particularitățile proprii copilării. În România, precum și în Republica Moldova, am asistat la inițierea și desfășurarea unor programe educaționale care au adus plusvaloare practicilor din cadrul educației preșcolare. Formarea resursei umane, practicile moderne, reabilitarea infrastructurii și dotarea cu resurse materiale specifice au condus la ameliorare și inovare în învățământului preșcolar [3, pp. 34-42].

Curriculum pentru educație timpurie (2019) din România valorifică paradigma educației centrate pe copil și fundamentează demersurile educaționale pe activitatea de învățare a acestuia ca proces, respectiv pe dobândirea unor comportamente care să asigure premisele dezvoltării competențelor. Astfel, abordările pedagogice centrate pe copil pot susține mai eficient dezvoltarea copiilor într-un mod holistic, printr-o axare asupra învățării practice, asupra

jocurilor și interacțiunii sociale, condițiile esențiale pentru învățare și dezvoltare fiind receptivitatea și stimularea, având în vedere că „educația se justifică numai dacă e în interesul copilului” [1, p. 236].

În trecut, activitățile de cunoașterea mediului se predau împreună cu elemente de educarea limbajului. Această abordare era gândită pentru ca preșcolarii să simtă utilitatea limbajului și să îl folosească ca pe un instrument pe care să îl dezvolte cu scopul de a înțelege și a se face înțeleși. În prezent, incluse în Domeniul Științe sunt Activitatea matematică și Cunoașterea mediului, cu argumente precum sprijinul gândirii logico-matematice în înțelegerea structurată precoce a complexității lumii înconjurătoare. Ordinea conținuturilor distribuite în planificare nu este atât de importantă, cât este conectarea la proiectele tematice.

Abilitățile demersurilor de investigație științifică, cum ar fi: observarea, selectarea elementelor semnificative, generarea de ipoteză, generarea de alternative, conceperea și realizarea de experimente, organizarea unor date rezultate din observații, pot fi dobândite de preșcolari atunci când sunt puși în contact cu natura. Centrul Știință pune la dispoziția copiilor materiale ilustrative: albume, atlase, lupe, semințe, colecții de pietre, pene, scoici, frunze etc pentru a facilita apropierea preșcolarului de lumea înconjurătoare. Fiecare comportament dintr-un domeniu de dezvoltare, manifestat de preșcolar, va influența în mod semnificativ achizițiile din celelalte patru domenii de dezvoltare deoarece există relații de dependentă și interdependentă.

Activitățile de familiarizarea a preșcolarilor cu natura se desfășoară individual, în grupuri mici sau cu întreaga grupă de copii, cu accent pe încurajarea inițiativei, pe exersări individuale și învățarea prin descoperire. Practicile de sprijin recomandă accesul preșcolarilor în natură, discuțiile despre schimbările din mediu ca efect a unor fenomene naturale, precum și despre importanța acțiunilor omului -poluare sau defrișări de habitate ale animalelor și păsărilor. Prin observări, copiii învață independent despre schimbările din natură în diferite momente ale anului și formulează concluzii. Dacă la nivelul I (3-5 ani), utilizarea instrumentelor specifice se face cu ajutorul educatoarei, la nivelul II (5-6 ani), preșcolarii găsesc posibilități de a le utiliza independent. Preșcolarul trebuie stimulat să își organizeze informațiile obținute, să facă predicții estimând rezultatele unui experiment colectând informațiile prin desen sau prin ordonarea cronologică a unor imagini despre stadiile de viață a plantelor, animalelor etc.

Rolul educatoarei este catalizator și mediu pentru întrebările care întrețin curiozitatea vie și îi ajută pe copiii să-și modeleze și orienteze întrebările. „Învățarea se bazează pe întrebări. Cine se întreabă mereu este bine poziționat pe drumul învățării. Cunoașterea veritabilă este reflexivă; ea nu este o țintă, ci un parcurs, nu este o achiziție, ci o năzuință, nu e o proprietate individuală, ci un bun care trebuie dat mai departe” [2].

Informațiile cu caracter elementar se completează în timp cu detalii care nuanțează și întregesc o imagine complexă asupra realității. Capacitatea informațiilor de a descrie mediul fizic natural reprezintă valoarea instrumentală, însă conținuturile propuse preșcolarilor trebuie raportate, în mod constant, la joc și abordare ludică. Acele conținuturi care se referă la relația cu natura obligă educatoarea să practice comportamentele dezirabile [3, pp. 58-143].

Analizând reperele proprii Domeniului Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii pentru cele două nivele de vârstă, observăm că se păstrează în mare parte aceeași indicatori, însă diferit este nivelul crescut de dificultate în interiorul conținuturilor. Conținutul acestor activități trebuie să fie relevant să trezească interes și întrebări potrivite precum și răspunsuri adecvate

pentru a-i familiariza pe preșcolari cu realitatea înconjurătoare. Practicile de sprijin care provoacă preșcolarul cu întrebările: „Ce s-ar întâmplă dacă...?” fac posibilă sesizarea relațiilor cauzale de tipul condițiilor de mediu și a consecințelor privind creșterea și dezvoltarea plantelor sau nevoile de bază ale ființelor. Deasemeni se scot în evidență interacțiunile dintre animale, plante și mediu de viață, responsabilitatea îngrijirii și asigurării acestor condiții elementare pentru întreținere și dezvoltare. Prezentarea prognozei meteo în rolul de meteorolog utilizând simboluri, precum și discuțiile despre caracteristicile anotimpurilor în relație cu activitățile sau evenimente semnificative permit copiilor să observe și să descrie caracteristici ale lumii înconjurătoare care demonstrează conștientizarea schimbărilor care se produc în sine și în mediu odată cu trecerea timpului.

Curriculum pentru educația timpurie din Republica Moldova (2019) este axat pe competențe și valorifică principiile fundamentale. Aplicarea lui solicită orientarea practicii didactice în corelație cu acest deziderat. Educația pentru mediu cuprinde unități de competență explicite pentru formarea competențelor specifice. Unitățile de competență sunt pe perioade de vârstă și fac trimitere la explorarea și investigarea mediului înconjurător stimulând interesul și curiozitatea preșcolarului. Conținutul activităților de cunoaștere a naturii crează oportunități reale având în vedere practicile specifice realizării indicatorilor din standardele de referință (SÎDC, 2019).

În ambele țări, curricula menționează activități de învățare privind familiarizarea preșcolarilor cu natura. Așa cum reiese din documentele oficiale și practicile educaționale, se stimulează cunoașterea și dezvoltarea continuă, oferind preșcolarilor contexte de înțelegere a evenimentele care se produc în jurul lor, facilitând progresul cognitiv și moral. Asemănările și deosebirile dintre familiarizarea preșcolarilor cu natura în România și Republica Moldova se regăsesc în tabelul 1.

Tabelul 1. Aspecte comparative în familiarizarea preșcolarilor cu natura. România și Republica Moldova

Criteriu	Curriculum din România	Curriculum din Republica Moldova
Niveluri taxonomice ale competențelor	Premise ale dezvoltării competențelor cheie care determină profilul de formare al copilului, definite la nivel european și statuate de Legea educației naționale nr.1/2011	Competențele-cheie transversale Competențe generale Competențe specifice Unități de competențe
Domenii de dezvoltare	Domenii de dezvoltare: Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii Capacități și atitudini în învățare	Nu sunt prezente în Curriculum. Sunt indicate în Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani.
Subdomenii de dezvoltare	Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme Cunostințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii Curiozitate și interes	Nu sunt prezente în Curriculum. Sunt indicate în Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani.

	Inițiativă Persistentă / Creativitate	
Directii de familiarizare	Lumea vie, Pământul, spațiul, metode științifice	Corpul uman, plante, animale, anotimpuri, fenomene
Tip de realizare	Integrat (la nivelul mai multor domenii experiențiale și centre de interes Activități monodisciplinare de cunoașterea mediului	Integrat/ Interconexiune- corelarea domeniilor de activitate cu domeniile de dezvoltare a copilului (standarde particulare, caracteristice unui domeniu, însă realizarea acestora implică standarde din celelalte domenii
Categorii de activități	Domeniu experiential Domeniul Științe (Cunoașterea Mediului și Activități matematice DOS (Domeniul Om și societate)	1. Domeniu de activitate Sănătate și motricitate cu dimensiunile Educație pentru sănătate și Educație fizică; 2. Domeniul Eu, familia și societatea cu dimensiunile Dezvoltare personală și Educație pentru societate 3. Domeniul de activitate Limbaj și comunicare 4. Domeniul de activitate Științe și tehnologii cu dimensiunile: Formarea reprezentărilor elementare matematice; Educația pentru mediu; Educația digitală. 5. Domeniul de activitate Arte cu domeniile Educația plastică și Educația muzicală
Categorisi-rea vârstei	Nivel I (3-5 ani) Nivel II (5-6 ani)	Perioada de vârstă: 3-5 ani 5-7 ani.
Practici specifice	Indicatori- acțiuni și comportamente observabile conform RFIDT (Repere fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurii de la naștere la 7 ani)	Indicatori - acțiuni și comportamente observabile din SÎDC (Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani)
Durata activităților	Durata poate varia în funcție de particularitățile copiilor, de interesul manifestat, de conținutul activităților și maniera de desfășurare	În funcție de nivelul grupei, de particularitățile individuale ale copiilor, de unitățile de competență și conținuturile propuse spre realizare, cadrul didactic decide care este timpul efectiv, necesar pentru desfășurarea activității

Analiza curriculumului din cele două țări a identificat familiarizarea preșcolărilor cu natura prin oferirea de contexte și situații de învățare diverse care să solicite implicarea copilului ca coparticipant la propria formare. Datorită plasticității creierului uman, la vârstele preșcolare

se construiește cunoașterea prin interacțiunea cu mediul fizic, prin stabilirea de relații și conexiuni între evenimente, fenomene, ființe și prin înțelegerea relațiilor de cauzalitate. Astfel, preșcolarii capătă cunoștințe diverse despre lumea înconjurătoare, despre rolul omului în interacțiunea lui cu natura, dezvoltând comportamente ecologice pentru întreaga viață.

Bibliografie

1. BINET, A. *Ideile moderne despre copil*. Colecția Pedagogia secolului XX. București: EDP, 1975. 260 p.
2. COCOȘ, C. *Educație, iubire, desăvârșire, edificare*. Iași: Editura Polirom, 2008. 230 p. ISBN 978-973-46-1038-9.
3. STAN, L. *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*. Iași: Editura Collegium Polirom, 2014. 296 p. ISBN 978-973-46-4434-6.
4. Curriculum pentru Educație Timpurie. Ministerul Educației Naționale. București, 2019. 40 p. [citată 16.02.2023]. Disponibil https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
5. Curriculum pentru Educație Timpurie Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: ed. Liceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9 [citată 23.02.2023]. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
6. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie. Chișinău: ed. Liceum, 2019. 149 p. [citată 2.03.2023]. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ro.pdf
7. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Editura Venemunde, 2010. 88 p. ISBN 978-973-1733-16-6. [citată 20.03.2023]. Disponibil https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ORDIN%203851_2010_ANEXA_RFIDT.pdf
8. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: ed. Liceum, 2019. 92 p. [citată 24.02.2023]. Disponibil <https://fliphtml5.com/sfobm/oaf1/basic>

CZU: 373.3.091.214(498)

LECTURA PERSONALIZATĂ A PROGRAMEI ȘCOLARE-PREMISĂ A CONTEXTUALIZĂRII PREDĂRII INTEGRATE A CONȚINUTURILOR

*Vârzaru Margareta
UPSC „Ion Creangă”*

Școala Gimnazială „George Poboran”, Slatina, județul Olt, România

ORCID: 0000-0003-4042-0774

Adnotare

Programele școlare din învățământul primar din România recomandă îmbinarea abordării disciplinare cu abordarea integrată a învățării, formarea competențelor cheie fiind un rezultat curricular al necesității de a construi legături interdisciplinare variate. Formarea și dezvoltarea competențelor asigură transferul și mobilizarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pe tot parcursul vieții. Lectura personalizată a programei școlare permite realizarea unui demers didactic bine structurat, documentat, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programa școlară pentru învățământului primar.

Cuvinte-cheie: programă școlară, abordare integrată, competențe cheie, contextualizare.

Annotation

School programs in primary education in Romania recommend combining the disciplinary approach with the integrated approach to learning, the formation of key skills being a curricular result of the need to build varied interdisciplinary links. Training and skills development ensure the transfer and mobilization of knowledge, skills and attitudes throughout life. The personalized reading of the school curriculum allows the realization of a well-structured, documented didactic approach, which ensures the formation of the skills provided by the school curriculum for primary education.

Keywords: curriculum, integrated approach, key competences, contextualization.

Fundamentare teoretică

Programa școlară este un document școlar care propune sintetic un curriculum specific la nivelul fiecărei discipline de învățământ. Are caracter oficial, unitar și obligatoriu. Prin conținutul său, programa este principalul ghid pentru activitatea dascălului, având o valoare instrumentală și operațională. Ea este documentul de la care se pornește în demersul de proiectare didactică, lăsând profesorului destul spațiu pentru manifestarea autonomiei și creativității formative [2, p. 243].

În opinia lui Gaston Mialaret, programa școlară reprezintă un document oficial de planificare a conținutului învățământului bazat pe "un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a suscita instruirea": definirea obiectivelor generale și specifice; stabilirea conținuturilor care trebuie predate-învățate-evaluate; anticiparea metodelor și a tehnicilor de evaluare; prezentarea materialelor necesare pentru realizarea activității de învățare (manuale școlare etc); precizarea dispozițiilor necesare pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice [1, p. 247, apud Mialaret, Gaston, 1991, p. 198].

Programa școlară este un document curricular reglator, care stabilește oferta educațională a unei anumite discipline de studiu/modul de pregătire, pentru un buget de timp și un parcurs școlar determinat, în concordanță cu prevederile din planul-cadru de învățământ [7, p. 22].

Așadar, programa școlară este principalul instrument de lucru aflat la dispoziția profesorului, prin care este stabilită oferta educațională a unei discipline pentru un an școlar. De asemenea, programa îmbină armonios obiectivele cu conținuturile, cu strategiile și cu evaluarea, întrucât conține competențele europene cheie, competențele generale, competențele specifice, conținuturile învățării și sugestii metodologice care structurează și orientează activitatea instructiv-educativă.

Centrarea pe formarea de competențe a programelor școlare moderne oferă o privire de ansamblu asupra tuturor disciplinelor de studiu, competențele vizate neaparținând exclusiv unei singure discipline, vizând astfel transdisciplinaritatea.

Considerate a fi școala viitorului, aceste programe valorifică "unitatea funciară a demersurilor științifice", urmărind integrarea orizontală și transversală a disciplinelor de învățământ în funcție de următoarele criterii de selecție a conținuturilor instruirii:

- criteriul teoretic, care vizează schemele conceptuale, obiectul și metodele de cercetare, paradigmele de abordare, valabile în cadrul mai multor științe;
- criteriul aplicativ, care vizează tehnologiile comune dezvoltate la nivelul mai multor științe, cu referire la domeniul vieții profesionale, mediului ambiant, relațiilor de familie;
- criteriul personalității, respectiv a "obiectului educației", care vizează formarea conștiinței științifice a elevului, relevantă pentru modelarea raporturilor sale cu lumea și cu sine;

- criteriul social, care vizează abordarea unor aspecte istorice, tehnologice, economice etc, semnificative pentru rezolvarea "unor probleme ale societății", respectiv pentru "natura umanității" [1, p.247. apud Mialaret, Gaston, 1991, p. 137-138].

Programa școlară este structurată după cum urmează:

Notă de prezentare

➤ Clarifică statutul disciplinei de studiu în planul-cadru și indică numărul de ore alocate fiecărei discipline;

➤ Enumeră documentele de politici sau de cercetare care recomandă studiul disciplinei respective (internaționale, naționale);

➤ Explică valențele formative ale disciplinei și pune în evidență aportul disciplinei pentru dezvoltarea competențelor din profilul de formare al absolventului;

➤ Precizează structura programei școlare și explică termenii folosiți.

a) Competențe generale

➤ Sunt competențele stabilite la nivelul fiecărei discipline pe toată perioada în care este studiată;

➤ Reflectă profilul de formare al absolventului și conduc la dezvoltarea competențelor-cheie;

➤ Competențele generale ale disciplinei interferează cu cele ale altor discipline de studiu din aceeași arie curriculară și conduc la un nivel formativ superior față de cele dezvoltate anterior (atunci când disciplina apare în planurile de învățământ din ciclul anterior).

b) Competențe specifice și exemple de activități de învățare

➤ Competențe specifice rezultă din competențele generale;

➤ Formularea lor este diferită, progresând de la un an de studiu la altul;

➤ Verbele acționale, evaluabile sunt cuvintele cheie în formularea competențelor specifice;

➤ Competențele specifice sunt potrivite particularităților de vârstă ale elevilor.

c) Exemple de activități de învățare

➤ Activitățile de învățare au ca element central activitatea elevului (nu a profesorului), sunt contexte specifice parcursului de învățare urmat de elev în vederea dezvoltării competenței specifice vizate;

➤ Activitățile de învățare vin în ajutorul profesorilor (chiar și al autorilor de manuale) în vederea organizării unui demers didactic eficient punând accent pe pluri-, multi- și interdisciplinaritate.

d) Conținuturi

➤ Pot fi ușor contextualizate, ținându-se seama de nevoia de cunoaștere a elevilor;

➤ Orientează procesul educativ în vederea dezvoltării competențelor specifice la nivelul fiecărui an de studiu;

e) Sugestii metodologice

➤ Centrează învățarea pe elev;

➤ Pun la dispoziția cadrului didactic clarificări pentru elementele de noutate ale programei și reprezintă puncte de reper pentru proiectarea activității de predare-învățare-evaluare;

➤ Oferă sugestii de evaluare continuă, formativă și exemple de instrumente specifice de evaluare (proiecte, portofolii);

➤ Prezintă contexte de învățare pentru tratarea diferențiată a elevilor

Noi programele școlare au întregit viziunea unui nou model de proiectare în învățământul primar orientat atât pe formarea și dezvoltarea competențelor elevilor, dar și pe interconectarea acestor competențe. Această legătură este necesară pentru simplul motiv că o competență-cheie nu se dezvoltă izolat și nu aparține exclusiv unei discipline.

Ca exemplu, competența de comunicare în limba maternă sau într-o limbă străină nu se formează doar la orele de Limbă română sau de Limbi moderne, ci fiecare disciplină din planul cadru poate avea contribuțiile sale valoroase.

CLASA a II-a

Tema: „Elefantul Elmer”

Comunicare în limba maternă

- citirea textului:

- aplic: -metoda „Văd- Cred că- Mă întreb”
- metoda „Predicția pe parcursul lecturii”

Comunicare în limbi străine

- audierea cântecului „Elmer l’elefantino variopinto”
- găsirea corespondentului în limba italiană a unor cuvinte din text folosind Google Translate

- numărarea în limba italiană a elefanților gri din imaginile din poveste

Există și posibilitatea ca fiecare disciplină de studiu să aibă o competență-cheie pe care să o vizeze exclusiv (spre exemplu, competența de comunicare în limbă străină vizată de disciplinele de limbi moderne), însă recomandarea europeană este aceea că nicio competență-cheie nu ajunge să se dezvolte izolat, ci în concordanță cu competențele altor discipline.[3,p.7].

De exemplu, programa școlară pentru limba modernă, competența de comunicare în limbi străine, contribuie substanțial la dezvoltarea competenței digitale (implicarea TIC în competențele de comunicare), competenței sociale și civice (antrenarea achizițiilor sociale și civice prin dialog, interacțiuni, jocuri de rol), competenței de sensibilizare și exprimare culturală (prin valorificarea componentelor culturale).

Competența digitală

- desenarea lui Elmer în programul Paint
- căutarea pe Google și colectarea unor informații despre elefanți
- accesarea canalului youtube pentru cântec

Competențe sociale și civice

- realizarea „Semaforului emoțiilor”
- analizarea lui Elmer în scopul identificării unor asemănări și deosebiri între sine și acesta
- joc de rol „Si eu am fost Elmer”

Sensibilizare și exprimare culturală

- aplicarea metodei „Repovestirea prin benzi desenate”
- organizarea unei expoziții cu benzile de desene realizate

Concluzii

În concluzie, programa școlară este documentul curricular reglator cu rol important în activitatea cadrului didactic în formarea și dezvoltarea competențelor pe care și le stabilește pentru un anumit demers didactic. O imagine de ansamblu bine creionată asupra curriculumului ce urmează a fi studiat, oferă profesorului oportunitatea valorificării experienței didactice ,

conferă flexibilitate demersului educativ prin adăugarea, în orice moment, de noi mijloace sau resurse didactice.

Lectură conștientă și personalizată a programei școlare dezvoltă competențe de proiectare didactică în baza modelului centrat pe rezultate, reconstruiește oferta curriculară din perspectiva competențelor urmărite, stabilește nivelurile de complexitate ale competențelor, potrivește teme suport potrivite care susțin și asigură formarea competențelor, creează situații de învățare antrenante implicând activ clasa, stabilește criteriile de evaluare privind dobândirea competenței, permite evaluarea elevilor într-un mod obiectiv, precum și oferta educațională.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București, 1998. Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-30-5130-6
2. CUCOȘ, C. Pedagogie (ediția a III-a revăzută și adăugită). [online] Iași, 2016. [citată 29.04.2023] ISBN 9789734651566, 9734651560 Disponibil: <https://www.google.ro/books/edition/Pedagogie/wiyTDwAAQBAJ?hl=ro&gbpv=0>
3. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). In: Official Journal of the European Union, C 189/1, 2018) [citată 25.04.2023] Disponibil: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
4. Metodologia privind elaborarea și aprobarea curriculumului școlar – planuri-cadru de învățământ și programe școlare, (aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3593/18.06.2014).[citată 25.04.2023] Disponibil <http://www.ise.ro/metodologie-privind-elaborarea-si-aprobarea-curriculumului-scolar>
5. Planuri-cadru de învățământ pentru învățământul primar, aprobate prin OMEN nr. 3371/12.03.2013.[citată 21.04.2023] Disponibile la adresa <http://programe.ise.ro/Actuale.aspx>
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). In: Official Journal of the European Union, L 394/10, 2006, pp. 10-18.).[citată 25.04.2023] Disponibil [lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN)
7. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale, versiune de lucru, Institutul de Științe ale Educației, mai, 2016. [citată 29.04.2023] Disponibil <http://www.ise.ro/?s=document+politici%2C+mai+2016>

CZU: 821.135.1.09

IDENTITATE ȘI ALTERITATE ÎN *TAKE, IANKE ȘI CADÎR* DE V. I. POPA

Văsioiu Marcelica-Alexandrina

UPSC „Ion Creangă”

Școala Gimnazială Nr. 3 Galați, România

ORCID: 0009-0007-2281-8435

Adnotare

Introducerea în cadrul Curriculumului la Limba și literatura română pentru gimnaziu a elementelor de interculturalitate este cât se poate de benefică în contextul contemporan, iar abordarea integrată a acestora vizează dezvoltarea competențelor pentru acceptarea *imaginii Celuilalt* în comunicarea interculturală.

La clasa a VIII-a, unitatea de învățare *Cum sunt ceilalți?* are asociat ca text dramatic suport comedia *Take, Ianke și Cadâr* de Victor Ion Popa. Textul reprezintă o alegere cât se poate de potrivită pentru a se analiza distincția

firească dintre *identitatea personală* și *identitatea Celuilalt*, la nivelul piesei fiind cristalizat mediul multiethnic și multicultural al unui târg de provincie din zona Moldovei în perioada interbelică.

Cuvinte-cheie: identitate, ceilalți, interculturalitate, oglindire, toleranță, iubire.

Annotation

The introduction of elements of interculturality into the Romanian Language and Literature Curriculum for secondary schools is as beneficial as possible in the contemporary context, and their integrated approach aims at developing skills for accepting the IMAGE OF OTHERS in intercultural communication.

In the 8th grade, the learning unit How are others? has associated as supporting dramatic text, the comedy *Take, Ianke and Cadâr* by Victor Ion Popa. This is a very suitable choice to analyze the natural distinction between personal identity and the identity of the other, because, at the level of the piece, the multi-ethnic and multicultural environment of a provincial fair in the area of Moldova, in the interwar period, is crystallized.

Keywords: identity, others, interculturality, mirroring, tolerance, love.

Potrivit *Programei școlare pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a*, din 2017, elementele de interculturalitate ocupă un loc distinct în cadrul conținuturilor ce sunt studiate de elevi în clasele gimnaziale, subordonându-se competenței generale 5, *Exprimarea identității culturale și lingvistice proprii în context național și internațional*. Această competență „vizează atât cultivarea dimensiunii identitare, cât și formarea de abilități de mediere și de înțelegere interculturală.”²

În acest sens, *Noi* suntem identități sau entități de sine stătătoare, purtând atributele nației (limba, religia, obiceiurile, tradițiile), dar și elemente de originalitate personală (gesturi, fapte, vestimentație etc). *Ceilalți* – (tot identități de sine stătătoare de aceeași nație cu noi sau de altă nație), cu elemente de unicitate. Atitudinea noastră față de ceilalți este una de toleranță, de acceptare.

La clasa a VIII-a, unitatea de învățare *Cum sunt ceilalți?* are asociat ca text dramatic suport comedia *Take, Ianke și Cadâr* de Victor Ion Popa. Acesta reprezintă o alegere cât se poate de potrivită pentru a se analiza distincția firească dintre identitatea personală și identitatea *Celuilalt*, la nivelul piesei fiind cristalizat mediul multiethnic și multicultural al unui târg de provincie din zona Moldovei în perioada interbelică, generic numit Podeni. Surprinzând relațiile interetnice constructive (este vorba despre concretizarea sensului adverbului *împreună*, în detrimentul adverbului *alături*) dintre un român, un evreu și un turc, creația semnată de V. I. Popa este o piesă despre toleranță, prietenie și dragoste, valori morale pe care se dorește a le insufla și receptorilor, chiar elevi de clasa a VIII-a fiind.

Deoarece cunoașterea *Celuilalt* este supusă uneori prejudecăților, care ne împiedică să comunicăm eficient, ne-am propus să analizăm, pornind de la acest text, modul în care românii îl percep pe străin sau pe *Altul* nu numai ca posibilitate de a-l cunoaște pe *Celălalt*, ci și ca formă de cunoaștere indirectă a românului. În cazul de față, străinul este **evreul** sau **turcul**. Evreul este, după spusele lui Andrei Oișteanu „un străin cu un grad mare de reprezentativitate”, deținător al unui complex de trăsături etnopsihologice. În ceea ce privește percepția comună asupra evreilor, se poate distinge între antisemitismul motivat religios, evreul fiind acuzat de deicid, învinovățit că l-a omorât sau că a participat la uciderea lui Cristos, și antisemitismul motivat economic, care a dat naștere unor stereotipuri ale evreului - cămătar nemilos și negustor viclean.

Turcul este, în mod tradițional, construit ca imagine pe baza elementelor exotice asimilate unei civilizații străine (fes, șalvari, iatagan, moschee, harem etc.), trăsăturile sale conotate negative relevă urătenia, cruzimea, neomenia, lașitatea.

² Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, clasele a V-a – a VIII-a, București, 2017.

Interesant este faptul că nici imaginea evreului și nici cea a turcului din comedia lui V.I. Popa nu corespunde acestor stereotipuri devenite tradiționale.

O analiză a textului dramatic din perspectivă interculturală, adaptată nivelului de înțelegere al elevului de clasa a VIII-a, care deține informații în plan interdisciplinar (din cadrul orelor de istorie, educație socială, geografie, religie sau educația plastică), în sensul unei abordări integrate a conținuturilor din cadrul Curriculumului, reliefează perfect raportul identitate/alteritate, prin prisma personajelor principale masculine eponime. Cele trei entități (NOI) sunt reprezentate prin Take, Ianke, Cadâr. *Ceilalți* sunt, pentru Take, fie de aceeași etnie cu el – Ionel (fiu), Safta (clientă), fie de altă etnie: evreu – Ianke, Ana, Ițic sau turc: Cadâr. Pentru Ianke, *ceilalți* sunt de aceeași etnie cu el – Ana (fiică), Ițic (client, potențial cuscru) sau de altă etnie – română – Take și Ionel, baba Safta, sau turcă. Cadâr este singurul personaj de etnie turcă, *ceilalți* fiind ori români, ori evrei.

Spațiul desfășurării acțiunii este reprezentat de un reper simbolic, prăvălia, care apare triplicat. Pus în context intercultural, acest spațiu poate fi asimilat ideii de schimb de valori.

Identitatea celor trei personaje se coordonează, cel puțin, în funcție de etnie, naționalitate și religie. Cele trei identități diferite, reprezentate prin creștinul Take, evreul Ianke și turcul Cadâr, pot armoniza într-un spațiu suficient pentru toți. Atmosfera ce se relevă este una tihnită, cei trei bătrâni negustori prieteni sunt loiali propriilor metehne, fixiști, iritați de apariția unor intruși precum baba Safta sau Ilie. Toți trei sunt negustori și demonstrează respect reciproc, înțelegere, ținând seama de un contract verbal stipulat inițial între părți: „*Asta ține numai Cadâr. Așa e învoiala noastră. Ce ține el, nu ținem noi.*”

Take și Ianke, românul și evreul, par să fie două identități construite în oglindă: vând aceleași produse, sunt, deci, pe picior de egalitate, printr-un acord deja statornicit, ajungând chiar până la *oglundire*, în cadrul căreia semnul *eului* vrea să-și privească adevărata esență. Același proces *al oglundirii* este valabil în cazul descendenților acestora, Ionel și Ana. Oglundirea se poate echivala, în mod cert, cu autocunoașterea. Procedul este relevant și în secvența în care se construiește decorul și se descriu casele celor doi, astfel: „*Casa lui Take și a lui Ianke sunt construite absolut la fel, numai că sunt cu totul altfel zugrăvite. De pildă, zidurile casei lui Take sunt roșii, iar tabla de pe acoperiș albă, pe când casa lui Ianke are zidurile albastre și tabla de pe acoperiș roșie. Firma lui Take, pe care-i scris doar: „La Take” e neagră cu litere galbene, iar a lui Ianke e galbenă cu litere negre.*”

Oglundirea se continuă și în planul comercial, prin obiectul de activitate al prăvăliilor: „*În mahalaua asta n-avem prăvălie decât noi doi. De la el cumpără creștinii și de la mine ovreii. Cine nu-i nici creștin, nici ovrei, cearcă de unde poate, ca zgîrcita asta de babă, ori scîrbosul cela de Ițic. Pe așa niște clienți poți să-i dai dracului, că nici noi nu sărăcim, nici dracul nu câștigă.*”

De-a lungul timpului, românii au găsit mereu căi de acceptare și de trai împreună cu ceilalți, au fost destul de toleranți cu ei, desi aceștia din urmă erau de altă religie, credeau în alte valori sau cunoșteau și altă limbă, pe aceea maternă. Deși în relațiile interumane indivizii ajung să se ciocnească de stereotipurile comunității legate de tot soiul de aspecte din viața celorlalți sau de împrejurări, la nivel individual, apar acceptarea și toleranța. Adeseori românii au stabilit relații de prietenie durabile cu oameni de alte etnii (cum se întâmplă cu cei trei negustori vecini din piesă).

În piesa lui V.I. Popa, identitatea reprezintă o particularitate de seamă a individului conștient de sine și de propria valoare, la nivelul întregului, al lumii. Discursul identitar al personajelor este, oarecum, simbolic, nu la vedere, de aceea devine substanțial.

Bibliografie

1. LASCU, G., *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*, în *Echinox jurnal* din 3.07.2012
2. OIȘTEANU, A. *Imaginea evreului în cultura română*. București: Humanitas, 2001, 472 p. ISBN: 973-50-0702-9.
3. POPA, V.I., *Take, Ianke și Cadâr*, București: Editura Hoffman, 2018, 124 pag, ISBN 9786064600073
4. ENCICĂ, V., *Take, Ianke și Cadâr: identități în oglindă*, Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 252 pag, ISBN 978-606-577-325-7.

Webografie

5. ANGHELINA, Cristina: „Povești de altădată. Take, Ianke și Cadâr”, în *Agenda Liternet*, mai 2007, pe www.agendaliternet.ro, 08 aprilie 2010, 21:20;
6. CHERIM, Șeila: *Sistemul antroponimic al turcilor și al tătarilor din Dobrogea*, 2008, Constanța, pe www.univ-ovidius.ro, 2 mai 2010, 22:38;
7. GARONFIL, Antonia: „Moartea unui artist. Cronica unei pierderi”, pe www.ecultural.ro, 22 aprilie, 2010, 20:34;
8. MUNTEANU, Radu Ilarion: „Take, Ianke și Cadâr: Cronici”, în *Agenda Liternet*, octombrie 2002, pe www.agendaliternet.ro, 22 aprilie 2010, 21:51.

CZU: 37.025+398.8

TRĂSĂTURI ESTETICE ALE FOLCLORULUI MUZICAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR: REACTUALIZAREA PROBLEMEI

Vieru Nicolai
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0004-4252-9145

Gagim Ion
UPSC „Ion Creangă”, Republica Moldova

Adnotare

Necesitatea cunoașterii valorilor muzicale ale folclorului românesc și dezvoltarea personalității elevilor prin muzica populară, devine în societatea contemporană un subiect de actualitate, în condițiile în care elevii din zilele noastre se îndepărtează tot mai mult de cultura tradițională românească și împrumută din valorile altor popoare. Această promovare a valorilor naționale este necesară în condițiile în care tendințele muzicale externe devin tot mai mult în atenția interesului pentru generația actuală de elevi.

Cuvinte cheie: folclor, estetica muzicală, sensibilitate, valori.

Annotation

The need to know the musical values of Romanian folklore and the development of the students personality through popular music, is becoming a topical topic in contemporary society, given that nowadays students are increasingly moving away from traditional Romanian culture and borrowing from traditional Romanian culture and borrowing from the values of other peoples. This promotion of national values is necessary in the condition where foreign musical trends are increasingly becoming the focus of interest for the current generation of students.

Keywords: folklore, musical aesthetics, sensitivity, values.

1. Dimensiunea estetică-contemporană indispensabilă a inteligenței multiple a elevului

Încă din cele mai vechi timpuri, folclorul muzical a servit ca sursă de inspirație pentru marii muzicieni și compozitori, astfel încât putem spune că prezența muzicii tradiționale a poporului nostru a stat la baza dezvoltării muzicalității românești. În zilele noastre ne propunem o apropiere a tinerilor față de cultura tradițională românească, iar folclorul muzical poate fi considerat ca bun educativ. Considerată componentă de bază a educației, cultura tradițională românească întrunește calități estetice-educative de care elevul are nevoie în conturarea și definitivarea personalității sale. Prin estetica muzicalității tradiționale societatea contemporană poate să beneficieze de un sistem de valori naționale, generate de concepte și idei artistice pe care poporul român le-a consacrat în decursul trecutului istoric. În sistemul actual de învățământ, pentru atingerea finalităților educaționale, folclorul muzical poate reprezenta un obiectiv principal în dezvoltarea personalității elevilor și definitivarea procesului instructiv-educativ, în cadrul sistemului de învățământ. Din acest punct de vedere, folclorul muzical poate constitui tezaurul național și constituie elementul definitoriu în formarea și dezvoltarea personalității elevilor sub aspect cultural. Educația estetică înseamnă educația pentru artă, frumos, cultură și reprezintă un prilej prin care elevul poate să devină sensibil față de valorile tradiționale și de trecutul istoric. Privind din perspectivă pedagogică, educația estetică este o componentă a sistemului educațional și îndeplinește funcții educative multiple. În această direcție elevii devin principalii beneficiari în formarea personalității și conturarea trăsăturilor care definesc componenta personalității umane. Prin educația estetică elevul își dezvoltă gustul pentru artă și înțelegerea frumosului din artă, iar mai târziu poate să coreleze aceste valori cu situații din viața cotidiană sau din diferite domenii de activitate pe care le va desfășura. Efectul pozitiv al educației estetice încadrează elevul pe o poziție socială superioară din punct de vedere cultural și îl ajută în alegerea statutului profesional. Totodată educația estetică dezvoltă elevului capacitatea intelectuală și întreaga activitate cerebrală umană sub aspect afectiv, rațional, cognitiv. În conturarea personalității elevului prin educația estetică, un plus de valoare îl are înțelegerea frumosului din diferite domenii de activitate. Progresul educativ duce la progresul relațiilor interumane și la dezvoltarea vieții sociale, iar educația estetică în viața omului vine să sensibilizeze comportamentul uman, să îl modeleze și disciplineze în înțelegerea trăirilor umane. Prin dezvoltarea gustului pentru educația estetică se formează un set de valori și atitudini comportamentale pozitive față de creația artistică tradițională. În sistemul actual de învățământ, educația estetică nu trebuie să se producă doar la nivelul disciplinelor artistice. Ea trebuie să cuprindă o „paletă” mai largă, în care să se regăsească toate disciplinele de învățământ. Prin această abordare reușim sensibilizarea elevului, însușirea trăsăturilor estetice din disciplinele de studiu și acționarea activității cerebrale, în special afectivitatea. Empatizarea față de mediul social va fi în cele din urmă inevitabilă. În contextul neajunsurilor societății, generate de crizele conflictelor contemporane, a pandemiei și ale confruntărilor de ordin social care se produc la scară mondială, trebuie să menționăm faptul că educația omului reprezintă elementul principal al dezvoltării umane și rezolvarea pe cale amiabilă a problemelor sociale.

Dezvoltarea personalității umane și educarea omului prin sistemul educațional și înțelegerea aspectului estetic din viața omului constituie o necesitate contemporană pentru evitarea situațiilor nedorite și rezolvarea disensiunilor cu care societatea se confruntă. Educația estetică are un rol important în definitivarea procesului instructiv educativ, deoarece sensibilizează elevul și îl pregătește pentru gestionarea unor situații neprevăzute, din punct de vedere afectiv. Prin procesele psihice și exersarea gândirii, imaginației, memoriei, se realizează o trezire a interesului copilului pentru artă și educația estetică.

Elevul capătă un loc principal în contextul istoric actual, în domeniul de actualitate al muzicalității estetice. Elevul reprezintă un promotor al fenomenului educațional, din perspectiva dezvoltării sentimentului muzical național și cultivării valorilor tradiționale prin sensibilizarea față de estetica muzicală. Prin folclorul muzical și discursul muzical folcloric dezvoltăm la elevi sensibilitatea emoțională față de valorile spiritualității neamului românesc. Sensibilizăm elevul față de trecutul istoric și totodată cultivăm dragostea pentru folclor și construim o personalitate solidă.

2. Procesele psihice și contribuția lor la stimularea interesului pentru spiritul folclorului muzical

2.1. Procesele senzoriale. Sub multiplele sale aspecte, sociale și psihofiziologice, folclorul muzical se află în stânsă colaborare cu psihologia, filosofia, pedagogia. Sub aspect psihologic menționăm faptul că stimularea educației estetice față de folclorul muzical și posibilitățile de dezvoltare a **senzațiilor și percepțiilor** muzicale la elevi se pot produce la nivel senzorial, prin acționarea constantă a unor stimuli edificatori. Pentru a sensibiliza elevul față de aspectul estetic al muzicalității tradiționale sau față de alt obiect de artă, înțelegem că această acțiune nu se poate produce constant de la o zi la alta, ci ea este modificată în funcție de diferite situații, de diferiți stimuli cu grad de intensitate diferit. Educarea elevilor prin folclor și învățarea elementelor de limbaj muzical care caracterizează creația populară românească, reprezintă pe lângă necesitatea actuală de cunoaștere și înțelegere a idealului național, în pofida vicisitudinilor vremii, o modalitate de a dezvolta, de a păstra și valorifica creația populară la cote înalte. Prin această accesare a componentei valorice naționale, reușim conturarea personalității umane și asigurăm folclorului muzical o dezvoltare durabilă în timp și spațiu, perpetuând valorile naționale și peste veacuri.

2.2. Procesele cognitive. Gândirea. Gândirea sau cugetarea actului artistic este însușirea creierului uman de a realiza o reflectare generalizată asupra realității, care presupune operaționalizarea informațiilor procesate de creierul uman. Spiritualitatea românească ține de totalitatea valorilor culturale artistice sau de orice altă valoare de altă natură care reflectă creația poporului. Gândirea deține rolul important în reflectarea frumosului din artă sau din alte domenii de activitate, cu rol constructiv în devenirea și formarea personalității umane. Dacă ne referim la gândire și rolul acesteia în formarea gustului estetic pentru folclorul muzical, educația începe din momentul în care ideile estetice ajung să depășească sfera gândirii și se comportă la nivel spiritual în rândul elevilor, fie că ne referim la obiectele artistice sau la cele dedicate formării personalității elevului sau la oricare altă activitate umană. Cert este faptul că gândirea și limbajul muzical reprezintă o formă de activitate care implică reflectarea generalizată a unor obiecte și fenomene din viața omului, în care sunt redată momente specifice din trecutul acestuia.

Memoria. Prin procesul psihic de memorizare a obiectelor de artă sau a fenomenelor din jur sunt activate și reactualizate realități ale mediului înconjurător, petrecute într-un anumit moment din viața omului. Dacă ne raportăm la domeniul artistic, orice interpretare cu succes a actului artistic nu poate fi realizată fără memorie (memorarea textelor unui cântec, memorarea partiturilor, melodiilor, etc.). În cazul în care procesul psihic de memorare se produce deficitar și artistul nu reușește redarea conținutului, depinzând de text, cum în multe cazuri se întâmplă, el niciodată nu o să reușească să dezvolte un act artistic de bună calitate și înaltă ținută profesională.

Concluzie generală. Muzica ne vorbește mai mult, despre aspectul estetic al muzicalității tradiționale, în funcție de cât efort și dăruire interioară îi punem la dispoziție. Noi percepem muzica cu imaginea poetică, sensibilă și artistică, însă partea tehnică trebuie să aibă un sens

bine definit și să respecte criteriile tehnice de realizare a muzicii. În practica instructiv–educativă, profesorul abordează diferite metode didactice prin care dezvoltă gustul estetic la elevi față de valorile culturale artistice tradiționale ale folclorului muzical.

Bibliografie

1. DRĂGHICECU D., *Din psihologia poporului român*, București, Editura Historia, 2006, ISBN: 9738792364.
2. GAGIM I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Editura Timpul, 2003 p 121-132. ISBN: 973-612-049-X.
3. GAGIM I., *Știința și arta educației muzicale*, ediția a treia, Editura Arc, 2007, pag 90-96, p.103-121 ISBN: 978 9975-61-423-8.
4. GAGIM I., *Educația Paradigma iubirii sau arta de a trăi*, Bălți, Prelegeri publice, Tipografia Indigou Color, 2023, ISBN 978-9975-3596-0-3.
5. OPREA G., AGAPIE L., *Folclor muzical românesc*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p.7-16.
6. SULIȚEANU G., *Psihologia folclorului muzical*, București, Editura Academiei, 1980, pag 17 - 22.
7. VĂIDEANU G., *Cultura estetică școlară*, București, E.D.P., 1967. p.36; 163-177; 179
8. VIANU T., *Gândirea estetică*, București, Editura Minerva, 1986, p.105.
9. ZOICAȘ TOMA L., *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*, București, Editura Muzicală, 1987.

CZU: 316.61/.64-053.6

RESPONSABILITATEA SOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR CE ÎNCALCĂ ORDINEA

Andrei Ionela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0009-0002-6859-8718

Adnotare

Adolescența constituie etapa de tranziție a dezvoltării dintre copilărie și vârsta adultă. Adolescența debutează în jurul pubertății și se termină la împlinirea vârstei de douăzeci de ani. În această perioadă, adolescenții trec printr-o serie de schimbări fizice, cognitive, cât și emoționale semnificative. Adolescenții, ca toți membrii societății, au responsabilitatea socială de a se comporta în moduri care promovează binele comun și contribuie la o comunitate sănătoasă și funcțională.

Cuvinte-cheie: responsabilitatea socială, adolescenți, ordinea socială, consum de droguri, intimidare, abandon școlar, vandalism.

Annotation

Adolescence is the transitional stage of development between childhood and adulthood. Adolescence begins around puberty and ends at the age of twenty. During this period, adolescents go through a series of significant physical, cognitive and emotional changes. Adolescents, like all members of society, have a social responsibility to behave in ways that promote the common good and contribute to a healthy and functioning community.

Keywords: social responsibility, teenagers, social order, drug use, bullying, school dropout, vandalism.

1. Adolescența și responsabilitatea socială

Adolescenții sunt o parte importantă a societății, întrucât reprezintă generația viitoare care va modela și va conduce comunitățile noastre. Aceștia aduc perspective unice, energie și creativitate societății. Pe lângă contribuțiile lor potențiale, adolescenții sunt importanți și pentru societate, deoarece reprezintă un segment semnificativ al populației. În multe părți ale lumii, populația de adolescenți crește rapid, iar această schimbare demografică are implicații importante pentru multe probleme sociale, economice și politice. De asemenea, adolescența reprezintă o perioadă critică de dezvoltare, în timpul căreia tinerii dobândesc cunoștințele, abilitățile și valorile de care au nevoie pentru a deveni membri sănătoși, productivi și implicați ai societății. Adolescenții care sunt bine educați, sănătoși și conectați social au șanse mai mari de a reuși în viață și de a contribui pozitiv la comunitățile lor [1]. Astfel, adolescenții sunt importanți pentru societate, deoarece reprezintă viitorul, iar investiția în bunăstarea și dezvoltarea lor poate avea beneficii semnificative pentru indivizi, comunități și societate în ansamblu.

Adolescența constituie etapa de tranziție a dezvoltării dintre copilărie și vârsta adultă. Adolescența debutează în jurul pubertății și se termină la împlinirea vârstei de douăzeci de ani. În această perioadă, adolescenții trec printr-o serie de schimbări fizice, cognitive, cât și

emoționale semnificative [2, pag.18]. În această perioadă standardele sociale, atât pozitive, cât și negative, pot avea un impact semnificativ asupra modului în care adolescenții se comportă. Tensiunile asupra a ceea ce constituie un comportament adecvat ar putea apărea ca urmare a schimbării sociale de-a lungul generațiilor, precum și între oamenii din mediul rural și cel urban. Tinerii vulnerabili care trec limitele acceptate pot suferi consecințe teribile din cauza discriminării și pot fi supuși unei legislații repressive, dacă încalcă normele comunității sau țării lor. Ceea ce înseamnă că adolescenții sunt prinși între norme și comportamente schimbătoare și contradictorii [3].

În ceea ce privește responsabilitatea socială, aceasta este o orientare valorică care inspiră unele comportamente civice și se bazează pe interacțiuni democratice cu ceilalți și pe valori de îngrijire morală și corectitudine. Dezvoltarea funcției executive, controlul empatiei, emoțiilor și identității au loc în timpul copilăriei și adolescenței. Acestea sunt componentele fundamentale ale capacității de responsabilitate socială a unui individ. Referitor la copii și adolescenți, aceștia ar trebui încurajați să-și exprime preocuparea față de ceilalți, să modeleze un comportament prosocial și să participe la activități civice ca parte a vieții lor de zi cu zi, pentru a-și dezvolta responsabilitatea socială [4, pag. 11]. Astfel, adolescenții, ca toți membrii societății, au responsabilitatea socială de a se comporta în moduri care promovează binele comun și contribuie la o comunitate sănătoasă și funcțională. Deși, natura specifică a acestei responsabilități poate varia în funcție de normele culturale și societale, există câteva principii generale care se aplică adolescenților de pretutindeni:

O responsabilitate cheie a adolescenților este să respecte *drepturile și demnitatea celorlalți*. Aceasta înseamnă să-i trateze pe ceilalți cu bunătate și empatie, să evite comportamentele care îi dăunează sau îi exploatează pe alții și să se împotrivescă agresiunii, discriminării și a altor forme de nedreptate. Adolescenții pot, de asemenea, să depună eforturi pentru a promova diversitatea și incluziunea prin căutarea și prețuirea diferitelor perspective și experiențe [5, pag. 107].

O altă responsabilitate importantă a adolescenților este să aibă *grijă de propria lor sănătate fizică și psihică*. Aceasta include să mănânce sănătos, să facă suficiente exerciții fizice și să evite comportamentele riscante, cum ar fi consumul de droguri. Adolescenții pot lucra, de asemenea, pentru a promova sănătatea și bunăstarea în comunitățile lor, făcând voluntariat la spitale sau clinici de sănătate locale, organizând alergări sau plimbări caritabile sau susținând politici care susțin sănătatea publică [6, pag. 811].

2. Încălțările adolescenților privind ordinea socială

Consumul de droguri este o problemă îngrijorătoare în rândul populației în creștere a adolescenților. Studiul realizat de Schinke (2016) a arătat că adolescenții se apucă de consumul de droguri din cauza imaginii de sine negative, nivelurilor mai ridicate de stres, niveluri mai scăzute de autocontrol, lipsa stabilirii de obiective, abilități scăzute de rezolvare a problemelor și autoeficacitate și intenții mai mari de a consuma droguri în viitor [7, pag. 185]. Vorobyeva et al. (2015) au analizat comportamentul vandal deoarece este o amenințare tot mai mare în lume. Țările, companiile comerciale și persoanele fizice se confruntă cu pagube mari asupra proprietății ca urmare a actelor de vandal individuale. În plus, vandalismul amenință nu numai „bunurile corporale”, ci și moștenirea culturală și istorică a umanității moderne. Studiul a arătat că perturbarea relației părinte-copil poate duce la dezvoltarea unor forme de vandalism la copii [8, pag. 139]. De asemenea, au fost studiate diferențele în traiectorii de dezvoltare ale violenței

fizice, vandalismului, furtului și consumului de alcool și droguri de la 10 la 15 ani. Rezultatele au arătat că violența fizică în timpul pre-adolescenței și adolescenței are un model de dezvoltare diferit față de alte forme de comportament antisocial și că relația sa cu aceste alte forme de comportament antisocial diferă în funcție de sex [9, pag. 481]. Hărțuirea și intimidarea constituie domenii de îngrijorare tot mai mare în sălile de clasă din cauza impactul negativ pe care îl au acestea asupra proceselor de învățare a elevilor [10, pag. 754].

Referitor la abandonul școlar, acesta este legat de rezultate negative ale dezvoltării, cum ar fi: bunăstarea psihologică adversă, potențialul de câștig mai mic și dependența de bunăstarea publică [11, pag. 193].

Pornind de la analiza literaturii de specialitate am creat modelul de responsabilitate socială (Fig. 1).

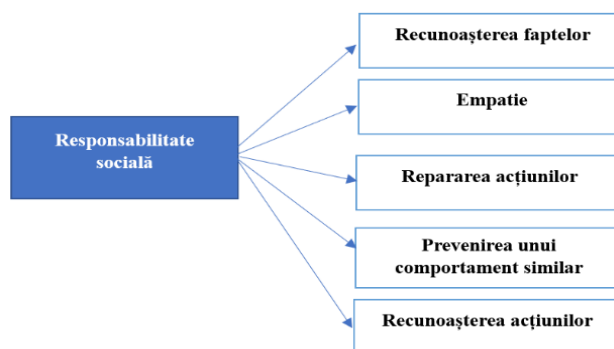


Fig. 1. Asumarea responsabilității adolescenților

Un studiu realizat în 2020 și-a propus să descrie formele de activități în responsabilitatea socială și participarea tinerilor la responsabilizarea tinerilor. Rezultatele studiului au indicat faptul că împuternicirea tinerilor include: a) motivele implicării tinerilor și anume hobby-uri practicate în comun, grija față de comunitate, conștientizarea de sine, trepte către educație b) abilitarea tinerilor văzută de la planificare, implementare, evaluare până la dezvoltare c) factori care susțin implicarea tinerilor, conștientizarea de sine și sprijinul din partea managementului și liderilor comunității. În timp ce impactul împuternicirii tinerilor este văzut din abilitățile personale, educaționale, vocaționale și sociale. Studiul a concluzionat că, pe lângă programele pentru tineret de la guvern, programul “Sat prietenos cu copii” poate fi unul dintre eforturile de sporire a împuternicirii tânărului [12, pag. 476].

3. Concluzii

A avea așteptarea că adolescenții vor participa la deciziile și obligațiile familiei este o strategie care să îi ajute să învețe responsabilitatea. Părinții îi pot consulta pentru îndrumare cu privire la chestiuni, de la alegerea meniului la cină până la sugestii pentru îngrijirea unei rude în vârstă. A oferi adolescenților un cuvânt de spus în deciziile importante le oferă o experiență practică cu procesele de gândire provocatoare și solicitante, care sunt adesea asociate cu independența [13, pag.130].

Totodată, dezvoltarea responsabilității implică timp și practică. Părinții pot recompensa un comportament responsabil consecvent cu mai multă libertate. Astfel, părinți ar trebui să caute semne de responsabilitate la adolescentul său pe toate cele trei paliere: personal, interpersonal și social [14].

De asemenea, în loc ca părinții să interzică un anumit lucru categoric, este important cum aceștia vor spune „nu” unor anumite aspecte care le pot face rău. Tocmai de aceea e important modul în care părinții îi refuză pe adolescenți. În loc să interzică ceva, ar fi mai bine să spună: „Nu voi fi de acord cu acest lucru în acest stadiu pentru că...”. Este important ca părintele să rămână calm și să îi explice de ce acel ceva, nu este în regulă în momentul de față. Acest lucru îl va ajuta pe copil să accepte decizia [15].

Abordarea problemei încălcărilor ordinii sociale a adolescenților necesită o abordare cu mai multe fațete care să includă atât strategii de prevenire, cât și strategii de intervenție. Eforturile de prevenire pot include inițiative de abordare a cauzelor fundamentale ale acestor comportamente, cum ar fi furnizarea de resurse și sprijin familiilor și comunităților care se luptă, precum și promovarea normelor și valorilor sociale pozitive.

Bibliografie

1. SPITALUL DE COPII SAI SIVA. De ce este adolescența o etapă importantă în viață? *Spitalul de copii Sai Siva* [online]. 14 octombrie 2019. [Accesat 2 martie 2023]. Disponibil de la: <https://www.saisivahospital.com/why-is-adolescence-an-important-stage-in-life/>
2. PREȚ, J.M.; ZWOLINSKI, J. Natura vulnerabilității copiilor și adolescenților: Istorie și definiții. 2010: 18--8.
3. UNICEFINNOCENTI. Adolescența: oportunități și provocări politice. *UNICEF* [online]. [Accesat 10 martie 2023]. Disponibil de la: <https://www.unicef-irc.org/article/1955-how-social-protection-can-work-better-for-adolescents.html>
4. WRAY-LAKE, L., SYVERTSEN, A.K. Rădăcinile dezvoltării responsabilității sociale în copilărie și adolescență. *Noi direcții pentru dezvoltarea copilului și adolescentului*, 2011, 2011.134: 11-25.
5. DE MALHERBE, A. Demnitate și respect pentru sine și pentru ceilalți: o inițiativă practică cu adolescenții. *SECURITATEA NATO PRIN SCIENCE SERIA E DINAMICA UMANĂ ȘI SOCIALĂ*, 2005, 1: 107.
6. JACOBSON, L., et al. Cum se văd adolescenții și furnizorii de asistență medicală primară? O prezentare generală a temelor cheie. *British Journal of General Practice*, 2001, 51.471: 811-816.
7. SCHINKE, Steven, et al. Riscul abuzului de droguri și factorii de protecție în rândul adolescenților hispanici. *Rapoarte de medicină preventivă*, 2016, 3: 185-188.
8. VOROBYEVA, I.V., KRUSHKOVA, O.V., KRIVOSHCHKOVA, M.S. Geneza vandalismului: de la copilărie la adolescență. *Psihologie în Rusia*, 2015, 8.1: 139.
9. VAN LIER, Pol AC, et al. Legături de dezvoltare între traiectorii de violență fizică, vandalism, furt și consumul de alcool și droguri din copilărie până la adolescență. *Journal of abnormal child psychology*, 2009, 37: 481-492.
10. SIMMONS, K.X., et al. Violență online și în persoană, hărțuire, intimidare și intimidare în New Jersey: 2011-2016. *Journal of school health*, 2020, 90.10: 754-761.
11. PEGUERO, A.A. et al. Tulburarea școlară și abandonul școlar: intersecția de gen, rasă și etnie. *Tineret și societate*, 2019, 51.2: 193-218.
12. RAHARJO, T.J. et al. Efectul responsabilității sociale prin organizația de tineret asupra împuternicirii comunității. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020, 574:476-480.
13. WRAY-LAKE, L., SYVERTSEN, A.K., FLANAGAN, C.A. Schimbare de dezvoltare în responsabilitatea socială în timpul adolescenței: O perspectivă ecologică. *Psihologia dezvoltării*, 2016, 52.1: 130.
14. HOLLY TIRET, Universitatea de Stat din Michigan. Ajutând adolescenții să învețe independența și responsabilitatea - partea 3. *Extensie MSU* [online]. 23 februarie 2023. [Accesat 1 martie 2023]. Disponibil de la: https://www.canr.msu.edu/news/helping_teens_learn_independence_and_responsibility_part_3
15. Trecerea responsabilității către pre-adolescenți și adolescenți. Raising Children Network [online]. 14 septembrie 2021. [Accesat 1 martie 2023]. Disponibil de la: <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/communicating-relationships/family-relationships/shifting-responsibility-teen-years>

**INTERESELE PROFESIONALE LA STUDENȚII ACADEMIEI
„ȘTEFAN CEL MARE” A MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE**

Anton Vica
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0007-6521-9758

Adnotare

Practicile tradiționale ne demonstrează că la capitolul cultivei organizaționale sunt prezente deficiențe în ceea ce privește numirea unei persoane într-un post anume, conform intereselor acesteia.

Acest lucru poate cauza un șir de consecințe disfuncționale la nivel de instituții.

Interesele reprezintă o categorie importantă de informații despre propria persoană, cu rol în orientarea școlară și planificarea carierei. Fiecare persoană este interesată de anumite activități sau domenii de cunoștințe. Altfel spus, preferințele persoanei, ceea ce îi place, reprezintă interesele sale – pe care le poate recunoaște implicându-se frecvent, cu efort minim și cu plăcere în anumite activități sau domenii de cunoaștere.

Cu cât orice persoană va cunoaște mai multe despre sine, cu atât va putea face cele mai bune alegeri privind orientarea sa școlară sau profesională. Identificând preferințele sale pentru anumite domenii de activitate și cunoștințe, va putea alege acele medii de studii sau profesionale în care interesele sale să poată fi valorificate.

Interesele constituie factori motivaționali esențiali în alegerea carierei și determină gradul de satisfacție și performanță pe care le realizează persoana în activitățile pe care le desfășoară.

În acest context este nevoie de o nouă paradigmă de identificare precoce a intereselor persoanei conform orientării profesionale, până a ajunge angajat al Ministerului Afacerilor Interne.

Datele obținute în cadrul studiului psihologic al intereselor studenților Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, ne arată cât de importante sunt acestea în cadrul orientării profesionale a viitorilor polițiști.

Cuvinte-cheie: interese, orientare profesională, student, polițist.

Annotation

In this talk, some problems of probability will be presented for which the theoretical probabilities and the experimental probabilities have been determined.

These results can be used in the teaching of the university course in the field of psychology.

Moreover, they will be useful for writing undergraduate theses related to issues of professional interests.

Traditional practices show us that there are deficiencies in the chapter of organizational culture in terms of appointing a person to a specific position, according to his interests.

This can cause a range of dysfunctional consequences at the level of institutions.

Interests represent an important category of information about one's own person, with a role in school orientation and career planning. Each person is interested in certain activities or areas of knowledge. In other words, the person's preferences, what he likes, represent his interests - which he can recognize by engaging frequently, with minimal effort and with pleasure in certain activities or areas of knowledge.

The more any person knows about himself, the better he will be able to make the best choices regarding his school or career path. By identifying his preferences for certain fields of activity and knowledge, he will be able to choose those study or professional environments in which his interests can be exploited.

Interests are essential motivational factors in choosing a career and determine the degree of satisfaction and performance that the person achieves in the activities they carry out.

In this context, a new paradigm is needed for the early identification of the person's interests according to the professional orientation, until he becomes an employee of the Ministry of Internal Affairs.

The data obtained during the psychological study of the interests of the students of the Academy "Ștefan cel Mare" of the MAI, show us how important they are in the professional orientation of future police officers.

Keywords: interests, professional orientation, student, policeman.

Introducere

În zilele curente este destul de important ca persoana care îndeplinește o funcție anume, să fie motivată atât intrinsec cât și extrinsec, iar orientarea profesională conform intereselor persoanei este un process destul de important din această privință.

Incongruența dintre interesele persoanei și școala/profesia aleasă determină:

- insatisfacție academică / profesională;
- instabilitate în alegerea făcută și capacitate slabă de adaptare la modificările interne ale mediului;
- performanță scăzută academică / profesională;
- nivel crescut de stres academic / ocupațional.

Interesele scot în relief relaționarea între pornirile subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiecte sau acțiunile respective, iar acestea îl atrag și-i oferă satisfacție [1].

Ed. Claparède consideră interesele ca elemente care adaptează mediul la necesitățile subiectului [2].

După Strong interesul este tendința de a ne crea plăcere anumite activități [3].

Psihologul R. Meili le consideră o formă specială a motivației [4], iar R. Pasquasy ca o degajare a tendințelor profunde [5].

E. D. Super definește interesul ca expresia raportului dintre necesități și împrejurarea mediului sau ca rezultatul interacțiunii dintre constituția nervoasă/endocrină și circumstanțele sociale [6], iar H. Piéron îl consideră ca o relaționare dintre anumite obiecte și tendințele proprii ale subiectului, care-i atrag atenția și-i orientează activitatea [7]. Același înțeles îl întâlnim și în definiția propusă de J. Piaget, care spunea că interesul este raportul dintre un obiect și o necesitate, pentru că un obiect devine interesant în măsura în care răspunde unei necesități [8].

Psihologia behavioristă consideră interesul drept sentiment instinctiv și egoist. Din punct de vedere psihologic, interesul poate fi considerat ca o manifestare a fixării unei trebuințe [9]. Deși interesul se formează în raport cu anumite trebuințe, ele nu se reduc la trebuințe și motive, întrucât, modelându-se social, se înfățișează ca relații sau atitudini [1].

Interesele sunt determinate de factori genetici, și de oportunitățile de învățare:

- recompensarea de către părinți sau profesori a unor activități realizate de elev determină conturarea unei preferințe pentru activitatea respective;
- ușurința cu care se realizează o activitate determină de asemenea alegerea ei în detrimentul unei activități care necesită mai mult effort;
- familiaritatea cu anumite materiale și instrumente determină preferința pentru utilizarea acestora.

În timp, interesele se modifică, se dezvoltă, în funcție de ceea ce alege persoana să facă.

Preferința pentru anumite activități și implicarea frecventă în cadrul acestora corespunzătoare preferinței conduce în general la dezvoltarea abilităților. Când persoanele iau decizii legate de facultatea pe care vor să o urmeze sau profesia pe care vor să o practice, ele urmăresc ca acestea să corespundă intereselor proprii, adică să existe o suprapunere cât mai mare între preferințele persoanei și activitățile specifice mediului școlar sau profesional.

Astfel, strategia vizată de noi are un suport teoretic-conceptual și empiric bogat și este descrisă în studii teoretice sau empirice referitoare la corespondența persoană-mediul [10, 11, 12].

Teoria corespondenței persoană-mediu elaborată de Holland [10, 11, 12] este una dintre cele mai influente în domeniul psihologiei vocaționale. Conceptele care derivă din această teorie au fost practic asimilate în vocabularul, metodele și practicile generale de asistență a carierei. Holland [12] își descrie teoria ca fiind una structurală și interactivă. Putem spune că este o teorie structurală, pentru că încearcă să organizeze informația vastă despre oameni și ocupații și este interactivă, deoarece consideră comportamentul uman și cariera ca fiind rezultatul interacțiunii permanente dintre persoană și mediu.

Asumpțiile de bază ale teoriei pot fi prezentate astfel:

1. Persoanele și mediile de muncă pot fi categorizate în 6 tipuri: realist, investigativ, artistic, social, antreprenorial sau întreprinzător și convențional (RIASEC).

2. Persoanele tind să caute medii de muncă ce le vor permite implementarea caracteristicilor personalității lor vocaționale.

3. Comportamentul vocațional este rezultatul interacțiunii dintre tipurile de personalitate și mediu.

Tipologia propusă de Holland, este inspirată în special de literatura vocațională, iar structura tipologiei, simetrică și paralelă, este oarecum particulară. Simetria este dată de forma hexagonală a tipologiei, iar paralelismul – de tratarea tipurilor în relație cu mediile de muncă. Autorul a realizat o descriere succintă a tipurilor, tocmai pentru a face testabilă validitatea acestora. Mai jos, sunt prezentate succint caracteristicile acestor tipuri.

- Tipul realist (R) se caracterizează prin tendința de a se îndrepta spre acele activități care presupun manipularea obiectelor și a instrumentelor (șofer, aviator, operator, fermier etc.).

- Tipul investigativ (I) se distinge prin apetit deosebit pentru cercetare, investigare sub diverse forme și în cele mai diferite domenii (biologic, fizic, social, cultural etc.). Are de obicei abilități matematice și științifice și preferă să lucreze singur pentru rezolvarea de probleme (medic, chimist, matematician, biolog etc.).

- Tipul artistic (A) manifestă atracție spre activitățile mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă și oferă posibilitatea de autoexpresie (muzician, poet, sculptor, scriitor etc.).

- Tipul social (S) este interesat de activități care implică relaționare interpersonală (profesor, consilier, terapeut etc.).

- Tipul întreprinzător (E) preferă să lucreze în echipă, însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider (manager, agent vânzări etc.).

- Tipul convențional (C) se îndreaptă spre acele activități care se caracterizează prin manipularea sistematică și ordonată a unor obiecte într-un cadru bine organizat și definit. Are abilități funcționărești și matematice, ceea ce îl face potrivit pentru activități administrative. Tipul convențional reușește să se adapteze cu dificultate la situațiile cu grad ridicat de ambiguitate și care nu au descrise cerințe clare (secretar, bibliotecar, funcționar public etc.).

Obiectul și metodele de cercetare

Reieșind din cele expuse mai sus, am considerat oportun a evalua conform Chestionarului de evaluare a intereselor elaborat de echipa din cadrul Cognitrom Assessment Software (CAS++), studenții anului I de studiu din cadrul Academiei “Ștefan cel Mare” a MAI, care urmează să își aleagă o specializarea în domeniul de referință.

Chestionarului de evaluare a intereselor a fost conceput pentru a servi o categorie largă de populație: de la 16 la 62 de ani. Chestionarul descrie interesele ocupaționale (preferințele cristalizate pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activitate). Acesta este un instrument

util pentru orientarea în carieră sau luarea deciziei pentru o anumită direcție de studiu, și poate fi utilizat cu succes atât de către psiholog, cât și de către persoanele care doresc să-și identifice interesele profesionale.

Chestionarului de evaluare a intereselor conține 60 de itemi cu 3 opțiuni de răspuns (activitate indiferentă-0, activitatea nu vă place-1, activitatea vă place-2).

Populația de referință a fost 107 studenți.

Rezultate

În urma prelucrării calitative și cantitative a datelor obținute, studenții au fost direcționați în selectarea specializării, conform intereselor acestora.

Astfel, am obținut următorul tablou:

1. Interese convenționale-16%
2. Interese sociale-26%
3. Interese investigative-11%
4. Interese realiste-11%
5. Interese artistice-11%
6. Interese antreprenoriale-25%

Concluzii

Teza lui Holland precum că persoanele tind să aleagă medii de muncă și activități care se potrivesc tipologiei personale a fost confirmată printr-o serie de studii (Hansen & Sackett, 1993, Miller, 1991, Oleski & Subich, 1996). Hansen & Sackett (1993) au demonstrat, că mai mult de 70% dintre studenți prezintă un grad mare de suprapunere între profilul intereselor și specializarea universitară aleasă.

În studiul nostru, peste 63% dintre cei care au completat chestionarul prezintă un grad mic de similaritate între profilul intereselor și domeniul de studiu ales.

Orientarea spre domenii congruente cu profilul intereselor nu este însă întotdeauna posibil. Între oferta de oportunități educaționale și de muncă disponibile și patternurile normative de interese în populație, există o oarecare discrepanță (Downes & Kroeck, 1996). Ceea ce înseamnă că nu putem alege întotdeauna ceea ce ne dorim.

Identificarea intereselor reprezintă un aspect important deoarece permite:

- generarea alternativelor educaționale și profesionale;
- selectarea alternativelor educaționale și ocupaționale optime;
- identificarea cauzelor insatisfacției academice și profesionale.

Bibliografie

1. POPESCU-NEVEANU, P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978.
2. CLAPARÈDE, Ed., Educația funcțională, traducere revăzută conform ultimei ediții a originalului de prof. Marin Niculescu, București, E.D.P., 1973.
3. DRĂGAN, I., Interesul cognitiv și orientarea profesională, E.D.P., București, 1975.
4. MEILI, R., Manuel de diagnostic psychologique, P.U.F., Paris, 1964.
5. PASQUASY, R., Les intérêts professionnelles et leur mesure. Etude experimentale d'un questionnaire pour garçonne, Marcine-au-Pont, Edition de l'Application des Techniques modernes, 1961.
6. SUPER, E. D., La psychologie des intérêts, P.U.F., Paris, 1964.
7. PIÉRON, H., Vocabulaire de la psychologie, III-è, P.U.F., Paris, 1963.
8. PIAGET, J., Six études de psychologie, Edition Gonthier, Genève, 1967.

9. SILLAMY, N., Dicționar de psihologie, trad., avanpref. și completări privind psihologia românească de Leonard Gavrilu, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
10. HOLLAND, J.L. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 1959, p. 35-45.
11. GOTTFREDSON, G.D., JONES, E.M., HOLLAND, J.L. Personality and vocational interests: The relation of Holland's interest dimensions to five robust dimensions of personality. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 1993, p. 518-524.
12. HOLLAND, J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.
13. ALBU, M. Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Clusium, 1998.
14. Platforma computerizată de evaluare psihologică (CAS++). Cod Produs: N / A Categori: Aptitudini cognitive, Consiliere și orientare profesională, Evaluare de personal, Evaluarea sănătății mintale, Recrutare și selecție de personal Etichete: Consiliere și orientare profesională, Evaluare de personal, Evaluarea psihologică a adulților, Evaluarea sănătății mintale, Recrutare și Selecție de personal.

CZU: 159.922

TULBURAREA DISMORFICĂ CORPORALĂ: CAUZE ȘI MANIFESTĂRI

Balan Rodica
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0002-3431-1870

Adnotare

Tulburarea dismorfică corporală se caracterizează prin preocuparea excesivă pentru un defect al aspectului perceput pe care alții nu-l pot observa sau îl consideră irelevant. Tulburarea dismorfică corporală este acompaniată de comportamente repetitive menite să ascundă, să repare sau să verifice defectul de aspect perceput. Acest articol prezintă o imagine de ansamblu asupra tulburării dismorfice corporale: cauzele, simptomele, tratamentul acestei tulburări comune și severe, precum și diferențele dintre aceasta și tulburarea de comportament alimentar.

Cuvinte-cheie: tulburare dismorfică corporală, tulburare de comportament alimentar, imagine corporală, terapie cognitiv comportamentală.

Annotation

Body dysmorphic disorder is characterized by excessive preoccupation with a perceived defect in appearance that others may not notice or consider irrelevant. Body dysmorphic disorder is accompanied by repetitive behaviors designed to hide, repair, or verify the perceived defect in appearance. This article provides an overview of body dysmorphic disorder: the causes, symptoms, treatment of this common and severe disorder, and the differences between it and eating disorder.

Keywords: body dysmorphic disorder, eating behavior disorder, body image, cognitive behavior therapy.

Tulburarea dismorfică corporală (TDC) (de asemenea întâlnită și ca ”dismorfofobie”), reprezintă o tulburare psihică în care persoana afectată este absorbită de o imperfecțiune imaginată a aspectului său, care este de fapt normală sau ne semnificativă [3].

Dacă tulburările de comportament alimentar presupun îngrijorări legate de greutate și siluetă, atunci TDC implică și griji legate de ten, păr și trăsături faciale. Aceste preocupări generează anxietate, depresie și stimă de sine scăzută, determinând adoptarea anumitor

comportamente sau ritualuri repetitive menite să diminueze suferința emoțională [5]. Toate acestea duc la înrăutățirea calității vieții, izolare, scăderea funcționării sociale sau profesionale, cauzând anxietate, depresie și/sau tentative suicidare. Măsura în care această îngrijorare afectează viața de zi cu zi a individului poate fi extremă. De exemplu, unii indivizi refuză să fie văzuți de alții decât dacă defectul lor perceput este acoperit într-un fel, cu machiaj, peruci, ochelari de soare, îmbrăcăminte și/sau diverse accesorii. În unele cazuri, camuflajul este realizat într-un mod foarte ritualizat și stereotip și poate dura mult timp, afectând astfel capacitatea individului de a ajunge la timp la întâlnirile stabilite și împiedicând în general viața de zi cu zi. Aceste persoane tind să evite anumite situații pe cât este de posibil, de exemplu când luminile sunt intense, soarele este prea strălucitor sau există prea multe oglinzi.

Debutul simptomelor TDC are loc de obicei în copilărie sau adolescență, în această perioadă persoanele fiind mai nemulțumite și îngrijorate de defectele care pot fi văzute sau nu de alții [1]. Adolescenții și tinerii cred adesea că sunt supraponderali sau subponderali, ceea ce duce la dismorfie corporală și la obiceiuri alimentare nesănătoase (precum dietele stricte) sau la epuizare fizică prin exerciții extrem de solicitante [2]. Fetele sunt cele care de obicei adoptă regimuri alimentare nesănătoase: eliminarea totală a grăsimilor, micșorarea drastică a porțiilor, inducerea vomiei după mesele mai consistente. Pe de altă parte, băieții de cele mai multe ori vor opta pentru efectuarea efortului fizic excesiv, ceea ce poate genera dismorfie musculară. Dismorfia musculară este o variantă a TDC, care se caracterizează prin dezvoltarea gândurilor obsesive legate de construcția propriului corp. Persoana afectată se va epuiza fizic prin exerciții, în scopul dezvoltării masei musculare și ar putea chiar să recurgă la anabolizante. Acest obicei obsesiv al culturismului poate duce la tulburări funcționale ulterior [4].

După Philips există patru simptome principale ale TDC, acestea manifestându-se divers [5]:

1. preocupare exagerată față de un element al propriei înfățișări;
2. comportamente repetitive (de exemplu: verificarea aspectului propriu în oglindă sau pe orice altă suprafață reflectorizantă, aplicarea diferitelor produse pentru a masca așa zisul defect, obiceiuri alimentare obsesive);
3. gânduri de a face o intervenție chirurgicală estetică pentru a remedia defectul;
4. credințe delirante precum că oamenii observă orice defect și își bat joc de aspectul lor din cauza acestuia [5].

TDC împărtășește unele trăsături comune cu tulburările de alimentație (TCA), dar există și distincții importante între ele. Unele asemănări includ:

- Atât persoanele cu TCA, cum ar fi anorexia nervoasă sau bulimia nervoasă, cât și cele cu TDC, pot fi preocupate de mărimea, forma, greutatea sau aspectul propriului corp.
- Persoanele cu TDC se pot fixa pe zone ale corpului lor care sunt similare fixărilor observate în anorexia nervoasă sau bulimia nervoasă, cum ar fi talia, șoldurile sau coapsele.
- În ambele cazuri se pot urmări simptome precum verificarea corpului (cântărirea și/ sau oglindirea frecventă) și exerciții fizice excesive.
- Persoanele care suferă de aceste tulburări au o imagine corporală negativă.
- În ambele cazuri se evită de obicei locurile publice și implicarea în diverse activități sociale din cauza percepției propriului aspect.

- În cazul ambelor tulburări persoanele pot suferi de depresie și pot experimenta ideeații suicidare.

Cercetătorii au estimat că aproximativ 12% dintre persoanele cu tulburare dismorfică corporală au și anorexie nervoasă sau bulimie nervoasă [2]. Cu toate acestea, este important de accentuat faptul că nu toate persoanele cu TDC suferă de o tulburare de comportament alimentar, însă, în același timp, multe persoane cu o tulburare de alimentație manifestă simptome TDC. Există persoane cu tulburare dismorfică corporală care se concentrează exclusiv pe anumite părți ale corpului (cum ar fi părul, forma buzelor, ochilor, nasului etc.). În cazul TCA concentrarea este anume pe greutatea și/sau forma corpului [2, 3].

O altă diferență importantă este că TDC pare să afecteze la fel de mulți bărbați ca și femeii. Această constatare este în contrast puternic cu tulburările de comportament alimentar, care sunt în esență tulburări ale femeilor. Focalizarea îngrijorării diferă între sexe: bărbații sunt mai predispuși să fie obsedați de subțierea părului, mărimea organelor genitale și masivitatea corpului (masa musculară).

Femeile sunt însă nemulțumite preponderent de piele, șolduri și greutate și sunt mai probabil să sufere de bulimie nervoasă comorbidă [2]. De asemenea, pentru a fi diagnosticat cu o tulburare de comportament alimentar, trebuie să fie semnificativ afectată anume alimentația. Un diagnostic de TDC nu necesită o problemă de alimentație. Alimentația anormală apare uneori drept simptom, dar este de obicei mai puțin severă și mai puțin problematică decât atunci când reflectă o tulburare de comportament alimentar. În timp ce indivizii cu tulburări de alimentație își pot considera corpul subponderal ca fiind prea gras, cei cu tulburare dismorfică corporală se consideră urâți sau desfigurați, deși par absolut normali sau chiar atractivi pentru cei din jur [2, 3].

TDC nu are o cauză unică, ci este, mai degrabă rezultatul acțiunii unui ansamblu de factori sociali, biologici și psihologici. Printre factorii de risc putem menționa timiditatea, trauma psihologică generată de abuzul fizic sau mental/ tachinare/ izolare, predispoziția genetică, emotivitatea și sensibilitatea sporite precum și modificări ale aspectului (adăugarea în greutate, acneea etc.) [3].

O cauză confirmată de tot mai multe studii din ultimii ani este mass-media. Acestea demonstrează că imaginile din revistele de modă au influențat puternic percepția fetelor despre forma perfectă a corpului și multe au urmat diete sau programe de exerciții fizice din cauza citirii articolelor [1]. Expunerea la „corpul ideal” în mass-media, care înfățișează femei cu siluete extrem de subțiri, ten impecabil și trăsături editate, poate contribui semnificativ la creșterea insecurității și a nemulțumirii legate de imaginea corporală, în special la tinere, acestea fiind mai vulnerabile. Acest lucru poate cauza un set de probleme de sănătate fizică și mintală, cum ar fi depresia, stima de sine scăzută, anxietatea socială și tulburările de alimentație [1].

Tratamentul TDC implică adesea combinația dintre psihoterapie și tratament medicamentos. Cel mai des se utilizează terapia cognitiv comportamentală. În timpul terapiei cognitiv-comportamentale, terapeutul lucrează cu pacientul pentru a-l ajuta să-și modifice gândurile și convingerile intruzive despre aspectul fizic și pentru a elimina comportamentele problematice asociate cu imaginea corpului, cum ar fi verificarea permanentă în oglindă. Terapeuții cognitivi folosesc adesea experimente comportamentale pentru a infirma gândurile persistente nefondate sau pentru a oferi dovezi ale eficacității stilurilor de gândire mai raționale.

De exemplu, cuiva cu TDC care crede că alții vor observa un defect imaginar în aspectul său dacă nu își ascunde fața purtând o pălărie i se poate cere să întreprindă o activitate fără pălărie, pentru a vedea dacă predicțiile lui catastrofale sunt realizate. Stările trăite în timpul unui astfel de experiment comportamental sunt discutate ulterior în terapie [5].

Pe lângă acestea, antidepresivele sunt o parte importantă în tratamentul tulburării. Aceste medicamente pot ajuta la ameliorarea simptomelor, făcând mai ușoară gestionarea gândurilor și comportamentelor.

Concluzionăm că tulburarea dismorfică corporală este o tulburare relativ frecventă care se caracterizează printr-o preocupare pentru un defect imaginar sau ușor al propriului aspect fizic. Preocuparea persoanelor diagnosticate cu TDC este asociată cu ritualuri care consumă timp, cum ar fi privirea în oglindă sau compararea constantă a urâteniei lor imaginate cu alte persoane sau analiza și compararea părților propriului corp. Aceștia au o imagine corporală distorsionată, care poate fi asociată cu hărțuirea/ abuzul în timpul copilăriei/ adolescenței.

Bibliografie

1. CASH, T. Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: All, 2016. 348 p. ISBN 9786065874411
2. DINGEMANS, A. E., VAN ROOD, Y. R., DE GROOT, I. et al. Body dysmorphic disorder inpatients with an eating disorder: Prevalence and characteristics. In: *International Journal of Eating Disorders*, no. 45(4), 2012. pp. 562-569. ISSN: 0276-3478
3. MUFADDEL, A., OSMAN, O., ALMUGADDAM, F., JAFFERANY, M. A review of body dysmorphic disorder and its presentation in different clinical settings. In: *Prim Care Companion CNS Disord*, no. 15(4), 2013. doi:10.4088%2FPPCC.12r01464
4. NIEUWOUDT, J. E., ZHOU, S., COUTTS, R. A. et al. Muscle dysmorphia: Current research and potential classification as a disorder. *Psychology of Sport and Exercise*, no. 13(5), 2012. pp. 569-577. ISSN: 14690292
5. PHILLIPS, K. A., STOUT, R.L. Associations in the longitudinal course of body dysmorphic disorder with major depression, obsessive-compulsive disorder, and social phobia. In: *Journal of Psychiatric Research*, no. 40(4), 2006. pp. 360–369. ISSN: 0022-3956

CORELAȚIA DINTRE DEPENDENȚA DE TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI MANIFESTAREA ERORILOR COGNITIVE

Cașcaval Alexandru
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0009-0735-8295

Adnotare

Dependența de tehnologiile informaționale, în special de internet și smartphone-uri, a fost asociată cu erori cognitive și funcționare cognitivă afectată în diferite studii. Această lucrare își propune să analizeze impactul tehnologiilor informaționale asupra funcționării cognitive și asupra comportamentului uman, subliniind în același timp rolul factorilor dispoziționali și vârsta ca factori moderatori. În plus, lucrarea discută implicațiile dependenței de tehnologia informației asupra prejudecăților cognitive și propune direcții pentru cercetările viitoare.

Cuvinte-cheie: dependență, tehnologii informaționale, erori cognitive.

Annotation

The dependence on information technologies, specifically the internet and smartphones, has been associated with cognitive errors and impaired cognitive functioning in various studies. This paper aims to analyze the impact of information technologies on cognitive functioning and human behavior while highlighting the role of dispositional factors and age as moderating factors. Furthermore, the paper discusses the implications of information technology dependence on cognitive biases and proposes directions for future research.

Keywords: dependence, information technologies, cognitive errors.

Introducere

În societatea contemporană, tehnologia informațională a transformat modul în care comunicăm, lucrăm și interacționăm cu lumea. Prezența sa omniprezentă a condus la o dependență crescândă de dispozitive digitale și platforme online pentru gestionarea vieții noastre cotidiene. Această dependență de tehnologie, deși aduce numeroase beneficii, a ridicat, de asemenea, preocupări privind impactul potențial asupra proceselor cognitive și manifestarea erorilor cognitive. Pe măsură ce un număr tot mai mare de indivizi prezintă dependență de tehnologii informaționale, este esențial să înțelegem implicațiile asupra cogniției și luării deciziilor umane.

Erorile cognitive

Noțiunea de eroare cognitivă a fost introdusă de A. Tversky și D. Kahneman în 1972, reprezentând tendința umană de a trage concluzii incorecte în anumite circumstanțe, bazate mai degrabă pe factori cognitivi decât pe evidențe și rațiune. Erorile cognitive sunt prezente adesea în gândirea umană și sunt studiate în știința cognitivă și psihologia socială [7, p. 1124]. Erorile cognitive sunt cauzate frecvent de abordări heuristice, simplificări logice și reguli decizionale simpliste, folosite în rezolvarea problemelor complexe. Atunci când aceste abordări decizionale simpliste sunt folosite în situații nepotrivite, ele conduc la erori mentale sistematice și previzibile, estimări eronate sau evaluări nereușite. Erorile cognitive nu se datorează unui aspect patologic, ci doar sunt greșeli sistematice de logică. Aceștia au demonstrat multe feluri replicabile în care judecata și decizia umană diferă de teoria "alegerii raționale". A fost demonstrată în experimente separate și "eroarea confirmării", unde subiectul alegea doar dovezile și argumentele care îi confirmau credința.

Erori specifice unor grupuri și nivel individual: *Unele erori afectează luarea unei decizii, în timp ce altele, precum corelația iluzorie, afectează judecata. Corelația iluzorie este o convingere incorectă că există o legătură între o cauză și un anumit efect. Un alt grup de erori afectează memoria, precum eroarea consecventului.*

Erori legate de motivația subiectului: *Unele erori arată motivația subiectului, de exemplu dorința pentru o imagine proprie pozitivă, ducând către eroarea egocentrică și evitarea disonanței cognitive neplăcute.*

Erori care duc la ignorarea informațiilor relevante și neglijarea probabilității: *Unele erori pot afecta decizia sau judecata datorită informațiilor irelevante. De exemplu, "Efectul Framing", unde aceeași problemă primește răspunsuri diferite în funcție de modul în care a fost descrisă.*

Erori legate de decizii și comportament: *Exemple includ efectul bandwagon, eroarea confirmării, efectul contrastului, eroarea distincției și eroarea negativității. Aceste erori pot fi atribuite tendinței de a face (sau de a crede) lucruri deoarece mulți alți oameni fac (sau cred) la fel, precum și de a da mai multă atenție și greutate experiențelor negative decât celor pozitive.*

Erori de probabilitate și credință: *Efectul ambiguității, efectul ancorării, atenția subiectivă și eroarea autorității sunt exemple de erori cognitive care implică probabilități și credințe. Aceste erori pot fi cauzate de tendința de a evita opțiunile în care lipsa informațiilor face ca probabilitatea să fie necunoscută sau de a se baza prea mult pe o trăsătură sau informație în luarea unei decizii.*

Erorile cognitive pot avea efecte semnificative asupra deciziilor și comportamentelor personale și sociale. Acestea pot duce la înțelegeri greșite și judecăți eronate, care la rândul lor pot genera conflicte, discriminare și alte probleme sociale.

O serie de metode pot fi folosite pentru a combate tendința umană de a face erori cognitive. Acestea includ educația și dezvoltarea gândirii critice, care pot ajuta oamenii să devină mai conștienți de predispozițiile lor și să se angajeze în raționament logic și analitic. De asemenea, tehnici precum "debiasing" sau "nudging" pot fi folosite pentru a încuraja comportamente mai raționale și a modifica mediul în care se iau decizii, în scopul de a reduce impactul acestor erori.

Corelația dintre dependența de tehnologii informaționale și manifestarea erorilor cognitive

Dependența de tehnologii informaționale și erorile cognitive sunt două fenomene care au în comun aspecte importante, ambele putând avea efecte semnificative asupra modului în care indivizii înțeleg, interpretează și interacționează cu lumea înconjurătoare.

În studiile realizate de M. Brand, L. J. Hadlington și Z. Zhou, dependența de internet și smartphone-uri, a fost asociată cu erorile cognitive și funcționarea cognitivă deficitară [1, 2, 4, 8]. A. Cudo și W. Hong au evidențiat că aceste erori cognitive pot fi agravate de factori dispoziționali, precum autocontrolul, impulsivitatea și variabilele legate de motivație, cum ar fi nevoia de cunoaștere și orientarea mentală [3, 5]. S. T. Kamin și Z. Zhou au constatat că adolescenții și tinerii adulți prezintă un risc crescut de a experimenta erori cognitive ca urmare a dependenței de tehnologiile informației, deoarece dezvoltarea lor cognitivă poate fi afectată negativ de această dependență. Cu toate acestea, investigând impactul utilizării internetului

asupra funcționării cognitive a adulților mai în vârstă, au evidențiat unele asocieri pozitive între utilizarea internetului și funcționarea cognitivă în contexte culturale europene [6, 8].

M. Brand și A. Cudo cercetând efectele utilizării excesive a tehnologiilor informaționale au constatat asocieri cu erorile cognitive, cum ar fi afectarea funcțiilor executive, precum schimbarea atenției și controlul inhibitor. Aceste deficiențe cognitive pot fi exacerbate de rezultatele afective negative asociate cu utilizarea problematică a smartphone-urilor, incluzând calitatea somnului redusă, anxietatea și depresia [1, 2, 3]. Principalele erori cognitive care sunt asociate cu dependența de tehnologii informaționale includ:

Confirmarea prejudecăților și filtrele informaționale: Unul dintre aspectele comune dintre dependența de tehnologie și erorile cognitive este tendința de a căuta și de a accepta informațiile care confirmă prejudecățile și convingerile existente. Acest fenomen, cunoscut sub numele de "bias de confirmare", este amplificat în era digitală de algoritmi și filtre care personalizează fluxurile de informații în funcție de interesele și preferințele utilizatorilor. Prin urmare, se formează unele bule informaționale și polarizarea opiniilor.

Efectul de ancorare și influența tehnologiilor informaționale: Reprezintă tendința oamenilor de a se baza pe o valoare inițială în procesul de luare a deciziilor, chiar dacă această valoare poate fi irelevantă sau înșelătoare. Acest tip de eroare cognitivă este prezent și în contextul dependenței de tehnologii informaționale, întrucât utilizatorii pot fi influențați de prezentarea informațiilor sau de poziționarea acestora într-un flux de știri sau în rezultatele căutării. Astfel, tehnologiile informaționale pot contribui la perpetuarea și exacerbarea erorilor cognitive în procesul de luare a deciziilor.

Efectul de substituție: se referă la tendința indivizilor de a înlocui o întrebare dificilă cu una mai simplă, pe care pot să o răspundă în mod intuitiv, fără a realiza că au făcut această înlocuire. Dependența de tehnologie favorizează acest tip de eroare cognitivă, întrucât utilizatorii pot deveni încrezători în capacitatea lor de a accesa rapid informațiile și de a găsi răspunsuri la întrebări complexe. Ca urmare, ei pot ajunge să se bazeze pe soluții rapide și superficiale, în loc să se angajeze într-o analiză critică și profundă a problemelor.

Concluzie

În concordanță cu cele expuse vom consemna următoarele, utilizarea excesivă a tehnologiei poate contribui la exacerbarea erorilor cognitive, cum ar fi confirmarea prejudecăților, efectul de ancorare și efectul de substituție. Totodată, adolescenții și tinerii adulți sunt mai predispuși să experimenteze erori cognitive ca urmare a dependenței de tehnologie, în timp ce utilizarea internetului în rândul adulților mai în vârstă poate avea un impact pozitiv asupra funcționării cognitive în anumite contexte culturale.

Educația și dezvoltarea gândirii critice, precum și tehnicile de debiasing și nudging, pot ajuta la reducerea impactului erorilor cognitive în luarea deciziilor. Prin dezvoltarea abilităților de gândire critică și analitică, indivizii pot deveni mai conștienți de predispozițiile lor și pot învăța să ia decizii mai bine fundamentate. Având în vedere impactul semnificativ pe care tehnologia informațională îl are asupra vieții noastre, este esențial să înțelegem și să abordăm consecințele negative potențiale ale dependenței de tehnologie asupra cogniției și luării deciziilor umane.

Bibliografie

1. BRAND, M., LAIER, C., & YOUNG, K. S. Internet addiction: Coping styles, expectancies, and treatment implications. *Frontiers in Psychology*, 2014, pag.1–14.
2. BRAND, M., YOUNG, K. S., & LAIER, C. Prefrontal control and internet addiction: A theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2016, 8(375), pag. 1–13.
3. CUDO, A., & ZABIELSK-MENDYK, E. Cognitive functions in internet addiction: A review. *Psychiatria Polska*, 53(1), 2019, pag. 61–79.
4. Cognitive failures in daily life: Exploring the link with Internet addiction and problematic mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 51(A), 2015, pag. 75–81.
5. HONG, W., LIU, R.-D., DING, Y., SHENG, X., & SHEN, R. Mobile phone addiction and cognitive failures in daily life: The mediating roles of sleep duration and quality and the moderating role of trait self-regulation. *Addictive Behaviors*, nr. 107, 2020, pag. 1–8.
6. KAMIN, S. T., & LANG, F. R. Internet use and cognitive functioning in late adulthood: Longitudinal findings in the survey of health, ageing and retirement in Europe (SHARE). *J. Gerontol.: Serie Bibliographique*, 75(3), 2020, pag.534–539. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby123>
7. TVERSKY A., KAHNEMAN D. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*. 1974 Sep 27; 185(4157):1124-31. doi: 10.1126/ science. 185.4157.1124. PMID: 17835457.
8. ZHOU, Z., YUAN, G., & YAO, J. Cognitive biases toward internet game-related pictures and executive deficits in individuals with an internet game addiction. *PLoS One*, 2012, 7(11), Article e48961.

CZU: 376.2+373.091

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE

Georgescu Maria
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-5751-166X

Adnotare

Educația incluzivă este o necesitate în societatea actuală oferind oportunități și șanse egale copiilor cu cerințe educaționale speciale și/ sau dizabilități. Școala incluzivă are misiunea de a asigura educație fiecărui copil, în funcție de potențialul și de nivelul său de dezvoltare, rolul determinant fiind al cadrului didactic, care, prin strategii didactice adecvate, va reuși să creeze un mediu de învățare adecvat individualității și personalității acestuia.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, cerințe educaționale speciale, dizabilități.

Annotation

Inclusive education is a necessity in today's society providing equal opportunities and chances for children with special educational needs and/or disabilities. Inclusive school has the mission to provide education to each child, according to his/her potential and level of development, the determining role being that of the teacher, who, through appropriate teaching strategies, will succeed in creating a learning environment appropriate to his/her individuality and personality.

Keywords: inclusive education, special educational needs, disabilities.

Introducere. Conform Allport (1991), fiecare individ are trăsături de personalitate unice și caracteristici distincte care rămân relativ neschimbate în timp. În activitatea profesională a cadrului didactic intervin și trăsăturile de personalitate ale acestuia, comune și individuale, care determină structura personalității și se manifestă constant „prin comportament consecvent, indiferent de situație” [1]. Acest fapt determină anumite atitudini față de diversitatea de elevi din grupul clasei. Toleranța, acceptarea și răbdarea sunt caracteristici specifice cadrului didactic care posedă valori morale și spirituale pozitive.

I. Studiu de cercetare. Ne-am propus să cercetăm toleranța cadrelor didactice ca trăsătură de personalitate și factor de motivare în integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă. Eșantionul de constatare a fost format din 197 de cadre didactice, bărbați și femei, care predau în mediul urban și rural, și care au sau nu la clasă copii cu cerințe educaționale speciale. Pregătirea pentru demersul de constatare, colectarea și prelucrarea datelor obținute au fost realizate în perioada anului școlar 2021-2022. Experimentul de constatare s-a desfășurat în două etape: prima (de colectare a datelor) și a doua (de prelucrare cantitativă și calitativă a datelor).

În continuare, vom analiza rezultatele studiului constatativ cu referire la problematica integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale și/ sau dizabilități în învățământul de masă prin identificarea atitudinii cadrului didactic față de aceștia, în funcție de mediul de proveniență al respondenților. Rezultatele obținute, împreună cu alte date rezultate din aplicarea instrumentelor de cercetare, care vor fi analizate și interpretate ulterior, vor reliefa variabilele și vor identifica aspectele ce trebuie luate în calcul în organizarea experimentului formativ și crearea *modelului psihopedagogic* prin care să se dezvolte atitudinea tolerantă a cadrelor didactice, având drept urmare incluziunea și integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.

II. Metodologia cercetării. Scopul experimentului de constatare a fost identificarea atitudinii cadrelor didactice față de copiii cu CES. Pentru realizarea experimentului de constatare am stabilit următoarele **ipoteze**:

Ipoteza generală: *Toleranța ca trăsătură a personalității cadrului didactic este un factor de motivare pentru incluziunea elevului cu CES în învățământul de masă.*

Ipoteze de lucru

- *Existența copiilor cu CES la clasă ar putea influența atitudinea cadrelor didactice față de aceștia;*

- *Mediul de proveniență ar putea influența nivelul toleranței cadrelor didactice;*

Scopul și ipoteza de cercetare au determinat formularea **obiectivelor specifice**: investigarea existenței atitudinii tolerante a cadrelor didactice față de copiii cu CES; determinarea diferențelor dintre atitudinea cadrelor didactice care au și cele care nu au copii cu CES la clasă, în general și în funcție de mediu de proveniență.

Variabilele cercetate:

- **Variabile demografice:** mediul de proveniență: urban – rural, existența copiilor cu CES la clasă;

- **Variabile independente:** nivelul toleranței ca trăsătură a personalității;

- **Variabile dependente:** atitudinea cadrului didactic față de elevii cu CES.

II.1. Instrumente de cercetare. Pentru realizarea scopului și a obiectivului am utilizat ca instrument de cercetare *Chestionarul privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școală*, realizat prin concepție proprie. Prin aplicarea acestuia, ne propunem să identificăm percepția cadrelor didactice referitoare la integrarea copiilor cu CES în școala de masă. Scopul este realizarea unei analize corecte a credințelor și atitudinilor cadrelor didactice față de educația incluzivă și de identificare a soluțiilor pentru realizarea acesteia.

În scopul studierii percepției cadrelor didactice referitoare la integrarea copiilor cu CES în școala de masă și analizei corecte a credințelor și atitudinilor cadrelor didactice față de educația incluzivă, am aplicat *Chestionarul privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școală*, care este alcătuit din 14 itemi, pe care îi menționăm mai jos:

1. În clasa/ clasele cu care lucrați există copii cu CES? *da; nu.*
2. Credeți că un copil cu deficiență are dreptul de a învăța într-o școală obișnuită? *da; nu; nu știu*
3. Care credeți că este atitudinea societății în general față de copiii cu CES? *respingere socială; tendință de izolare; ignoranță; toleranță; acceptare; sprijin*
4. Care este atitudinea dvs. față de copiii cu CES? *toleranță; acceptare; sprijin; indiferență*
5. Precizați categoria de CES pe care o prezintă copiii din clasa/ clasele dvs. *tulburări de comportament; tulburări de învățare; tulburări accentuate de limbaj; deficiențe fizice, motorii; deficiențe mintale, intelectuale; nu am copii cu CES la clasă*
6. Care credeți că este motivul pentru care familia unui copil cu CES alege o școală de masă? *neacceptarea situației de CES; dreptul la șanse egale; integrarea în societate; asimilarea unui mod de viață cotidian; stabilirea de relații interpersonale adecvate; lipsa de informare*
7. Cât de importantă considerați că este colaborarea școlii cu familiile copiilor cu CES? *foarte importantă; importantă; deloc importantă*
8. Care credeți că este cel mai important factor care stă la baza dificultăților de învățare ale copiilor cu CES? *lipsa unei învățări individualizate; neutilizarea strategiilor de învățare individualizată; potențialul intelectual limitat; sărăcia; dezinteresul părinților față de copii*
9. Care considerați că sunt factorii care influențează integrarea unui copil cu CES? *relațiile socio-afective stabilite între elev-elev și elev-cadru didactic; grupul de specialiști din școală; adaptarea curriculară; activități de învățare și evaluare diferențiate; mai mulți factori luați împreună*
10. Care credeți că este gradul de reușită al unui copil cu CES într-o școală obișnuită față de o școală specială? *foarte slab; slab; mediu; mare; foarte mare*
11. Care credeți că este principala cauză pentru care unii copii cu CES sunt marginalizați sau excluși din școala obișnuită? *înțelegerea redusă a nevoilor a acestor copii; lipsa profesioniștilor din unitățile de învățământ; diverse forme și niveluri de eșec școlar; incapacitatea de a face față cerințelor școlare; lipsa de experiență a cadrelor didactice*
12. Care credeți că este soluția pentru școlarizarea copiilor cu CES? *învățământ special sau de masă, după caz; învățământ de masă; învățământ special*
13. Dacă ați putea alege, ați opta să lucrați... *cu clase eterogene; doar cu clase în care nu sunt elevi cu CES; cu clase speciale*
14. Dacă ați avea un copil cu CES ați dori să învețe... *într-o clasă specială din învățământul de masă; în învățământul de masă; în învățământul special.*

II.2. Interpretarea rezultatelor – experiment de constatare. După analiza datelor și interpretarea rezultatelor, nu au fost identificate diferențe în funcție de factorii demografici începând cu mediul de proveniență prin intermediul testului χ^2 de asociere, testul λ pentru asociere, testul tau-b. Tabelul de mai jos prezintă datele pentru fiecare item.

Tabelul 1. Chi-Square Tests la itemii chestionarului

Item	Pearson Chi-Square		
	Valoarea	df	p
1.În clasa/ clasele cu care lucrați există copii cu CES?	0,041	1	0,839
2.Credeți că un copil cu deficiență are dreptul de a învăța într-o școală obișnuită?	1,602 ^a	2	0,449
3. Care credeți că este atitudinea societății în general față de copiii cu CES?	13,045 ^a	5	0,023
4. Care este atitudinea dvs. față de copiii cu CES?	0,859 ^a	2	0,651
5. Precizați categoria de CES pe care o prezintă copiii din clasa/ clasele dvs.	23,869 ^a	8	0,002
6. Care credeți că este motivul pentru care familia unui copil cu CES alege o școală de masă?	9,008 ^a	5	0,109
7.Cât de importantă considerați că este colaborarea școlii cu familiile copiilor cu CES?	2,158 ^a	1	0,142
8.Care credeți că este cel mai important factor care stă la baza dificultăților de învățare ale copiilor cu CES?)	4,828 ^a	4	0,305
9.Care considerați că sunt factorii care influențează integrarea unui copil cu CES?	4,864 ^a	4	0,302
10.Care credeți că este gradul de reușită al unui copil cu CES într-o școală obișnuită față de o școală specială?	5,673 ^a	4	0,225
11.Care credeți că este principala cauză pentru care unii copii cu CES sunt marginalizați sau excluși din școala obișnuită?	4,044 ^a	4	0,400
12.Care credeți că este soluția pentru școlarizarea copiilor cu CES?	0,231 ^a	2	0,891
13.Dacă ați putea alege, ați opta să lucrați..	0,220 ^a	2	0,896
14.Dacă ați avea un copil cu CES, ați dori să învețe..	3,178 ^a	2	0,204

Rezultatele obținute arată că nu există diferențe semnificative și putem afirma că nu există diferențe semnificative între profesorii din mediul rural și urban referitoare la credința lor privind atitudinea societății în general față de copiii cu CES.

Cadrele didactice din mediul urban tind mai mult să considere că există o tendință de ignoranță (19,80%), acceptare (20,70%) și chiar sprijin (11,10%) pentru copiii cu CES comparativ cu restul populației, pe când, cadrele didactice din mediul rural consideră că atitudinea societății este de respingere socială (15,50%), tendință de izolare (18,10%), dar și de toleranță (24,10%). Alte aspecte interesante sunt înregistrate în ceea ce privește afecțiunile copiilor. În mediul rural există un procent mai mare de copii cu tulburări socio-afective (33,60%) față de 12,30% în mediul urban, pe când, în mediul urban există un procent mai mare de copii cu tulburări de învățare (17,30%) față de 7,80% câți se află în mediul rural. Copiii cu deficiențe mintale reprezintă un procent de 19,80% în mediul urban, față de 16,40% în mediul rural. De asemenea, există un procent de 13,60% din numărul cadrelor didactice din mediul urban care nu au la clasă copii cu CES, pe când în mediul rural doar 5,20% nu lucrează cu astfel de copii în școlile în care învață. S-a mai observat că paleta de deficiențe este destul de mare, existând diverse afectări ale copiilor în mediul urban cât și în mediul rural.

III. Concluzii. Se impune continuarea cercetării astfel încât să se stabilească factorii care determină incluziunea adecvată a copiilor cu CES în învățământul de masă. Aceștia ar putea fi trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, pregătirea profesională inițială a cadrelor

didactice prin programe de formare specifice educației incluzive, noțiunilor privind educația copiilor cu nevoi speciale, identificarea precoce a dificultăților de învățare ale copiilor prin programe naționale de sănătate mintală.

Bibliografie

1. CUCER, A., Psihologia personalității – Note de curs, pp.31-32, Chișinău, 2013, 86 p. Disponibil: https://criminology.md/wp-content/uploads/2020/06/ispca_note_curs_d_a210.pdf. Accesat la data 23.04.2023.

CZU: 159.9:616-006-056.24

SUPPORTUL PSIHOLOGIC ADAPTAT LA PACIENTUL ONCOLOGIC

Ghimpu Rodica
UPSC "Ion Creangă"
(România)

ORCID: 0009-0005-1513-6669

Annotarea

Îmbunătățirea percepției oamenilor cu privire la necesitatea îngrijirii sănătății mintale, psihice și autodezvoltării personale, psihologul identifică problemele cu care se confruntă persoana din fața sa, și prin procesul de consiliere sau psihoterapie, găsește soluțiile potrivite pentru remediarea acestora, de a ajuta pacienții oncologici să treacă cu bine peste gânduri și temeri.

O subspecialitate a oncologiei care sprijină pacienții din punct de vedere psihologic, diagnosticului de cancer este psiho-oncologia. Întâlnirea cu un psiho-oncolog are un impact foarte mare asupra stării psihologice pacienților oncologici și poate fi de un mare ajutor.

Cuvinte-cheie: suport psihologic, pacienți, psiholog, diagnostic, consiliere, psiho-oncologie, soluții.

Annotation

Improving people's perception of the need for mental and psychological health care and personal self-development, the psychologist identifies the problems faced by the person in front of him or her, and through the process of counselling or psychotherapy, finds appropriate solutions to remedy them, to help cancer patients to overcome their fears and worries. .

A subspecialty of oncology that supports patients from a psychological point of view, the diagnosis of cancer is psycho-oncology. Meeting with a psycho-oncologist has a huge impact on the psychological state of cancer patients and can be a great help.

Keywords: psychological support, patients, psychologist, diagnosis, counseling, psycho-oncology, solutions.

Când vorbim despre sănătate, ne îndreptăm atenția asupra sănătății corporale dar uităm despre psihic, minte și suflet, și poate uneori scăpăm din vedere că nu suntem doar trup. Psiho-oncologia se află la granița dintre psihologie și oncologie și este menită să aline psihic pacientul bolnav de cancer. Conform Holland et al. (2010) o subspecialitate clinică a oncologiei denumită și psiho-oncologia ce se raportează la două dimensiuni astfel:

- reacțiile psihologice ale pacienților cu cancer, ale familiilor acestora, în toate stadiile bolii

- factorii psihologici, sociali și comportamentali, care pot fi considerați cauze ale cancerului și ale supraviețuirii (Holland et al., 2010, p.10).

Pentru pacienții de cancer ajutorul psihologic este esențial. Sprijinul oferit de un psiho-oncolog este primul pas în recuperarearea oncologică. Psihologul va ajuta să înțeleagă emoțiile și comportamentele, atât a pacientului, cât și ale celor din jur. Impactul psihologic ignorat de pacienții oncologici este dat de apariția schimbărilor la nivelul organismului este aceasta boala cancer. Poate fi un pacient ce urmează un tratament sau a supraviețuit cancerului, în mintea se pot instala o serie de temeri cu privire la: modificările tratamentului, reapariția cancerului, gestionarea efectelor secundare ale tratamentului – insomnii, oboseală, aspectul său general, eventuale dureri. Pacienții oncologici și apropiații lor au nevoie de un ajutor, în primul rând pentru a putea conștientiza vestea pe care au primit-o și apoi pentru a putea trăi cu aceasta.

Este nevoie de un ajutor reciproc pe care psihologul îl va pune la dispoziția pacienților, iar totul începe de la a accepta ca această afecțiune a intrat în normalitate - poate apărea oricând și la oricine. Efectele fizice, emoționale și sociale ale bolii sunt stresante sustin pacienții oncologici. Utilizarea unor strategii de combatere a stresului, gestionarea stresului, tehnicile de relaxare au un risc scăzut persoanelor care se confruntă cu anxietatea, depresia, simptomele bolii a tratamentului. Stresul psihologic poate afecta capacitatea unei tumori de a crește și de a se răspândi conform spuselor specialiștilor.

Tehnicile de relaxare, efectuarea unor activități relaxante (cititul), ajută gestionarea stresului. Psiho-oncologicii ajută bolnavii diagnosticați cu cancer, să-și poată exprima întrebările existențiale, îndoielile, fricile, să-și regăsească echilibrul pentru o viață normală, .

În toate etapele tratamentului curativ al cancerului este indicată terapia suportiv-expresivă (individuală sau de grup). În cadrul unei terapii individuale, psiho-oncologul poartă cu pacientul discuții legate de tratament, stările psihice și emoționale, până la costuri, nevoi diverse etc. În rândul pacienților o rată foarte mare de succes o are terapia de grup, datorită faptului că oamenii care participă la această terapie împărtășesc aceeași experiență. Mulți dintre pacienți primesc încurajări din partea celorlalți membri ai familiei, unii dintre ei sunt mai încrezători în sfaturile primite de la persoanele care au experimentat aceeași situație de viață ca a lor. Specialiștii încearcă să ajute bolnavii să-și identifice valorile și abilitățile, cunoștințele pe care le au pentru a trăi aceste valori prin terapia narativă astfel încât să se poată confrunta eficient cu orice problemă.

Terapia cognitivă comportamentală este un tip de terapie prin care bolnavul participă la un număr limitat de sesiuni. În tratarea tulburărilor de sănătate mintală, cum ar fi depresia, tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) sau o tulburare alimentară terapia cognitivă comportamentală este foarte utilă. Pe toate planurile vieții pacientului dar și a familiei sale aduce schimbări majore diagnosticul de cancer. Are un impact deosebit, este o boală cronică, asupra căreia desfășurarea activităților generale, incluzând și integrarea socială, de la momentul diagnosticului, o serie de nevoi speciale ce apar încă de la momentul diagnosticului și ulterior pe durata tratamentului.

Pentru înțelegerea, împlinirea, acceptarea și nevoilor emoționale ale pacienților și familiilor acestora în toate etapele de evoluție a bolii, este esențial **suportul psihologic** în timpul și după terminarea tratamentelor. Complexitatea intervenției psiho-oncologice necesită foarte mare atenție la detalii. Personalizarea intervenției psiho-oncologice, imaginea clară în construirea relației terapeutice în funcție de nevoile specifice și de fiecare pacient în parte.

O greșeală majoră considerată de unii pacienți că cei care solicită și acceptă suportul psihologic sunt considerate persoane în dezechilibru sau în incapacitatea de gestionare a

situației. Un nivel scăzut al distresului oncologic îl înregistrează pacienții care beneficiază de suportul psihologic cu o stare de sănătate emoțională și mentală considerabilă, crescând astfel calitatea vieții acelor pacienți diagnosticați cu cancer pe timpul tratamentului. Adaptarea pacienților este mult mai ușoară asupra diagnosticului, tratamentelor oncologice, intervențiilor chirurgicale. Pentru un impact pozitiv, adaptarea suportului psihologic unor nevoi specifice fiecărui pacient prietenos și liniștit în decorul confortabil, a locului unde se desfășoară suportul psihologic fie individual sau de grup, va fi adaptat tuturor acestor detalii. În timpul traiectoriei bolii, mulți pacienți cu diagnosticul de cancer întâmpină probleme la adaptare cu răspunsuri psihologice normale, de exemplu tristețe și preocupare, care trec la stări clinic semnificative, cu tulburări depresive, afecțiuni psihopatologice, simptome de anxietate. Pentru redobândirea dorinței de a trăi, a redescoperi un nou eu, este foarte clar faptul că pacientul diagnosticat cu cancer are nevoie de suport de specialitate, a persoanelor dragi.

Până în 2030 vom asista la o răspândire în masă a cancerului de o creștere cu aproape 50% a îmbolnăvirilor susțin reprezentanții Organizației Mondiale a Sănătății preconizându-se a se înregistra în jur de 22 de milioane de cazuri, față de 14 milioane, înregistrate în 2012. Putem spune că pacientul oncologic are nevoie de o abordare personalizată, o abordare multidisciplinară, din punct de vedere psihoemoțional, nu doar din punct de vedere medical, dar și pentru a face față provocărilor care apar de la diagnostic până la sfârșitul tratamentului.

Bibliografie

1. World Health Organization: Cancer.WHO, Geneva,2017
2. HOLLAND J. C. Psycho-oncology: Oxford University Press, 2010.
3. POP F. *Evaluarea factorilor psihosociali în context oncologic. Implicații teoretice și intervenționale pentru pacienți și aparținători*, Școala Ardeleană de Psihologie, 2021. ISBN: 978-606-797-805-6
4. AVRAM E., *Psihologia sanatații –Abordari Aplicate* 2012.
5. CARUSO R, NANNI MG, RIBA MB, et al. *The burden of psychosocial morbidity related to cancer: patient and family issues*. Int Rev Psychiatry. 2017; 29(5): 389–402
6. *Studiul „Psycho-oncology”, apărut în Dialogues Clin Neurosci. 2018 Mar; 20(1): 13–22. doi: 10.31887/DCNS.2018.20.1/ilangrollin, autor: Dr. Isabelle Lang-Rollin*
7. <https://www.nhs.uk/conditions/cognitive-behavioural-therapy-cbt>
8. <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral>
9. <https://apos-society.org/professionals/what-is-psychosocial-oncology>
10. <https://www.imperial.nhs.uk/our-services/cancer-services/psycho-oncology>
11. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6016045/>
12. <https://www.ipos-society.org/about/quality>

STUDIAREA RESURSELOR PERSONALE ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Golovei Lilia
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0000-0002-6510-1705

Adnotare

În cadrul articolului sunt prezentate și analizate rezultatele studiului experimental al resurselor personale la persoanele cu dezvoltare tipică comparativ cu cea a persoanelor cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități vizuale. Sunt elucidate diferențele în identificarea cunoștințelor respondenților cu privire la resursele personale, determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă și stabilirea resurselor utilizate pentru recuperare.

Cuvinte-cheie: resurse personale, persoane cu dezvoltare tipică, persoane cu dizabilități, persoane cu dizabilități vizuale.

Annotation

The article presents and analyses the results of the experimental study of personal resources in persons with typical development compared to persons with disabilities, including vision impairment. Differences in identifying respondents' knowledge of personal resources, determining factors influencing rapid burnout, and determining resources used for recovery are elucidated.

Keywords: personal resources, persons with typical development, persons with disabilities, vision impairment.

Activitatea profesională utilizează un șir de resurse – naturale, materiale, financiare, umane, informaționale, personale. Suntem interesați de rolul resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

Dizabilitatea limitează atât inserția socială, cât și profesională și lasă urme asupra dezvoltării personalității. Cercetările referitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități au servit drept premise propice pentru a iniția studiul resurselor personale la persoanele cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități vizuale comparativ cu persoanele cu dezvoltare tipică. În cadrul investigației efectuate în anul 2023 au participat 222 de persoane, dintre care 126 persoane cu dizabilități (inclusiv 76 persoane cu dizabilități vizuale).

După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson [1] *resursele personale* sunt auto-evaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal [3] 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 [5]. Sintetizând concepțiile existente în literatura de specialitate, considerăm că resursele personale sunt un mecanism complex, care asigură funcționarea eficientă a persoanei în orice activitate. Distingem 2 tipuri de resurse care se influențează reciproc:

– **resursele interne** formează totalitatea însușirilor stabile: *innăscute* cu care individul este dotat de la naștere (aptitudini, temperament etc. și *achiziționate* pe care individul le dobândește și le dezvoltă pe parcursul vieții (trăsături de caracter, interese, motivații, valori, abilități etc.)

–**resursele externe** formează totalitatea elementelor puse la dispoziția individului de **mediul înconjurător** (obiecte, fenomene și elemente ale naturii) și **mediul social/relații** (oameni, comunicare, activități și evenimente).

Pentru determinarea resurselor personale, utilizate de respondenți, a fost aplicat chestionarul „Resursele mele”, elaborat de Golovei L. [2] Chestionarul conține 10 itemi care au permis identificarea cunoștințelor respondenților cu privire la resursele personale, determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă și stabilirea tipului de resurse utilizate pentru recuperare.

Pentru identificarea **resursele personale externe** importante respondenților li s-a propus să aleagă între 5 elemente din cele 2 medii în care trăiesc, având posibilitatea să selecteze una sau mai multe variante de răspuns. Majoritatea respondenților au optat pentru elementele **mediului social/relații**. 73% persoane cu dezvoltare tipică și 56% persoane cu dizabilități, inclusiv 29% persoane cu dizabilități vizuale au indicat ca resursă externă **oamenii**. **Comunicarea** ca resursă externă importantă a fost selectată de 41% persoane cu dezvoltare tipică și 33% persoane cu dizabilități, inclusiv 17% persoane cu dizabilități vizuale. Diverse **activități sau evenimente** ca resurse externe au fost menționate de 42% persoane cu dezvoltare tipică și 27% persoane cu dizabilități, inclusiv 15% persoane cu dizabilități vizuale. Mai puțin importante s-au dovedit a fi elementele **mediului înconjurător**. 31% persoane cu dezvoltare tipică și 25% persoane cu dizabilități, inclusiv 13% persoane cu dizabilități vizuale au specificat că **natura** este importantă, iar pentru 18% persoane cu dezvoltare tipică și 17% persoane cu dizabilități, inclusiv 8% persoane cu dizabilități vizuale importante sunt **obiectele** (Figura 1).

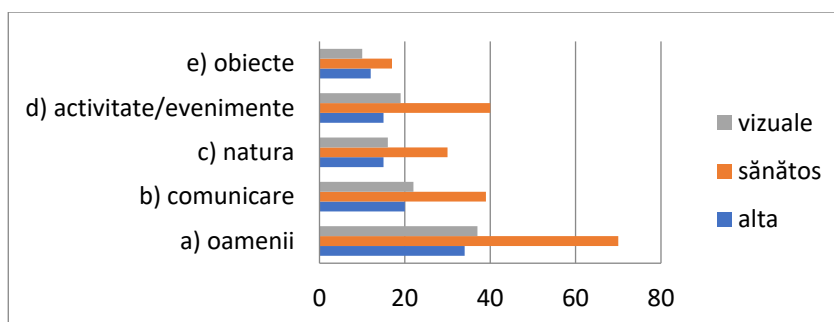


Figura 1 Resurse externe

Un tablou total diferit apare în cazul **resurselor interne** (Figura 2), unde 36% persoane cu dizabilități, inclusiv 21% persoane cu dizabilități vizuale și doar 19% persoane cu dezvoltare tipică fie *nu au indicat* resursele interne de care dispun, fie *nu au știut* ce să răspundă, fie au specificat că *nu posedă nici un potențial*. Ceilalți respondenți au indicat cel puțin o resursă personală, identificând mai ușor **resursele interne achiziționate** (**abilități** – 25% persoane cu dezvoltare tipică și 24% persoane cu dizabilități, inclusiv 18% persoane cu dizabilități vizuale, iar **calități** – 30% persoane cu dezvoltare tipică și 21% persoane cu dizabilități, inclusiv 12% persoane cu dizabilități vizuale) și mai greu - **resursele interne înnăscute** (**talent** – 5% persoane cu dezvoltare tipică și 12% persoane cu dizabilități, inclusiv 5,5% persoane cu dizabilități vizuale, **capacități cognitive** – 14% persoane cu dezvoltare tipică și 4% persoane cu dizabilități, inclusiv 3% persoane cu dizabilități vizuale, **capacități fizice** – 7% persoane cu dezvoltare tipică și 2% persoane cu dizabilități, inclusiv 1% persoane cu dizabilități vizuale).

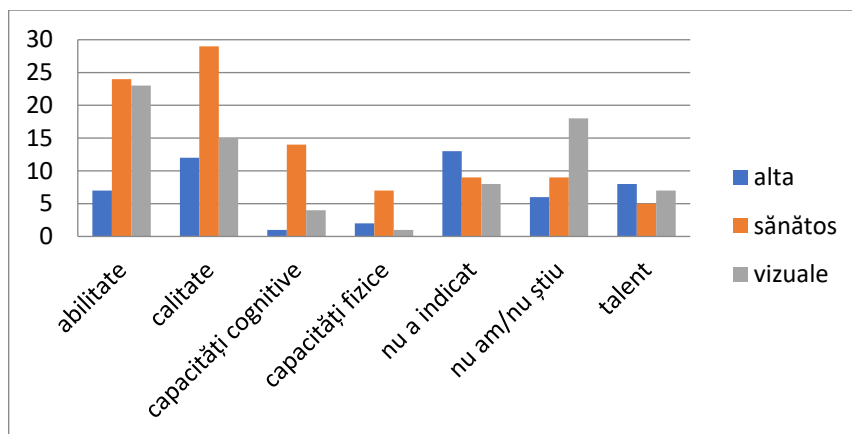


Figura 2 Resurse interne

Pentru determinarea factorilor care influențează epuizarea rapidă respondenților li s-a propus să numească 2 categorii de factori: sociali și situaționali. Ca **factori sociali** (Figura 3) respondenții au indicat *profesorii* - 10% persoane cu dezvoltare tipică și 13% persoane cu dizabilități, inclusiv 4% persoane cu dizabilități vizuale, *părinții* - 7% persoane cu dezvoltare tipică și 6% persoane cu dizabilități, inclusiv 5% persoane cu dizabilități vizuale, *colegii* - 3% persoane cu dezvoltare tipică și 6% persoane cu dizabilități, inclusiv 5% persoane cu dizabilități vizuale, *pe sine însuși* - 3% persoane cu dezvoltare tipică și 3% persoane cu dizabilități, inclusiv 1,5% persoane cu dizabilități vizuale. Celelalte răspunsuri au fost mai generale. 46% persoane cu dezvoltare tipică și 33% persoane cu dizabilități, inclusiv 23% persoane cu dizabilități vizuale au indicat că sunt *unii oameni* fără a specifica concret, iar 30% persoane cu dezvoltare tipică și 37% persoane cu dizabilități, inclusiv 21% persoane cu dizabilități vizuale fie *nu au indicat*, fie consideră că *nu există oameni* care îi epuizează.

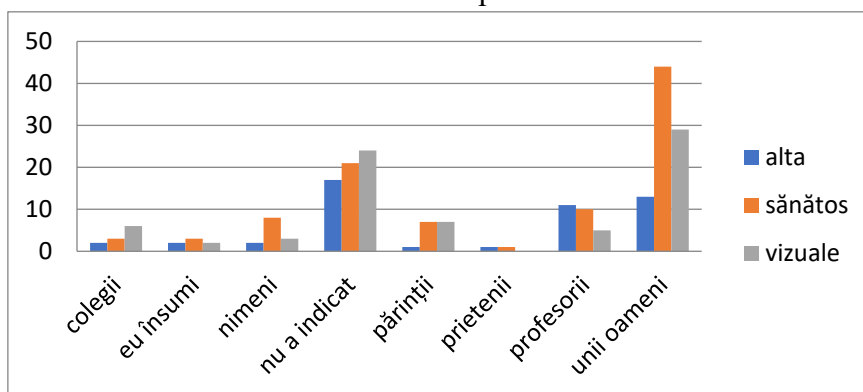


Figura 3 Factori sociali

Lista **factorilor situaționali** (Figura 4) propusă de respondenți este mult mai mare, deși 20% persoane cu dezvoltare tipică și 28% persoane cu dizabilități, inclusiv 20% persoane cu dizabilități vizuale nu au putut enumera situațiile sau problemele care îi epuizează. Au fost indicate următoarele situații sau categorii de probleme care îi epuizează: *sarcinile școlare sau evaluarea* - 23% persoane cu dezvoltare tipică și 23% persoane cu dizabilități, inclusiv 13% persoane cu dizabilități vizuale, *problemele relaționale* - 21% persoane cu dezvoltare tipică și 17% persoane cu dizabilități, inclusiv 10% persoane cu dizabilități vizuale, *activitățile neinteresante* - 13% persoane cu dezvoltare tipică și 7% persoane cu dizabilități, inclusiv 4% persoane cu dizabilități vizuale, *presiunea timpului* - 3% persoane cu dezvoltare tipică și 5%

persoane cu dizabilități, inclusiv 3% persoane cu dizabilități vizuale, *activitățile fizice* – 6% persoane cu dezvoltare tipică și 6% persoane cu dizabilități, inclusiv 4% persoane cu dizabilități vizuale, *problemele emoționale* – 2% persoane cu dezvoltare tipică și 4% persoane cu dizabilități, inclusiv 2% persoane cu dizabilități vizuale, *stresul alegerii* – 2% persoane cu dezvoltare tipică și 2% persoane cu dizabilități, inclusiv 1% persoane cu dizabilități vizuale.

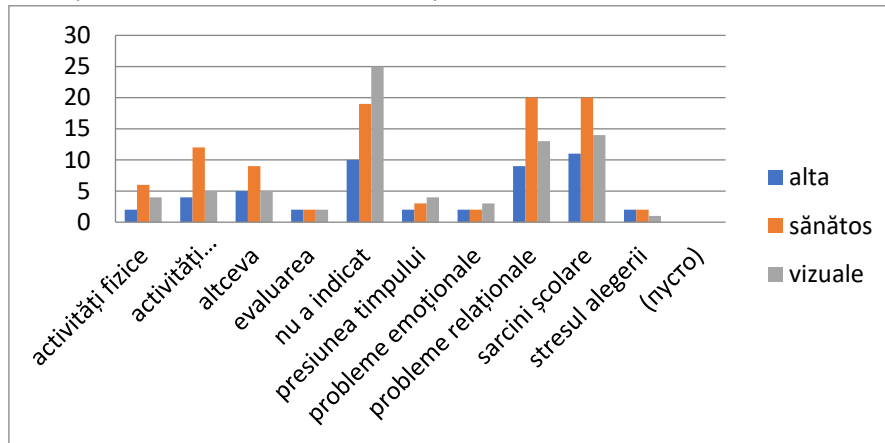


Figura 4 Factori situaționali

Pentru a face față factorilor sociali și situaționali care epuizează fiecare persoană apelează la diferite resurse personale. Din Figura 5 se observă că 89% persoane cu dezvoltare tipică și 75% persoane cu dizabilități, inclusiv 40% persoane cu dizabilități vizuale au enumerat 1 sau mai multe resurse la care apelează, când sunt epuizați. Cei mai mulți respondenți (21% persoane cu dezvoltare tipică și 31% persoane cu dizabilități, inclusiv 18% persoane cu dizabilități vizuale) au indicat somnul ca unica resursă la care apelează, când sunt epuizați (Figura 6).

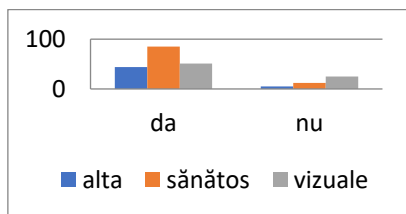


Figura 5 Ce faci, când ești epuizat?

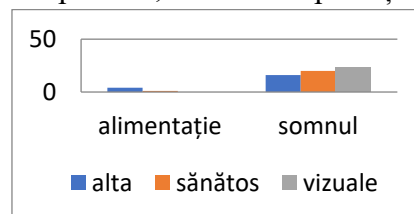


Figura 6 Somnul și alimentația ca resurse

Realizarea cercetării experimentale comparative a resurselor personale ne-a condus la formularea următoarelor concluzii privind resursele personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități [2]:

- Atât persoanele cu dezvoltare tipică, cât și persoanele cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități vizuale consideră mai importante mediul social sau relațiile ca resursă externă și resursele achiziționate ca resurse interne.

- Persoanele cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități vizuale au întâmpinat dificultăți în identificarea propriilor resurselor interne.

- Atât factorii sociali, cât și factorii situaționali pot contribui la epuizarea unei persoane. Persoanele, participante la cercetare, au enumerat mai ușor factorii situaționali, decât cei sociali. Printre factorii sociali au fost enumerați: profesorii, părinții, colegii. Ca factorii situaționali au fost indicați: sarcinile școlare sau evaluarea, problemele relaționale, activitățile neinteresante, presiunea timpului, activitățile fizice, problemele emoționale, stresul alegerii. Deși există

diferențe semnificative în răspunsuri, numărul persoanelor care nu au indicat nici un factor situațional este mare, inclusiv în rândurile persoanelor cu dizabilități vizuale.

• Pentru a face față factorilor sociali și situaționali care epuizează fiecare persoană apelează la diferite resurse personale. Majoritatea persoanelor, inclusiv cu dizabilități vizuale, au enumerat 1 sau mai multe resurse la care apelează, când sunt epuizați, iar ca unica resursă la care apelează au indicat somnul.

Cercetarea va finaliza cu elaborarea unui model psihologic de valorificare a resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități [4], model, care în opinia noastră, va înlesni incluziunea cu succes a persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii.

Bibliografie

1. BAKKER A. B. *Building engagement in the workplace*. [online]. Erasmus University Rotterdam, 2009. 44 p. [citată 20 februarie 2022] Disponibil: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.2276&rep=rep1&type=pdf>
2. CUCER A., GOLOVEI L. *Intențiile profesionale versus resursele personale la persoanele cu dizabilități*. În: Revista Univers Pedagogic Nr.2, 2023. ISSN 1811-5470.
3. GOLOVEI L. *Repere teoretice și delimitări conceptuale ale resurselor personale*. [online]. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale . 2022. Chișinău. pp. 457-462. ISBN 978-9975-46-638-7. [citată 20 februarie 2022] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-457-462.pdf
4. GOLOVEI L. *Rolul resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. [online] In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.20, Partea 1. 2022. Chișinău. pp. 219-223. ISSN 1857-0267. [citată 20 februarie 2022] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/219-223_25.pdfv
5. КАЛАШНИКОВА, С.А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. В: Молодой ученый, 2011, №8, т.2. с. 84-87. ISSN 2072-0297 [citată 20 februarie 2022] Disponibil: [file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf](file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf)

CZU: 159.9.018

DIMINUAREA TRAUMEI DE ATAȘAMENT PRIN PROCESUL TERAPEUTIC

Leuțanu Gabriela
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-8909-1161

Adnotare

Trauma psihologică reprezintă o leziune ale minții apărută ca efect al unui eveniment stresant, poate fi consecința efectului unei experiențe în suferință sau a unor evenimente recurente. Gelozia este o trăsătură universală și reprezintă o traumă de atașament, referindu-se, în general, la gânduri și sentimente de frică, insecuritate, îngrijorare pentru o lipsă relativă de siguranță sau bunuri. Programul de reabilitare a avut drept obiectiv general promovarea individualității persoanelor care manifestă traumă din gelozie și optimizarea relațiilor interpersonale. s-a derulat pe parcursul a 12 ședințe, efectuate în cabinet primele două constând în screening individual, celelalte fiind terapii de grup. În comparație cu situația inițială, media scorurilor la gelozie scade puternic în urma intervenției terapeutice, putând anticipa existența unui efect puternic.

Cuvinte-cheie: traumă, atașament, gelozie, reabilitare, intervenție terapeutică.

Annotation

Psychological trauma represents an injury to the mind that occurred as an effect of a stressful event, it can be the consequence of the effect of an experience in suffering or recurring events. Jealousy is a universal trait and is an attachment trauma, generally referring to thoughts and feelings of fear, insecurity, worry about a relative lack of safety or possessions. The rehabilitation program had as its general objective the promotion of the individuality of people who manifest trauma from jealousy and the optimization of interpersonal relationships. It took place during 12 sessions, carried out in the office, the first two consisting of individual screening, the others being group therapies. Compared to the initial situation, mean jealousy scores decrease strongly following the therapeutic intervention, which may anticipate the existence of a strong effect.

Keywords: trauma, attachment, jealousy, rehabilitation, therapeutic intervention.

Introducere. Trauma psihologică reprezintă o leziune ale minții apărută ca efect al unui eveniment stresant, poate fi consecința efectului unei experiențe în suferință sau a unor evenimente recurente de a fi copleșit care pot fi precipitate în săptămâni, ani sau chiar zeci de ani, în timp ce persoana se luptă să se adapteze circumstanțelor imediate, conducând în final la consecințe negative îndelungate, grave. Din punct de vedere psihologic, experiențele traumatice pot implica traume fizice care amenință supraviețuirea cuiva și sentimentul de securitate [3]. Potrivit unor teorii, traumele din perioada copilăriei pot crește riscul pentru tulburări mintale, inclusiv tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) [2], abuzul de substanțe și depresie. După o experiență traumatică, individul poate re-experimenta trauma fizic și mental, prin urmare, amintirile de traume, numite și mecanisme declanșatoare, pot fi incomode și chiar dureroase. Re-experimentarea poate deteriora sentimentul de siguranță, autoeficiența de sine, precum și capacitatea de a regla emoții și de a se ancora în relații.

Declanșatoarele și indicatoarele acționează precum amintiri traumatice și pot genera anxietate și alte emoții asociate. Deseori, individul poate să nu știe sigur care sunt acești declanșatori. În multe dintre cazuri, acest lucru poate duce la o situație în care persoana afectată se angajează în comportamente perturbatoare sau mecanisme de autodistrugere de coping, adesea nefiind pe deplin conștientă de natura sau de cauzele acțiunilor proprii. Răspunsul psihosomatic la acest gen de declanșatoare emoționale îl reprezintă atacul de panică.

Drept urmare pot apărea destul de des sentimente de furie intensă, uneori în situații necorespunzătoare sau neașteptate, datorită apariției iminente a pericolului ca urmare a reexperimentării evenimentelor din trecut.

Traumele timpurii pot fi de durată, inevitabile, adesea cauzate de părinți sau îngrijitori. Acestea generează efecte asupra dezvoltării fiziologice, psihologice și sociale a copilului. Trăsăturile stabile de personalitate și strategiile de coping care se dezvoltă în astfel de situații tind să reducă adaptarea pozitivă și să mărească vulnerabilitatea individului față de traume ulterioare. Această tendință se poate manifesta prin implicarea în relații abuzive, luarea unor decizii eronate sau absența măsurilor adecvate de autoprotecție.

Dezvoltarea unui stil de atașament dezorientat/dezorganizat de către copii rezidă dintr-un model comportamental inconsecvent în relație și dezvoltarea unor puternice sentimente de frică și anxietate. Copiii activează comportamentul normal de atașament în momentul de anxietate și caută confortul îndreptându-se către părinte. Deoarece cauza anxietății este chiar figura de atașament, apropierea de aceasta cauzează și mai multă anxietate. Aceste aspecte generează conflictul intern între dorința de apropiere și cea de evitare a figurii de atașament, provocând concomitent manifestări de blocaj, de înghețare, confuzie, distres și comportamentul

dezorganizat de atașament, reprezentate prin agitație, activare emoțională în prezența îngrijitorilor. Așadar, copiii nu știu să răspundă la grija și afecțiunea călduroasă a altor oameni și nu cunosc modalitatea de a căuta confort.

Studiile anterioare au dovedit că traumele din copilărie pot duce la o serie de rezultate dăunătoare ale caracteristicilor sociale și psihologice care ar putea fi trepte de trecere dintre trauma copilăriei și psihopatologia ulterioară.

Gelozia este o trăsătură universală și reprezintă o traumă de atașament, referindu-se, în general, la gânduri și sentimente de frică, insecuritate, îngrijorare pentru o lipsă relativă de siguranță sau bunuri. Sugarii manifestă gelozie la vârsta de 6 luni. La copii și la adolescenți, gelozia poate provoca reacții agresive.

Tehnica de eșantionare pentru implementarea programului de reabilitare terapeutică a fost una probabilistă, selectându-se un grup de 24 participanți ($N_{bărbați} = 12$ bărbați și $N_{femei} = 12$) care întrunesc aceleași caracteristici din punct de vedere al dimensiunilor evaluate. Acești participanți sunt apoi împărțiți aleatoriu în două grupe a câte 12 participanți (*grupa A* - 6 femei și 6 bărbați și *grupa B* - 6 femei și 6 bărbați). *Grupa A* este cea care este supusă programului de reabilitare (terapie de grup), *grupa B*, fiind pe lista de așteptare.

Evaluarea inițială este făcută la timpul $T1$ (octombrie 2022) și apoi, la sfârșitul intervenției (după 3 luni de terapie de grup echivalente cu 12 ședințe), fiind evaluați din nou la timpul $T2$ cu instrumentele care să verifice ipoteza *Există diferențe statistice semnificative la nivelul comportamentului de gelozie înainte și după implementarea unui program de intervenție terapeutică de grup* formulată în studiu, respectiv:

Programul de reabilitare a avut drept obiectiv general promovarea individualității persoanelor care manifestă traumă din gelozie și optimizarea relațiilor interpersonale. s-a derulat pe parcursul a 12 ședințe, efectuate în cabinet primele două constând în screening individual, celelalte fiind terapii de grup. Obiectivele specifice sunt:

- dezvoltarea abilităților de inter-relaționare, a capacității de comunicare optimă
- recunoașterea și dezvoltarea flexibilității rolurilor avute în viață;
- stabilirea nevoilor personale și comunicarea lor în relație; conștientizarea și acceptarea emoțiilor; definirea credințelor cu potențial limitativ
- creșterea încrederii-în-sine; abordarea relațională orientată pe proces a sine-lui în contact cu ceilalți; întărirea eu-lui
- recunoașterea nevoilor de autonomie personală atunci când există dependența inerentă relaționării
- îmbunătățirea stilului interpersonal în relație; dezvoltarea empatiei și compasiunii; gestionarea stărilor de conflict
- descoperirea resurselor personale și întărirea abilității de a gestiona emoțional și comportamental situații inter-relaționale, solicitante din punct de vedere psihic
- schimbarea modului de percepție negativă a stimulilor din mediu cu potențial de amenințare a relației (generarea unor alternative pentru gândurile negative automate, folosirea de modalități sănătoase de a percepe realitatea și comportamentul).

Tabelul 1. Statistica descriptivă a grupelor control și experimentală pe variabila gelozie

Grupa	Momentul	VD	N	Min	Max	Mediana	Media	Ab. Std.
Control	Septembrie	gelozie	12.00	12.00	24.00	14.50	15.08	3.20
Experimental	Septembrie	gelozie	12.00	12.00	19.00	14.50	14.92	2.19
Control	Februarie	gelozie	12.00	16.00	20.00	18.00	17.75	1.14
Experimental	Februarie	gelozie	12.00	2.00	7.00	3.00	3.50	1.31

Concluzii. În comparație cu situația inițială, media scorurilor la gelozie scade puternic în urma intervenției terapeutice (vezi Tabelul 1), putând anticipa existența unui efect puternic. Există o serie de valori accentuate la grupa de control, atât la evaluarea inițială (24), cât și la evaluarea finală (20), precum și la grupul de experimental la evaluarea finală (7), însă nu pot fi considerate valori extreme.

Comparând momentele, constatăm că media scorurilor la testarea finală este statistic semnificativ mai mică în comparație cu media scorurilor la testarea inițială ($m_{septembrie} = 14.92$, $m_{februarie} = 3.5$, $t(11) = 18.03$, $p < 0.001$).

Programul de reabilitare implementat la grupa experimentală prin terapie de grup aduce o îmbunătățire în comportamentul de gelozie manifestat și măsurat la începutul studiului, ceea ce reflectă beneficiile unei astfel de abordări pentru persoanele care se află într-o relație romantică și doresc să mențină un parcurs armonios și funcțional cu partenerul.

Bibliografie

1. CATTELL, R. B. (1950). Personality: A systematic theoretical and factual study, 1st ed. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10773-000>
2. DENNISTON, G., HODGES, F., & MILOS, M. (2001). Understanding Circumcision: A Multi-Disciplinary Approach to a Multi-Dimensional Problem. New York: Springer Science+Business Media. ISBN-13: 9781441933751; ISBN-10:1441933751.
3. Helpguide. (2014). Emotional and Psychological Trauma: Causes, Symptoms, Help. Accesat la 8 Martie 2020, https://web.archive.org/web/20140913234027/http://www.helpguide.org/mental/emotional_psychological_trauma.htm.

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE HULIGANISMULUI ȘI INFLUENȚA ACESTUIA ASUPRA ÎNCĂLCĂRII LINIȘTII ȘI ORDINII PUBLICE

Mititelu Andreea-Gabriela

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0009-0008-7839-566X

Adnotare

Huliganismul este definit ca o acțiune de tulburare a ordinii și liniștii publice. Actul de huliganism se comite atât de către un individ cât și de un grup sau mai multe grupuri. Grupul de huligani constituit din membrii ce cumulează anumite condiții; au credințe și valori comune, cu scopul de a încalca legea. Făcând parte dintr-un astfel de grup, unui individ i se oferă ocazia de apartenență la ceva ce valorifică și prin care își poate manifesta pornirile agresive. Comunicarea realizată astfel: verbal, non-verbal și paraverbal, are un rol important în preîntâmpinarea eventualelor conflicte dar și în aplanarea acestora.

Cuvinte-cheie: tulburare a ordinii publice, manifestare agresivă, apartenență la grup, credințe, valori, comunicare.

Annotation

Hooliganism is defined as an act of disturbing public order and peace. The act of hooliganism is committed both by an individual and by a group or several groups. The group of hooligans consists of members who meet certain conditions; they have common beliefs and values, with the goal of breaking the law. By being part of such a group, an individual is given the opportunity to belong to something that he values and through which he can manifest his aggressive tendencies. Communication carried out in this way: verbally, non-verbally and paraverbally, has an important role in preventing possible conflicts but also in stopping them when they take place.

Keywords: disturbing public order, aggressive manifestation, belonging to a group, beliefs, values, communication.

Cartacteristici întâlnite în acte de huliganism

Huliganismul reprezintă o acțiune de tulburare a ordinii și moralei publice prin manifestări care arată lipsă de cuviință sau de respect față de regulile de conviețuire socială [1]. Aceasta faptă este prevăzută în Codul de Procedură Penală sub denumirea de „tulburarea ordinii și liniștii publice” [5]. Actul de huliganism se poate săvârși atât de către un individ cât și de un grup sau mai multe grupuri.

Persoanele care manifestă astfel de acte dau dovadă de lipsă de empatie și sfidare a autorităților publice printr-un grad de violență dus uneori până la extrem. Acest comportament agresiv se dobândește fie în urma unui proces determinat genetic (temperament) ce include caracteristici atât fiziologice cât și nervoase ce au influență asupra potențialului de lucru, stabilitatea și controlul propriilor emoții, fie în urma contactului cu mediul înconjurător (formarea caracterului) caracteristici psiho-morale manifestate prin conduită, opinii și modul de acțiune. „Prezintă o imaturitate, dar aceasta nu trebuie înțeleasă ca fiind identică cu un coeficient de inteligență IQ scăzut” [2, p. 393].

Comportamentul huliganic este cel mai des întâlnit la persoanele ce prezintă trăsături specifice temperamentului coleric manifestate prin încălcarea frecvent a legii. Există elemente comune între persoanele care comit acte de huliganism și persoanele cu recidivă în încălcarea legii. Acest tip de comportament are la bază printre altele un grad de agresivitate mai ridicat și

o dorință accentuată pentru a comite fapte de bravură, tocmai pentru impresiona pe cei din anturajul din care individul în cauză face parte.

Comportamentul huliganic încadrat în sfera normalului

Comportamentul huliganic se deosebește foarte ușor de un comportament normal prin anumite trăsături destul de evidente. Este lesne de înțeles că acest tip de comportament se încadrează destul de ușor în sfera comportamentului de tip deviant, sfidând cu lejeritate normele de conduită ale societății, ducând de foarte multe ori de la fapta de natură contravențională la cea de natură penală.

„Prin comportament deviant se înțelege totalitatea faptelor, reacțiilor, prin care o persoană răspunde solicitărilor de ordin fizic sau social, printr-o distanțare semnificativă de la normele de conviețuire ale lumii externe” [2, p. 515].

Abordarea comportamentului huliganic se transformă într-o normalitate, individual având tendința să creadă că acest tip de comportare îl poate ajuta să evolueze în societate, atingându-și scopul mult mai ușor prin fapte de violență/ostilitate, iar aspectul pe care îl impune este cel „forțat”.

Indivul care manifesta acțiuni cu caracter huliganic pe lângă atitudinea agresivă și sfidătoare, este o persoană cu frustrări acumulate care tinde să facă orice pentru a se face remarcat în anturajul din care face parte. Motivația acestui tip de comportament delicvențial, după cum găsim în cărțile de specialitate, are de regulă două caracteristici predominante, regăsite în dorința acută a individului de a-și atinge obiectivul și scopul ținut în vedere încălcării acelor laturi ce aparțin normelor de conduită socială.

Astfel de indivizi acționează de cele mai multe ori cu o neacceptare accentuată a societății din care fac parte și cu o lipsă a conștientizării rezultatelor faptelor pe care le-au comis.

Huliganismul manifestat în grupuri

Grupul de huligani este format din membrii ce întrunesc caracteristicile menționate anterior, au credințe și valori comune, cu scopul de a încalca normele de conduită socială. Printr-un astfel de grup, unui individ i se oferă șansa unei apartenențe la ceva ce el valorifică și prin care își poate manifesta pornirile agresive cu ușurință. „Exemplul este cât se poate de edificator în privința mecanismului descris teoretic de noi: supunere față de o sugestie, cu atât mai puternică fiind colectivă, convingerea criminalului că va comite un gest meritoriu, convingere perfect întemeiată, căci are aprobarea unanimă a concetățenilor” [3, p. 84].

Conform piramidei lui Abraham Maslow, la nivelurile 3 și 4, regăsim expuse două nevoi, respectiv nevoia de apartenență și nevoia de recunoaștere socială, așadar aceste nevoi sunt satisfăcute în momentul în care un individ este acceptat într-un astfel de grup, unde împărtășește aceleași idealuri iar prin manifestări violente își atrage recunoașterea celorlalți membrii. „Am, de asemenea, impresia profundă că o parte din grupurile de tineri rebeli - nu știu câte sau în ce măsură - există ca urmare a tânjirii profunde după sentimentul colectivității, după contact, după aliere veridică împotriva unui dușman comun, orice dușman care poate determina formarea unui grup, prin simplul fapt că reprezintă o amenințare externă” [4, p. 91].

Cea mai des întâlnită manifestare a acestor grupuri este reprezentată de participarea la evenimente cu caracter sportiv, exprimată de cele mai multe ori prin confruntări directe violente cu suporterii echipelor adverse și cu forțele de ordine.

Un stimul important al acestui comportament agresiv, este, de regulă, rezultatul competiției sportive, considerat injust în funcție de suporterii echipelor. Alt factor ce duce la aceste confruntări îl reprezintă rivalitatea între aceste grupuri pentru a stabili o supremație în acest univers cu reguli proprii.

În astfel de dispute ce au loc atât înaintea, în timpul sau după desfășurarea evenimentelor sportive este necesară intervenția forțelor de ordine pentru restabilirea ordinii publice. Având în vedere gravitatea acestor ciocniri violente dintre grupuri, metoda negocierii verbale devine imposibil de realizat, astfel, ajungându-se la folosirea forței și mijloacelor din dotare.

Așa cum aceste grupuri cu comportament antisocial sunt prezente în arenele sportive, la fel le putem găsi și la acele manifestări publice (proteste), marșuri sau parade pentru diversitate ce au loc în fiecare an.

De multe ori aceste confruntări degenerază în violență din care rezultă distrugere de bunuri, persoane rănite sau chiar decese, fiind implicate adesea și persoane ce nu au legătură cu acest fenomen.

Modul de abordare al forțelor de ordine în aceste situații se realizează gradual prin dialogare, folosindu-se diverse tehnici de persuasiune.

„În acest sens, R. Boudon și F. Bourricaud apreciază că influența socială poate fi considerată ca o formă specifică a puterii, a cărei resursă principală este persuasiunea” [7, p.228]. Comunicarea prin toate tipurile sale: verbală, non-verbală și paraverbală joacă un rol esențial în preîntâmpinarea viitoarelor conflicte dar totodată și în aplanarea acestora. Astfel această abordare implică o atenție deosebită la aspecte precum atitudine, poziție corporală, modul de adresare sau tonul folosit în interacțiunea cu membrii acestor grupuri.

Devine evident faptul că pentru o bună desfășurare a evenimentelor este necesar ca forțele de ordine să dea dovadă de o bună comunicare în interacțiunea cu această categorie de persoane. „Experiența de comunicare produce schimbări în persoanele implicate, schimbări care vor condiționa acest deziderat” [6, p.15].

O altă modalitate de prevenire și stopare a comportamentelor huliganice la nivel de grup, pe care forțele de ordine o abordează, o reprezintă identificarea și extragerea liderilor ce au influență asupra grupurilor precum și persoanelor agitatoare care instigă la manifestarea unui comportament violent.

Odată ce aceste persoane sunt izolate de grup, ceilalți membri li se diminuează moralul întrucât această acțiune a forțelor de ordine transmite un mesaj de avertizare și model de acțiune în cazul nerespectării legii.

Această metodă implică o observare atentă a grupurilor precum și o intervenție promptă înaintea sau în timpul producerii unei acțiuni cu caracter huliganic

Concluzii

Având în vedere că ne confruntăm din ce în ce mai des cu violențe de diferite forme este greu de imaginat ca este aproape ziua în care lucrurile vor fi armonioase iar toți vom respecta drepturile celorlalți în egală măsură cu drepturile noastre.

Frustrările exprimate prin aceste tipuri de violență devin mai acute cu fiecare zi ce trece. Este necesară implementarea unei forme educaționale încă din primii ani ai școlii, prin care copiii să înțeleagă urmările faptelor pe care le săvârșesc și prin care să le fie insuflăte valori și credințe ce îi formează ca cetățeni.

Bineînțeles, un rol deosebit de esențial îl are familia, care însuflă copilului, apoi adolescentului valorile pe care acesta ar trebui să le urmeze în viață.

Anturajul, însă are și el un rol foarte important deoarece o persoană ușor influențabilă poate cădea pradă anumitor vicii, comportamente și obiceiuri care au în esența lor efecte distructive.

Așadar, huliganismul rămâne un subiect vast de studiat, având în vedere că apar schimbări în viața cotidiană destul de radicale de la an la an iar generațiile ce vin au concepții și comportamente foarte diferite.

Bibliografie

1. ACADEMIA ROMÂNĂ. INSTITUTUL DE LINGVISTICĂ *Dicționar Explicativ al Limbii Române*.(ediția a II-a revăzută și adăugită). București: Editura Univers Enciclopedic Gold 2009. ISBN978-606-92159-7-5.
2. BUTOI, B.T. *Psihologie judiciara Tratat universitar*. București: Solaris Print 2009. pp. 393-515. ISBN 978-973-606-92201-1-5.
3. Le Bon, G. *Psihologia mulțimilor* (traducere: Mariana Tabacu). Prahova Antet XX Press 2001. 84 p. ISBN 973-99336-2-9.
4. MASLOW, H., Abraham. *Motivație și personalitate* (traducere din limba engleză – Andreea Răsuceanu). București: Editura Trei 2007. 91 p. ISBN 978-973-707-159-0.
5. *NOUL COD PENAL și NOUL COD DE PROCEDURĂ PENALĂ*. Ediție îngrijită de Prof. Univ. Dr. DAN LUPAȘCU. București:, Universul Juridic, 2016. 142 p. ISBN 978-606-673-795-1.
6. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea Eficientă*. (Ediția a III-a, revăzută și adăugită). București Polirom 2006. 15 p. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
7. STĂNCIUGELU, I., TUDOR, R., TRAN, A., Tran, V. *Teoria comunicării*. București: Tritonic 2014. 228 p. ISBN: 978-606-749-0022.

CZU: 159.922.7:159.944

MECANISMELE DE COPING ALE COPILULUI INTERIOR

Mocanu Maria Nicoleta

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0003-0235-3646

Adnotare

Conceptul de copil interior a fost introdus în psihologie de Carl Gustav Jung, ulterior a apărut de-a lungul timpului în diverse abordările terapeutice, de la Terapia Schemelor la Analiza Tranzacțională. Cercetarea dată se concentrează asupra relației între anumite mecanisme de coping cognitiv emoțional și comportamental și trăsăturile de personalitate amabilitate și ostilitate, existând o relație corelațională de nivel mediu – scăzut între mecanismele de coping și trăsăturile ostilitate și amabilitate (scale măsurate cu CPI): $r = 0,204 - 0,347$, $p = 0,0001$.

Cuvinte-cheie: copil interior, mecanisme de coping, studiu corelațional, amabilitate, ostilitate.

Annotation

The concept of the inner child was introduced into psychology by Carl Gustav Jung, later appearing over time in various therapeutic approaches, from Schema Therapy to Transactional Analysis. The given research focuses on the relationship between certain cognitive emotional and behavioral coping mechanisms and the personality traits of kindness and hostility, there being a medium-low correlational relationship between coping mechanisms and the traits of hostility and kindness (scales measured with the CPI): $r = 0.204 - 0.347$, $p = 0.0001$.

Keywords: inner child, coping mechanisms, correlational study, kindness, hostility.

1. Copilul interior și mecanismele de coping – elemente de analiză tranzacțională aplicată în psihologia dezvoltării

Este util să luăm în considerare atunci când lucrăm cu copilul interior descoperirile făcute de Erik Erikson și Jean Piaget în studiile lor despre copii. Ei au observat că există o evoluție naturală de la etapa copilăriei la maturitate. Fiecare etapă de dezvoltare are „obiective” caracteristice ce trebuie atinse pentru a trece cu succes în etapa următoare. Ceea ce nu a fost învățat să controleze în copilărie re apare în viața adultă drept răspunsuri neadecvate față de alți oameni, locuri sau contexte. Aceste răspunsuri neadecvate cauzează disconfort și sunt excrescențe ale durerii și fricii experimentate în copilărie, atunci când *nevoile de bază nu au fost satisfăcute* [Erikson, 1959; Piaget, 2022].

În raport cu nevoile proprii, este necesar să învățăm ce avem nevoie în fiecare etapă de dezvoltare, să promovăm sentimentul de siguranță cu părinții sau îngrijitorii primari și să primim suport pentru a atinge acele obiective caracteristice fiecărei etape de dezvoltare. Dacă nevoile de bază nu sunt satisfăcute, nu se poate ajunge la o dezvoltare optimă [Taylor, 1991].

În copilărie comportamentele disfuncționale sunt considerate funcționale și se manifestă prin mecanisme de coping specifice de tipul luptă - fugi - îngheț atât pe plan cognitiv emoțional dar și comportamental, deoarece *ajută la supraviețuirea în mediul respectiv*. La maturitate însă ele devin disfuncționale la un moment dat, deoarece nu mai pot să răspundă nevoii din aici – și - acum, însă continuăm să rulăm aceleași mecanisme de coping, deoarece pe de o parte nu cunoaștem alt mod de a acționa și pe de altă parte creierul este condiționat de o perioadă lungă de timp să ruleze acest *program de coping*. Aceste programe de coping comportamental se pot exprima prin frica față de iubire, incapacitatea de a spune nu, autocritica, rușinea și pot interfera cu viața profesională, cu stima de sine sau cu capacitatea noastră de a afirma [Taylor, 1991].

Copilul interior este rezultatul experiențelor întipărite în prima copilărie, trăite alături de părinți și alte persoane importante. Deși unele dintre aceste experiențe nu sunt conștiente, ele sunt stocate în subconștient, astfel încât putem privi copilul interior ca parte importantă a subconștientului. Partea din personalitate care reprezintă *copilul interior* este dezvoltată în principal în **primii șase ani de viață**. În acest interval se formează structura creierului, toate rețelele și conexiunile neuronale. Experiențele trăite în această perioadă, alături de cele mai apropiate persoane, rămân întipărite în creierul, în rețelele mnezice. Felul cum tratează îngrijitorii primari copilul se transformă în modelul propriu de relaționare pe toată durata vieții, dezvoltând mecanisme specifice de coping în raport cu realitatea, învățând ceea ce trebuie să se aștepte de la propria persoană și ce așteptări să are de la ceilalți. Tot în această perioadă se dezvoltă încrederea în propriile forțe și în ceilalți oameni, iar într-un caz mai puțin fericit apare neîncrederea, ca mecanisme de coping [Stahl, 2020].

Cel care a împărțit pentru prima dată personalitatea în diverse instanțe a fost Sigmund Freud. Ceea ce se numește în psihologia modernă copilul interior, la Freud era denumit Sinele.

El a denumit eul adult ca fiind Eul, apoi a descris Supraeul ca o instanță morală, iar în psihologia modernă este definit „eu parental” sau „criticul interior” [Freud, 2016].

Din perspectiva Analizei Tranzacționale, eul este împărțit în trei instanțe. Ea susține că fiecare dintre noi avem o componentă rațională, una emoțională și o componentă unde sunt păstrate învățăturile și atașamentele primite de la părinți, educatori, profesori. Aceste stări reprezintă sisteme coerente de idei și trăiri afective, manifestate prin modele de comportament corespunzătoare [Berne, 2006].

În *starea de Părinte*, o persoană simte, gândește, acționează, vorbește și reacționează la fel ca unul dintre părinții ei pe vremea când aceasta era copil. Această stare se poate activa în relație cu proprii copii [Berne, 2006].

Este reflexul educației primite ce își pune amprenta asupra copilăriei și adolescenței, dar și pe adult. Valorile pe care le poate transmite Părintele fac referire la: bine și rău, ceea să faci sau să nu faci, credințe, carieră, căsătorie, tradiții.

În *starea Adultă*, persoana își poate evalua în mod obiectiv mediul, își vede probabilitățile și posibilitățile, bazându-se pe experiențele sale anterioare [Berne, 2006]. Adultul poate primi o serie de informații pe care le pune împreună și le dezvoltă într-un mod logic și rațional. Această stare se poate activa utilizând mecanisme de coping specifice atunci când este necesar ca cineva să rezolve o problemă, să stabilească obiective, să își asume responsabilități, să ia decizii, să caute soluții, să negocieze și să evalueze rezultate.

Fiecare dintre noi poartă în interiorul său o fetiță sau un băiețel care simte, gândește și acționează la fel cum o făcea la o anumită vârstă a copilăriei. Vârsta este un aspect important, care în circumstanțe normale se plasează undeva între doi și cinci ani. [Berne, 2006]. *Starea Copil* se activează în raport cu solicitările mediului extern și se divide la rândul său în Copilul adaptat, Copilul rebel, Copilul spontan și Micul profesor.

Copilul adaptat este un copil supus și utilizează mecanisme de coping comportamental pentru a răspunde așteptărilor celor din jurul său: acceptă regulile grupului cu ușurință, este liniștit și rezervat. Utilizează un ton echilibrat și ezitant, voce moderată, respectă normele și consolidează valorile sociale însă docilitatea sa excesivă poate duce la indecizie.

Copilul rebel se caracterizează printr-o serie de manifestări negative și polemice, manifestând coping emoțional și comportamental precum agresivitatea, dorința de a fi în centrul atenției prin negativism, opoziționism, gesturi bruște, uneori violente, o voce energetică și furioasă. Acesta se poate proteja împotriva abuzului de putere, însă îi este dificilă comunicarea cu mediul extern.

Copilul Spontan este expresia entuziasmului, fricii și descurajării. El manifestă un coping cognitiv emoțional de tipul spontaneității, energiei, plăcerii îl poate duce la o lipsa de control ce îi poate dăuna în unele situații.

Partea din Copil denumită „*Micul profesor*” este caracterizată de creativitate și invenție și manifestă coping cognitiv precum curiozitatea de a ști și de a înțelege.

Este important ca o persoană să înțeleagă și să integreze starea de copil a personalității sale și mecanismele de coping aferente acesteia, deoarece reprezintă o parte foarte valoroasă și profundă din ființa sa pe care o va purta toată viața.

2. Cercetarea copingului în relație cu amabilitatea și ostilitatea

Ipoteza pentru cercetarea dată este: *se prezumă că există mecanisme de coping cognitiv emoțional și comportamental care sunt în relație cu trăsăturile de personalitate amabilitatea și ostilitatea.*

Obiectivul principal al cercetării este de a identifica mecanismele de coping care sunt în relație semnificativă cu ostilitatea și amabilitatea, ca trăsături de personalitate.

Pentru a atinge obiectivul cercetării și a măsura ipoteza dată au fost utilizate chestionarele de coping SACS și CERQ, dar și inventarul de personalitate CPI (scalele amabilitate și ostilitate). Lotul de subiecți este format din 260 de persoane, populație non – clinică din România, cu vârsta cuprinsă între 22 și 65 de ani, 130 de bărbați și 130 de femei, având caracteristicile din tabelul 1:

Tabelul 1. Statistica descriptivă a eșantionului cercetării

	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
B_vârsta	130	22.00	65.00	29.2077	6.39609
F_vârsta	130	22.00	53.00	29.7538	7.17236

Urmare a aplicării chestionarelor distribuțiile pentru toate scalele de coping și pentru trăsăturile de personalitate amabilitate și ostilitate sunt normale, motiv pentru care s-a optat pentru corelația parametrică Pearson, obținându-se coeficienții de corelație semnificativi pentru pragul de semnificație $p = 0,0001$:

Tabelul 2. Relația corelațională între coping și amabilitate / ostilitate

Tipul de coping	CPI amabilitate /ostilitate
COMPORTAMENTAL - acțiune agresivă: $r = 0,233$ - acțiune antisocială: $r = 0,315$ - acțiune indirectă: $r = 0,314$ - acțiune instinctivă: $r = 0,256$ COGNITIV EMOȚIONAL - catastrofarea $r = 0,224$	OSTILITATE
COMPORTAMENTAL - acțiune agresivă: $r = - 0,230$ - acțiune antisocială: $r = - 0,347$ - acțiune indirectă: $r = - 0,253$ - acțiune instinctivă: $r = - 0,204$ COGNITIV EMOȚIONAL - catastrofarea $r = - 0,211$	AMABILITATE
COMPORTAMENTAL - relaționare: $0,232$	

Din tabelul 2 reiese faptul că:

- există o relație corelațională de nivel mediu – scăzut între mecanismele de coping și trăsăturile ostilitate și amabilitate (scale măsurate cu CPI): $r = 0,204 - 0,347$, $p = 0,0001$;

- există o relație corelațională directă între anumite mecanisme de coping și ostilitate, astfel încât cu cât o persoană utilizează mai des mecanisme de coping de tip agresiv, manipulativ, de încălcare a regulilor sociale și individuale, reacționează sub impulsul momentului cu atât ostilitatea este o trăsătură manifestă în ansamblul personalității acelei persoane;

- un mecanismul de coping care apare doar în relație cu amabilitatea este mecanismul de coping comportamental al relaționării.

- există o relație corelațională inversă între anumite mecanisme de coping și amabilitate astfel încât cu cât o persoană utilizează *mai rar* mecanisme de coping de tip agresiv, manipulativ, de încălcare a regulilor sociale și individuale, reacționează sub impulsul momentului cu atât amabilitatea este o trăsătură manifestă în ansamblul personalității acelei persoane;

- un mecanism de coping care apare doar în relație cu amabilitatea este mecanismul de coping comportamental al relaționării.

Concluzii:

- experiențele timpurii trăite în raport cu ostilitatea sau amabilitatea modelează mecanisme de coping specifice în instanța intrapsihică a copilului interior;

- există o relație între anumite mecanisme de coping cognitiv emoțional și comportamental și trăsăturile de personalitate amabilitate și ostilitate.

Bibliografie

1. COQUEREAUMONT, M. E. *Gata cu fricile! 21 de zile ca să vindeci copilul interior*. București: Editura Didactica Publishing House, 2019. ISBN 978-606-683-948-8.
2. BERNE, E. *Ce spui după „Bună ziua”?* Psihologia Destinului Uman. București: Trei, 2006. ISBN 978-973-707-085-2.
3. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973-683-471-9.
4. ERIKSON, E., GARDNER, R, HEIDER, F., PAUL, H.I., *Psychological issues*. New York: International Universities Press, 1959. ISBN 3148514.
5. FREUD, S. *Psihologia colectiva si analiza Eului*. București: Cartex, 2016. ISBN 978-606-8023-83-0.
6. MISCHKE REEDS, M. *Somatic psychotherapy toolbox*. New York: Pesi Publishing, 2019. ISBN 9781683731351.
7. PIAGET, J. *Probleme de psihologie genetica. Copilul si realitatea*. București: Trei, 2022. ISBN 978-606-40-1371-2.
8. STAHL, S. *Vindecarea copilului interior*. București: Litera, 2020. ISBN 9786063338359.
9. TAYLOR, C. L. *The inner child Workbook. What to do with your past when it just won't go away*. New York: Penguin Publishing Group, 1991. ISBN 9780874776355.

PARTICULARITĂȚILE COMPETENȚELOR SOCIALE ALE PREADOLESCENȚILOR DIN FAMILII COMPLETE ȘI MONOPARENTALE

Nemes Madocsa-Nandor
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0001-9286-9130

Adnotare

Perioada preadolescenței este critică în dezvoltare, iar competențele sociale pe care un individ le posedă vor determina calitatea relațiilor sale viitoare. Considerând că este necesar înțelegerea deficitelor care apar, cercetarea are ca scop evaluarea competențelor sociale ale preadolescenților din perspectiva componenței familiei. Au fost comparate diferite aspecte ale competențelor sociale între preadolescenții care provin din familii monoparentale (N=61) și cei care provin din familii complete (N=158). În urma aplicării testului t, rezultatele au relevat diferențe semnificative în defavoarea respondenților din condiția monoparentală, obținând în medie un grad mai redus de decizie responsabilă și competențe sociale totale.

Cuvinte-cheie: competențe sociale, preadolescent, familie, monoparental.

Annotation

The period of preadolescence is critical in development, and the level of social competence an individual possesses will determine the quality of his future relationships. Considering that it is necessary to understand the deficits that appear, the research aims to evaluate the social competence of preadolescents through the lens of family composition. Different aspects of social competence were compared between preadolescents from single-parent families (N=61) and those from complete families (N=158). Following the application of the t-test, the results revealed significant unfavorable differences for the single-parent respondents, exhibiting on average a lower degree of responsible decision-making and total social competence.

Keywords: social competence, preadolescent, family, single-parent.

Introducere. Preadolescența este perioada de viață dintre copilărie și adolescență, de obicei între 10 și 16 ani, în care se produc modificări fizice și psihice semnificative în timp ce copiii tranziționează spre adolescență și maturitate [2]. Preadolescenții se află într-un stadiu de dezvoltare în care experimentează schimbări psihologice și sociale semnificative odată cu modificările fizice. Aceștia încep să dezvolte un sentiment de identitate și conștientizare de sine, ei pot începe să se întrebe cine sunt și unde se potrivesc în contextul social și familial. Pentru o dezvoltare armonioasă în această perioadă critică este nevoie de un nivel substanțial de competențe sociale, pentru ca interacțiunile cu semenii și societatea să fie eficiente și productive [4].

Scopul cercetării rezidă în studierea interacțiunii dintre nivelul de dezvoltare a competențele sociale la preadolescenți și tipul mediului de dezvoltare: familie completă și monoparentală

Abilitățile și competențele sociale ale preadolescentilor se referă la capacitatea lor de a comunica, de a interacționa și de a relaționa cu ceilalți. Unele dintre abilitățile și competențele sociale cheie ale preadolescentilor includ: comunicare eficientă, empatie, cooperare, autocontrol și asertivitate.

În ceea ce privește impactul unei gospodării monoparentale asupra abilităților și competențelor sociale ale preadolescentilor, acesta poate depinde de o serie de factori precum calitatea relației părinte-copil, nivelul de sprijin din partea altor membri ai familiei și a comunității și nivelul de stres și dificultăți experimentat de familie. Cercetările sugerează că

preadolescenții crescuți în gospodării monoparentale pot avea mai multe probleme emoționale și comportamentale decât cei crescuți în gospodăriile cu doi părinți [1, 3]. Acest lucru se poate datora lipsei de implicare și supraveghere consecventă a părinților, ceea ce poate limita oportunitățile copiilor de a dezvolta aceste abilități. Copiii crescuți în gospodării monoparentale pot avea mai multe dificultăți în a-și regla emoțiile, ceea ce le poate afecta capacitatea de a forma relații pozitive cu ceilalți. Într-o carte care a inclus atât studii cantitative cât și calitative, studii longitudinale și anchete, alături de interviuri cu experți și consilieri din domenii, autorii au examinat dezvoltarea copiilor în familii în care doar un singur părinte este prezent.

Autorii examinează o serie de rezultate, inclusiv performanța academică, problemele emoționale și comportamentale, competența socială și sănătatea fizică, cartea oferind o privire de ansamblu cuprinzătoare asupra cercetărilor privind efectele gospodăriilor monoparentale [5]. Una dintre principalele constatări ale cărții este că copiii crescuți în gospodării monoparentale sunt expuși unui risc mai mare de a experimenta rezultate negative, comparativ cu cei crescuți în gospodăriile cu doi părinți. Mai exact, autorii au descoperit că copiii din gospodăriile monoparentale au mai multe șanse de a se confrunța cu sărăcia, rezultate școlare mai scăzute, probleme emoționale și comportamentale și probleme de sănătate fizică. Autorii observă, de asemenea, că aceste rezultate nu sunt uniforme pentru toți copiii din gospodăriile monoparentale și că anumite subgrupuri, cum ar fi copiii divorțați, pot fi mai vulnerabile la rezultate negative.

În ceea ce privește abilitățile sociale, autorii notează că copiii crescuți în gospodării monoparentale pot avea mai multe dificultăți în dezvoltarea relațiilor pozitive cu semenii și adulții și pot prezenta niveluri mai scăzute de competență socială în comparație cu cei crescuți în gospodăriile cu doi părinți. Autorii sugerează că acest lucru se poate datora unei varietăți de factori, inclusiv stresului și instabilității asociate cu gospodăriile monoparentale, precum și lipsei de implicare și supraveghere consecventă a părinților. În general, studiul lui McLanahan și Sandefur oferă o imagine de ansamblu cuprinzătoare a efectelor gospodăriilor monoparentale asupra dezvoltării copiilor, inclusiv abilitățile și competențele lor sociale [5]. Cartea evidențiază importanța considerării diversității experiențelor în rândul copiilor din gospodării monoparentale și nevoia de politici și programe care să abordeze nevoile unice ale acestor familii.

Cu toate acestea, o relație puternică și pozitivă chiar și cu un singur părinte poate atenua aceste efecte negative și poate promova o dezvoltare socială sănătoasă. În plus, sprijinul din partea altor membri ai familiei și a comunității poate oferi preadolescenților resursele necesare pentru a construi și menține abilități și competențe sociale pozitive.

Metodologia cercetării:

Instrumentele utilizate: 1. Chestionarul socio-demografic pentru părinți.

2. Chestionarul Competențelor Sociale și Emoționale (CCSE) [6] Scopul Chestionarului de competență socială și emoțională (CCSE) este de a evalua gradul în care copiii și preadolescenții (9 și 19 ani) sunt conștienți de sine, conștienți din punct de vedere social și receptivi din punct de vedere emoțional în diverse contexte, inclusiv cele de acasă, școală, și comunitate.

Eșantionul experimental este alcătuit din 219 preadolescenții, din mediul urban, cu o vârstă $M = \pm 14$ ani. Lotul de respondenți a fost împărțit în două grupuri: preadolescenți care

provin din familii monoparentale (N=61) și preadolescenți care provin din familii complete (N=158).

Condiția monoparentală a fost identificată din răspunsurile părinților, aceștia completând un chestionar socio-demografic odată cu oferirea acordului de participare a preadolescentului în cercetare.

Rezultate și discuții Comparațiile de medii intergrup au fost testate cu ajutorul testului t. Egalitatea varianței eșantioanelor a fost evaluat cu ajutorul testului Lavene, obținând egalitate pentru toate variabilele testate, cu excepția dimensiunii *Managementul relațiilor*.

Tabelul 1. Distribuția mediilor competențelor sociale din familii monoparentale și cei din familii complete a preadolescenților

	t	df	Sig.	ΔM	95% CI	
					Min	Max
Conștient de sine	1.82	217	0.07	0.23	-0.01	0.48
Conștient social	0.71	217	0.47	0.08	-0.15	0.32
Management personal	0.72	217	0.46	0.13	-0.22	0.49
Managementul relațiilor	1.83	86.8	0.07	0.27	-0.02	0.57
Decizie responsabilă	3.32	217	0.01	0.57	0.23	0.91
Competențe sociale totale	2.18	217	0.03	0.26	0.02	0.49

Din perspectiva competențelor sociale, grupul monoparental nu obține diferențe de medii semnificative pentru majoritatea subscalelor. Variabila compozită *Conștient de sine* obține un scor t nesemnificativ în condițiile $t(217)=1.829$, $p=0.069$, cu o diferență observată $\Delta M=0.233$ (monoparental $M=4.537$, $SD=0.9$; părinți împreună $M=4.77$, $SD=0.821$). Similar pentru subscala *Conștient social*, nu regăsim diferențe semnificative statistic cu $t(217)=0.713$, $p=0.477$ și o valoare observată $\Delta M=0.086$. În urma aplicării testului-t la nivelul variabilei compozite *Management personal* nu am găsit o diferență semnificativă, $t(217)=0.729$, $p=0.467$ și $\Delta M=0.134$, cu o tendință medie mai mică a preadolescenților din familii monoparentale. Nici în privința dimensiunii *Managementul relațiilor* nu s-a putut identifica o diferență semnificativă în condițiile $t(217)=2.088$, $p=0.038$, cu o valoare observată $\Delta M=0.273$. Singura dimensiune a competențelor sociale pentru care am putut identifica o diferență în defavoarea preadolescenților care provin din familii monoparentale este dimensiunea *Decizie responsabilă*. Din tabelul rezultat în urma testului t putem vedea că diferența de medii este de $\Delta M=0.57$ ($t(217)=3.32$, $p=0.001$), media grupului de preadolescenți monoparentali fiind 3.74 ($SD=1.21$), pe când media celor cu părinți căsătoriți este de 4.31 ($SD=1.11$), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este situată între 0.233 și 0.913. Această dimensiune pare să fie singura afectată statistic semnificativ de situația socială de dezvoltare monoparentală, după cum se poate observa și din figura 1.

Totuși, însumând aceste diferențe, fie ele statistic semnificative sau nu, observăm că pentru scorul total al competențelor sociale se manifestă o diferență de medii statistic semnificativă. În urma aplicării testului-t la nivelul variabilei compozite *Competențe sociale totale* am găsit o diferență semnificativă, $t(217)=2.18$, $p=0.03$ și $\Delta M=0.26$, cu o tendință medie mai mică a preadolescenților din familii monoparentale ($M=4.26$) în comparație cu cei care provin din familii complete ($M=4.52$) (figura 1).

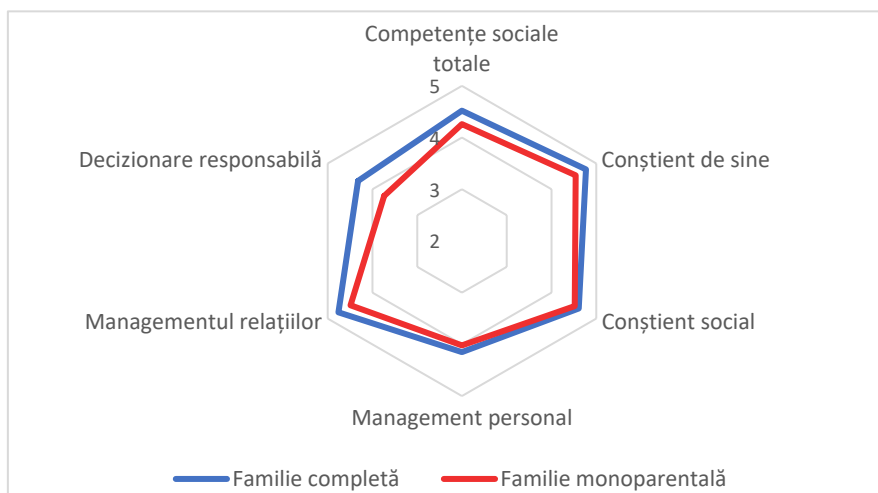


Fig. 1. Distribuția mediilor competențelor sociale la preadolescenții din familii monoparentale și cei din familii complete

Rezultatele obținute relevă un dezavantaj în privința competențelor sociale în rândul preadolescenților care provin din familii monoparentale, dar în cadrul eșantionului nostru de cercetare nu am putut identifica valori extrem precum alți cercetători [3].

Concluzii

În cadrul cercetării noastre am putut observa diferențe relativ mici ale nivelurilor competențelor sociale în defavoarea preadolescenților care sunt crescuți de către un singur părinte. Dimensiunea eșantionului este relativ modest, motiv pentru care nu s-au putut compara diferite situații sociale de dezvoltare, fără să putem face distincția între familiile monoparentale ca urmare a divorțului sau decesului unui părinte. Decizia responsabilă a fost dimensiunea la nivelul căreia am putut observa cel mai mare impact negativ al condiției de familie asupra preadolescenților. Această caracteristică este semnificativă și ar putea explica observațiile altor cercetători în privința angajării în comportamente riscante ale preadolescenților și adolescenților din familii incomplete [1].

În general, cercetările sugerează că indivizii crescuți în gospodării monoparentale pot fi expuși riscului de a întâmpina dificultăți în dezvoltarea lor socială, inclusiv formarea și menținerea relațiilor pozitive cu ceilalți și dezvoltarea competenței sociale. Cu toate acestea, este important de menționat că impactul gospodăriilor monoparentale asupra abilităților sociale ale copiilor poate varia în funcție de o serie de factori, cum ar fi calitatea relației părinte-copil, nivelul de sprijin din partea altor membri ai familiei și a comunității, precum și temperamentul și caracteristicile individuale ale copilului. Este necesar ca viitoare studii să testeze în mod specific care caracteristici ale familiilor monoparentale sunt cele care determină un rezultat negativ în ceea ce privește dezvoltarea preadolescenților.

Bibliografie

1. NANDOR, N.M. Impactul nivelului educational parental asupra agresivității la preadolescenți. În PSIHLOGIE REVISTA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ, volumul 41, nr. 2, 2022, pp 25-34, ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502, <http://key.upsc.md>
2. SAVCA, L. Delincvența juvenilă - sursă a climatului familial nefavorabil. În mat. Conferința internațională UPS „Ion Creangă” cu genericul: “Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”, pp. 410-422. Accesat în data de 22.08.2022, la adresa: https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/71064#
3. SAVCA, L., GERCIU, A. Relația dintre comportamentul agresiv și inteligența emoțională în vârsta pubertară. In: *Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță*. Ediția a 14-a, 23-24 martie 2018, Chișinău. Iași: Profesioniștii Imprimeriilor din Moldova, Iași, 2018, pp. 11-18. ISBN 978-9975-56-579-0.
4. SAVCA, L., PATRAȘCU, A. Inteligența emoțională la adolescenții din familii monoparentale și din familii complete. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.18, Partea 4, 1 ianuarie 2019, Chișinău. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2019, pp. 64-77. ISBN 978-9975-46-235-8.
5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. 2008. SEL assessment, tools, needs and outcome assessments. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Accesat în data 03.02. 2019, la: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
6. MCLANAHAN, S., SANDEFUR, G. *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press, 1997. 208 p. ISBN: 9780674364080.
7. ZHOU, M., EE, J. Development and validation of social emotional competency questionnaire. *International Journal of Emotional Education*. 4th Edition, vol. 4(2), 2012, p.27-42. ISSN: 2073-7629.

CZU: 316.356.2

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND STILURILE DE COMPORTAMENT ÎN CONFLICTELE MARITALE

Oprișescu Cristiana
UPSC "Ion Creangă"
(România)

ORCID: 0009-0003-4936-4673

Adnotare

Conflictul are un rol dinamic în interiorul cuplurilor maritale. El pornește adesea de la nevoi de relație neîmplinite sau viziune diferită despre ce se întâmplă într-o relație și poate duce la satisfacție maritală dacă este rezolvat pozitiv sau la insatisfacție dacă este evitat sau abordat cu negativitate. Dar s-a demonstrat și că angajarea în conflict poate duce atât la satisfacție cât și la insatisfacție maritală. În acest sens, cercetătorii au vrut să afle care sunt stilurile de comportament în conflictele maritale și ce diferențe există între soți, pentru a putea ulterior să analizeze care sunt stilurile care se asociază pozitiv cu acomodarea diadică sau cu calitatea relației.

Cuvinte-cheie: conflict, abordări teoretice, stiluri de comportament, conflicte maritale.

Annotation

The conflict has a dynamic role in marital couples. It often begins with relation needs that are not fulfilled or a different vision about what is going on in the relationship and it can lead to marital satisfaction if it is resolved positively or to lack of satisfaction if it is avoided or negatively approached. But it was also proven that engaging in conflict can lead both to satisfaction and to dissatisfaction in the relationship. Thus, researchers wanted to find out which are the conflict resolution styles in marital couples and what kind of differences exist between spouses, in order to be able to analyze afterwards which are the styles that correlates positively with dyadic adjustment or with relationship quality.

Keywords: conflict, theoretical approaches, behavior styles, marital conflicts.

Introducere

Conflictul în cuplurile maritale este un subiect de actualitate atât în plan social, cât și în domeniul științific. Astfel, cercetătorii investighează stilurile de comportament în conflictele maritale pentru că au constatat că acestea sunt o constantă în relații (Kurdek, 1994a), au un impact asupra duratei relației, satisfacției în cuplu sau asupra adaptării diadice (Wagner, Mosmann, Scheeren, Levandowski, 2019), și chiar îi ajută pe indivizi să redefinească pattern-urile relaționale și sensul relației (Tapia-Villanueva et al, 2016).

În prezentul studiu, vom revizui și analiza o parte din literatura de specialitate din Europa și America referitoare la stilurile de comportament folosite în conflictele maritale. Considerăm că este necesar să cunoaștem rezultatele științifice care există până în prezent pentru a putea, ulterior, să propunem o cercetare folosind un eșantion românesc.

Metoda

Am parcurs articole din literatura de specialitate din ultimii 35 de ani, publicate în limbile engleză și română. Mai întâi, am căutat articolele în câteva baze de date, precum researchgate.net, jstor.org, scholar.google.com, SpringerLink și Scopus, utilizând cuvinte cheie folosite în titluri precum *conflict*, *conflict resolution styles*, *couple conflict*, *conflict and marital satisfaction*, *conflict and marital adjustment*. Din totalul de 44 de articole găsite, am ales 20 de articole care sunt pertinente pentru studiul nostru. După ce le-am studiat, am început să construim acest articol pe baza informațiilor relevante regăsite în literatura de specialitate mai sus menționată.

Conflictul în cuplu

Conceptul de conflict a fost definit de numeroși specialiști. Burton (1988, citat de Filaret & Ungureanu, 2016, p.57) definea conflictul drept o “relație în care fiecare percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celeilalte persoane ca antitetice celor ale sale.”

În cazul cuplurilor, parafrazându-i Donohue și Kolt (1992), este vorba despre o situație în care doi indivizi interdependenți au nevoi și interese diferite iar conflictul ia naștere când apar interferențe venite din partea unuia dintre parteneri care îl împiedică pe celălalt să-și atingă scopurile, ceea ce duce la o stare de distress emoțional.

Cauzele conflictului în cuplu

Există studii care au investigat în mod țintit care sunt cele mai importante subiecte de certuri în cuplu. Astfel, Kurdek (1994a) a descoperit că există șase motive principale de conflict marital și anume: puterea în cuplu, lipsa de încredere, problemele sociale, viciile personale, intimitatea și distanța interpersonală. La acestea se adaugă rezultatele unui studiu din Brazilia (Wagner, Mosmann, Scheeren, Levandowski, 2019), care au arătat că motivele de conflict cel mai des întâlnite au fost timpul petrecut împreună, copiii și treburile casnice. Fossa et al. (2016)

consideră că tensiunile apar din cauza diferențelor și a părerilor opuse despre anumite subiecte, ceea ce duce la conflict și frustrări în relație.

Stilurile de comportament în conflictele maritale

Între anii 1990-2022, s-au realizat zeci de studii în Europa, America și Asia despre stilurile de comportament în conflictele maritale. Astfel, s-a constatat că există diferențe nu numai în abilitatea soților de a folosi conflictul constructiv sau distructiv, ci și în felul în care se ceartă sau în care reacționează la conflict (Gottman & Krokoff, 1989). Majoritatea autorilor au împărțit stilurile de comportament în conflictele maritale în stiluri pozitive și negative și au arătat că cele pozitive duc la satisfacție în relație (Scheeren, Vieira, Goulart & Wagner, 2014; Wheeler, Updegraaf & Thayer, 2010), iar cele negative la insatisfacție sau divorț (Orbuch, & McIlvane, 2010; Bonache, Gonzalez-Mendez, & Krahé, 2019). Există totuși și cercetători care au constatat că ambele tipuri de raportare la conflict pot avea atât consecințe pozitive cât și negative (Gottman & Krokoff, 1989; Overall & McNulty, 2017).

Un rol important în clasificarea și analiza stilurilor de comportamente în conflictele maritale l-au avut studiile efectuate de Gottman și colaboratorii săi. Astfel, într-un studiu din 1989, Gottman și Krokoff au clasificat interacțiunile în cuplu în interacțiuni pozitive și negative. În tipul de interacțiune pozitivă intră rezolvarea constructivă a problemelor și complianța. Din tipul negativ fac parte încăpățânarea, atitudinea defensivă, critica și retragerea. Principala descoperire adusă de acest studiu a fost faptul că angajarea în conflict poate fi funcțională pentru căsătorie pe termen lung, dar conflictul care conține atitudine defensivă, încăpățânare și retragere (mai ales din partea soților) poate fi disfuncțional pe termen lung. (Gottman & Krokoff, 1989).

Mai târziu, în 2015, Gottman, Driver și Tabares au susținut ideea că, într-un conflict, comportamentele constructive pot fi împărțite în 2 categorii: “rezolvarea cognitivă de probleme (care constă în definirea problemei, promisiuni de schimbare, găsirea unei căi de mijloc, folosind logica și rațiunea) și rezolvarea afectivă de probleme (care constă în asumarea responsabilității, empatie, auto-dezvăluire, afirmații de tipul „suntem bine amândoi”)”. Ceea ce au adus nou în studiul lor, a fost ideea promițătoare că un conflict de natură negativă poate fi reparat și transformat într-un conflict constructiv dacă se menține conectarea emoțională între parteneri.

Un alt studiu relevant despre stilurile de gestionare a conflictelor în cuplu este cel al lui Kurdek (1994b), care a creat instrumentul de măsurare a acestor stiluri, numit CRSI (Conflict Resolution Styles Inventory). Kurdek a folosit ca punct de plecare cele 4 stiluri de comportamente identificate de Gottman și Krokoff (1989) și a dezvoltat în chestionarul său 16 itemi – câte 4 pentru fiecare stil de comportament în conflict. El a analizat relația dintre aceste stiluri și satisfacția în relație și a constatat că membrii cuplurilor care foloseau frecvent rezolvarea pozitivă a conflictelor și mai puțin frecvent angajarea în conflict și retragerea au raportat un nivel înalt al satisfacției maritale.

Hocker și Wilmot (1995, citat în Greeff, 2000) au remarcat că stilurile de comportament în conflictul de cuplu includ cooperarea, deschiderea față de rezolvarea de probleme, disponibilitatea față de nevoile celuilalt partener, dorința de a vorbi despre neînțelegeri și de a se concentra pe relație mai mult. Autorii au concluzionat că atunci când conflictele sunt rezolvate pozitiv, crește nivelul satisfacției maritale și al calității relației.

Dar când sunt folosite strategii în conflict precum evitarea, patologizarea și dramatizarea, acest lucru duce la nereușită în privința rezolvării problemelor relaționale și a reconectării partenerilor (Fossa de la Puerta, Molina, Barr, 2016). Un alt studiu a constatat că sunt folosite mai mult strategii negative de către cuplurile căsătorite, precum evitarea și atacul (Delatore, Wagner, 2018). Totuși, autorii au menționat că acele cupluri care practicau religia catolică sau protestantă foloseau stiluri de comportamente constructive.

Într-un studiu realizat de Weeler, Updegraaf și Thayer (2010) pe un eșantion de cupluri de origine mexicană, folosind chestionarul RCR (The Resolving Conflicts in Relationships Scale) care testează stilurile: orientat spre soluții, evită confruntarea și controlează, autorii au constatat că atât soții și cât și soțiile de origine mexicană folosesc mai mult strategii orientate spre soluții. Iar acest lucru are sens deoarece se știe despre familiile de origine mexicană că pun accent pe armonie și valori familiale.

Pe de altă parte, Orbuch & McIlvane (2010) au constatat că stilurile de comportament negative folosite de cupluri încă din primul an de căsătorie prezic o rată crescută a divorțului, iar aceasta este o descoperire importantă făcută de acest studiu iar o altă informație relevantă este că aceste comportamente devin mai puțin negative de-a lungul timpului.

Tapia-Villanueva et. Al (2014) au constatat că un stil de comportament des folosit este discuția despre problemele identificate de cuplu, lucru care poate duce ulterior la efecte pozitive în relație. Autorii sunt de părere că a menține o balanță între negativitate și pozitivitate este important pentru stabilitatea relației și acest lucru poate ajuta la reglarea intimității și autonomiei. De aceea, ei consideră că prezența conflictului nu este un factor de risc pentru cupluri pentru că acesta poate fi un catalizator de schimbare și dezvoltare.

Diferențe de gen în stilurile de comportament în conflictele maritale

Există diferențe de gen în gestionarea conflictelor maritale, după cum o arată studiile efectuate în ultimii 25 de ani. Mackey și O'Brien (1998, citat în Wheeler, Updegraaf, Thayer, 2010) au remarcat că, în timpul conflictului, soțiile folosesc mai mult stiluri de comportament axate pe soluții, care includ exprimarea gândurilor și a sentimentelor, pe când bărbații folosesc mai mult evitarea conflictului. Pe de altă parte, Gottman și Krokoff (1989) au menționat în studiul lor că în cazul soțiilor care își exprimă furia și supărarea în timpul conflictelor, satisfacția lor maritală crește de-a lungul timpului, iar aceasta scade dacă ele exprimă tristețe și frică în același context. Pentru bărbați, s-a constatat că numai dacă se plâng vor aduce schimbări în satisfacția maritală, iar acest lucru prezice deteriorarea satisfacției maritale a ambilor parteneri. În plus, Gottman și Krokoff au mai menționat că numeroase studii sugerează că soțiile sunt mai deschise decât soții să confrunte subiectul neînțelegerilor în căsătorie (Huston & Ashmore, 1986, Weier & Harrison, 1976, citat în Gottman & Krokoff, 1989). Alți autori, precum Heavy, Layne și Christensen (1993) au analizat pattern-ul cerere/retragere din interacțiunea maritală și consecințele lui în cuplu și au menționat că femeile tind să asume rolul cererii, iar bărbații tind să-și asume rolul retragerii în timpul conflictelor. Delatore & Wagner (2018) au constatat, în studiul lor, că femeile folosesc mai mult atacul decât bărbații, iar aceștia folosesc compromisul mai frecvent decât femeile, iar aceste diferențe pot fi explicate de rolurile diferite ale fiecăruia în relație.

Concluzii

Autorii care s-au ocupat cu acest subiect în ultimii 35 de ani au arătat atât similarități în abordarea stilurilor de comportament în conflictele maritale cât și diferențe. Similiaritățile sunt

constituite de acele elemente care stau la baza teoriilor despre stilurile de comportamente în conflict, iar diferențele vin din străduința autorilor de a găsi pentru această problematică noi explicații și soluții care să răspundă nevoilor fiecărei generații.

Considerăm că rezultatele acestor studii sunt importante pentru cupluri dar mai ales pentru psihoterapeuții de cuplu și familie, care folosesc adesea ideile inovatoare provenite din studiile de specialitate.

Limite

Deși am constatat multe asemănări între diferitele abordări, trebuie menționat numărul relativ redus de articole parcurse și analizate. Pentru un studiu ulterior, vom folosi un număr mai mare de articole și vom analiza relațiile dintre stilurile de gestionare a conflictelor în cuplurile maritale și variabile precum satisfacția maritală și adaptarea diadică pentru un eșantion românesc. Acest gen de cercetare s-a realizat mai rar în spațiul românesc în ultimii ani și de aceea considerăm că este de real interes.

Bibliografie

1. BONACHE, H., GONZALEZ-MENDEZ, R., KRAHE, B. (2019). Adult attachment styles, destructive conflict resolution, and the experience of intimate partner violence. *J Interpers Violence*. 34(2):287-309. Disponibil: doi: 10.1177/0886260516640776
2. DELATORE, M. Z., WAGNER, A. (2018). Marital conflict management of married men and women. *Psico-USF, Braganca Paulista*, v. 23, n. 2, p. 229-240, abr/jun. 2018
3. DONOHUE, W. A., KOLT, R. (1992). *Managing Interpersonal Conflict*. Newbury Park, CA: Sage. Disponibil: <https://doi.org/10.4135/9781483325873>
4. FILARET, S., UNGUREANU, A. A. (2016). Psychosocial conflict in the marital couple. *The Black Sea Journal of Psychology*, Vol. 6, Issue 1, 56-70, Spring. ISSN: 2068-4649.
5. FOSSA, P., DE LA PUERTA, S., MOLINA, M. E., BARR, M. (2016). What do we do when we discuss? A micro-genetic analysis of couple's conflict. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy (ANZJFT)*. Disponibil: DOI:10.1002/anzf.1136
6. GOTTMAN, J. M., & KROKOFF, L. J. (1989). Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 47-52.
7. GOTTMAN, J. M., DRIVER, J. & TABARES, A. (2015). Repair during marital conflict in newlyweds: how couples move from attack-defend to collaboration. *Journal of Family Psychotherapy*, 26:2, 85-108. Disponibil: DOI:10.1080/08975353.2015.1038962
8. GREEFF, A., (2000). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of sex and marital therapy*. October 2000. 26:321-334. Disponibil: DOI: 10.1080/009262300438724.
9. HEAVY, C. L., LAYNE, C., CHRISTENSEN, A. (1993). Gender and conflict structure in marital interaction: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 61, No. 1 16-27.
10. KURDEK, L. A. (1994a). Areas of conflict for gay, lesbian and heterosexual couples: What couples argue about influences relationship satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 56(4), 923-934. Disponibil: DOI: 10.2307/353603
11. KURDEK, L. A. (1994b). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and Family*, 56(3). 705-722. Disponibil: doi:10.2307/352880
12. ORBUCH, T. L., MCILVANE, J. M., (2010). Marital Conflict Behaviours and Implications for Divorce over 16 years. *Journal of Marriage and Family* 72(5):1188-1204. Disponibil: DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00758.x

13. OVERALL, N. C., MCNULTY, J. K. (2017). What type of communication during conflict is beneficial for intimate relationships? *Curr Opin Psychol*. February; 13:1-5. Disponibil: doi:10.1016/j.copsyc.2016.03.002
14. SCHEEREN, P., de ANDRADE VIEIRA, R. V., GOULART, V. R., WAGNER, A. (2014). Marital quality and attachment: the mediator role of conflict resolution styles. *Paideia*, 24 (58), 177-186. Disponibil: <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201405>
15. STOICA-CONSTANTIN, A. (2004). Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. București: Polirom.
16. TAPIA-VILLANUEVA, L. et al. (2014). Factors Preventing Gridlock in Chilean Couples' Relationships Based on the Discourse of Couples Therapists and Highly Adjusted Couples. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy* 35, 462-478. Disponibil: doi: 10.1002/anzf.1076
17. UNAL, O., AKGUN, S. (2022). Relationship of conflict resolution styles in marriage with marital adjustment and satisfaction. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2022; 14(1):322-330. Disponibil: DOI: 10.18863/pgy.1016806
18. WAGNER, A., PEREIRA MOSMANN, C., SCHEEREN, P., CENTENARO LEVANDOWSKI, D. (2019). Conflict, conflict resolution and marital quality. *Paideia*. Vol. 29, e2919. ISSN 1982-4327 (online version). Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2919>
19. WEELER, L. A., UPDEGRAAF, K. A., THAYER, S. M. (2010). *Journal of Marriage and Family* 72: 991-1005. Disponibil: DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00744.x.
20. WILLIAMSON, H. C., BRADBURY, T. N., LAVNER, J. (2013). Discussion topic and Observed Behaviour in Couple's Problem-Solving Conversations: Do problem severity and topic choice matter? *Journal of Family Psychology*. Disponibil: DOI:10.1037/a0031534

CZU: 159.942-053.6

SECURITATEA EMOȚIONALĂ A ADOLESCENȚILOR

Popa Roxana
UPSC "Ion Creangă"
(România)

ORCID: 0009-0005-1407-4400

Adnotare

Securitatea emoțională reprezintă cel mai important aspect al dezvoltării armonioase a personalității individului. Sfera afectivă este profund afectată de schimbările ce survin în contextul perioadei adolescenței. Dinamica familiei devine pionul central al patternurilor comportamentale dezadaptative ale adolescenților, fapt ce îi determină pe actorii mediului educațional să intervină în reglarea comportamentală, cu scopul implementării stării de bine. Aplanarea conflictelor, abandonului școlar, motivarea scopului și depistarea tulburărilor clinice sunt factorii ce destabilizează securitatea emoțională a adolescenților. Ajutorul de specialitate devine crucial în aplanarea crizei identitare a adolescenților. Astfel încât, stabilirea securității emoționale devine cea mai importantă etapă în procesul tranzitoriului al perioadei adolescenței.

Cuvinte-cheie: securitate emoțională, adolescenți, conflict, stare de bine, consilier școlar, personalitate, părinți.

Annotation

Emotional security is the most important aspect of the harmonious development of an individual's personality. The affective sphere is deeply impacted by the changes that occur in the context of adolescence. Family dynamics become the central player of adolescents maladaptive behavior patterns, which determines the actors of the educational environment to intervene in behavioral regulation, in order to implement a well-being state. Conflict resolution, school abandonment, goal motivation and detection of clinical disorders are factors that destabilize adolescents' emotional security. Expert help becomes crucial in alleviating adolescents' identity crisis. Thus, establishing emotional security becomes the most important stage in the transient process of adolescence.

Keywords: emotional security, adolescents, conflict, well-being, school counselor, personality, parents.

Securitatea emoțională a indivizilor este reprezentată de cel puțin trei aspecte: emoțiile, comportamentul și mediul în care sunt valorificate resursele individuale aflate în conflict cu presiunea socială, la care omul este supus zilnic. „Securitatea emoțională joacă un rol esențial în sănătatea și aspectele comportamentale ale experiențelor din copilăria timpurie în cadrul familie, la începutul vieții adulte și după aceea” [1, p. 2].

Securitatea emoțională reprezintă un aspect important al dezvoltării adolescenților din societatea actuală, deoarece zona acestora afectivă este profund impactată de evenimentele perioadei pe care o tranzitează.

Securitatea emoțională este reprezentată de trei componente conform lui Zubenschi [2, p. 113]:

- reacția emoțională- înseamnă că în cazul unor situații potențial periculoase, persoana percepe frică sau stres și reacționează cu o vigilență crescută sau ostilitate ascunsă;
- reglare comportamentală- capacitatea persoanei de a-și modela interacțiunea cu mediul, care se manifestă în cazul minimalizării situațiilor periculoase de viață;
- reprezentările interne, care depind de tipare conștiente sau inconștiente, existente la om în ceea ce privește potențialul pericol

Perioada adolescenței conform lui Crețu [3, p. 51] este specifică intervalului de vârstă 14-20 de ani și presupune schimbarea ciclului de învățare, dar și a schimbărilor ce țin de personalitatea individului, precum și dobândirea unei autonomii.

Importanța schimbărilor ce apar în perioada adolescenței sunt menționate și de către Papalia [4, pp. 386-387]: „confuzia identității; practicarea activităților fizice intense reduse; somn insuficient; preocuparea față de imaginea corporală, fetele pot avea tulburări de alimentație: obezitate, anorexie nervoasă și bulimie nervoasă; consumul de droguri este mai frecvent în liceu; marijuana, alcoolul și tutunul sunt drogurile cele mai populare în rândul adolescenților; incidența depresiei crește în adolescență mai ales în rândul fetelor; principalele cauze de deces sunt accidente rutiere, folosirea armelor de foc și sinuciderea”

Această perioadă de tranziție către vârsta adultă, poate confuza adolescentul privind buna desfășurare a aspectelor ce țin de propria persoană în interacțiunea cu cei din jur, astfel încât pot apărea disfuncții în relația cu părinții, colegii de școală și grupul social.

În vederea explorării securității emoționale a adolescenților, întoarcerea în perioada copilăriei este imperios necesară, pentru a înțelege mai bine patternurile dezadaptative observate la părinții acestora. Părinții devin cauzele principale ale detașării emoționale a copiilor față de aceștia, datorită comportamentului manifestat de către aceștia în perioada educării. Este necesar să luăm în calcul și schimbările de natură afectivă și dispozițională prin care aceștia trec în momentul apariției copilului, dar și a suportului de specialitate (psihologul),

privind gestionarea relației cu adolescentul. Soluționarea problemelor din sfera cuplului, duc la eficientizarea relației cu propriul copil.

Teoria securității emoționale postulează faptul că, „în contextul încărcat de emoții al conflictului interparental, un obiectiv important pentru copii este reprezentat de menținerea unui sentiment de protecție, siguranță și securitate” [5, p. 269]. Astfel încât, copilul ce a trăit și a fost expus pe o perioadă îndelungată, în interiorul familiei sale, la conflictele interparentale, poate prezenta dificultăți în ceea ce privește raportarea sa la propria persoană, dar și dificultăți privind relaționarea cu ceilalți. Mai mult decât atât, teoria securității emoționale vine ca o completare a teoriei atașamentului lui Bowlby [6] ce face referire la stilurile de atașament pe care părinții le adoptă în vederea creșterii copilului, a relaționării și raportării la acesta. În această situație este important să menționăm încă o dată importanța teoriei securității emoționale ce „face referire la înțelegerea efectelor conflictului marital asupra dezvoltării copilului” [7, p. 55].

Atașamentul sigur, fiind cheia unei bune dezvoltări a personalității este punctul de plecare către implementarea unei educații eficiente și a gestionării corecte a emoțiilor. Mai mult decât atât, este important să conștientizăm baza securității emoționale corelată cu personalitatea sănătoasă la fiecare etapă de vârstă.

Toate aceste experiențe ale copilăriei adolescentului reprezintă bagajul emoțional prezent, ce acompaniat schimbărilor din sfera fizică, cognitivă, dar cu precădere afectivă, schimbă într-un mod defectuos dezvoltarea armonioasă a personalității sale.

Adolescența devine un câmp al luptei interioare privind gestionarea schimbărilor survenite acestei perioade, iar construirea identității personale devine laitmotivul tânărului. Importanța acceptării grupului devine cheia dezvoltării noilor aspecte ce țin de personalitatea adolescentului, astfel încât, securitatea emoțională provizorie este asigurată. Sentimentele ce survin în urma securității psihologice, conform lui Sănduleac [8, p. 9] „generează relații interpersonale plăcute, promovând fericirea în relațiile interpersonale”.

Securitatea emoțională a adolescenților este menținută de câteva aspecte importante menționate și de către Perjan [9, pp. 31-32]: „protecția de pericole și agresiuni; satisfacerea trebuințelor; coerența și stabilitatea cadrului social de dezvoltare; acceptarea și iubirea necondiționată a familiei”.

Condițiile menționate anterior potențază stabilitatea și securitatea emoțională a adolescentului aflat într-o perioadă dificilă de gestionare a propriei vieți, astfel încât aportul familiei este esențial în acceptarea tranziției acestuia privind personalitatea și comportamentele indezirabile social. De asemenea, mediul educațional poate fi considerat de către aceștia ca fiind unul restrictiv, ceea ce favorizează încălcarea normelor sociale, motiv pentru care sancționarea acestora fără fundament explicativ poate duce la: agresivitate, lipsă de cooperare și a anumitor acțiuni nefavorabile sănătății (consumul de alcool, tutun, droguri, abuz de pastile).

Factorii ce pot interfera securității emoționale în rândul adolescenților sunt: conflictele familiale, bullying-ul, presiunea socială, notele mici la anumite materii, singurătatea, tulburări clinice (anxietatea, depresia, tulburări alimentare). Apariția bullyingului în mediul educațional, dar și în grupul social prezintă principala cauză a comportamentelor dezadaptative a adolescenților.

Rolul consilierului școlar este important în vederea observării acestor comportamente dezadaptative și este cel care ar putea fi primul pion în dezvoltarea unei atmosfere sigure a

elevilor din mediul școlar. Scopul principal este de a instaura starea de bine ce este reprezentată conform lui Băban [10, p. 18] de următoarele componente: „acceptarea de sine, relațiile pozitive cu ceilalți, autonomie, control, sens și scop în viață, dezvoltarea personală”.

Aspectele ce formează starea de bine a individului sunt cruciale în special în perioada adolescenței. Satisfacerea acestor componente coincid cu nevoile adolescenților în vederea activării trebuințelor ierarhice din sistemul piramidal a lui A Maslow. Conform lui Crețu [3, p. 43] „trebuința de autoafirmare, autorealizare și clarificare a identității de sine” devin cele mai importante țeluri ale adolescenților, în vederea stabilității psihologice. Această stabilitate psihologică înglobează securitatea emoțională a adolescenților, amplificând starea de bine generată de către persoanele importante din viața unui adolescent: părinții, grupul social, profesorii și/sau consilierul școlar.

Bibliografie

1. ERCENGIZ, M., et al., A hypothetic model for examining the relationship between happiness, forgiveness, emotional reactivity and emotional security. În: *Current Psychology*, 2022, pp. 1-15. DOI 10.1007/s12144-022-02909-2.
2. ZUBENSCHI, E., ZUBENSCHI, M. Influența securității psiho-emoționale în familie și manifestările comportamentale la copii. Studiu de caz. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, Chișinău : Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2021. pp. 107-121. ISBN 978-9975-46-564-9.
3. CREȚU, T., *Psihologia adolescentului și adultului*, București: Ministerul Educației și Cercetării, 2005. ISBN 973-0-042298-5.
4. PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, W. R. *Dezvoltarea umană*, New York: Trei, 2010. ISBN 978-973-707-414-0.
5. DAVIES, P. T., WOITACH, M. J. Children’s Emotional Security in the Interparental Relationship. În: *Current Directions in Psychological Science*, 2008, Vol.17(4), pp. 269-274. DOI 10.1111/j.1467-8721.2008.00588.x.
6. BOWLBY, J., *O baza de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului*, București: Trei, 2011. ISBN 978-9737-07-422-5.
7. CANTÓN-CORTÉS, D., CANTÓN, J., CORTÉS, M.R. Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. În: *Child Abuse & Neglect*, 2016, Vol.51, pp. 54-63. DOI 10.1016/j.chiabu.2015.11.005.
8. SĂNDULEAC, S., Securitatea psihologică o provocare a mileniului- optimismul și starea de bine la adolescenți, În Monografie: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2020. pp. 5-28. ISBN 978-9975-3342-8-0.
9. PERJAN, C., Securitatea psihologică și psihogeneza afectivității, Monografie: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice*, pp. 29-48, 2020. ISBN 978-9975-3342-8-0.
10. BĂBAN, A., *Consiliere educațională: Ghid metodologic pentru orele de consiliere și dirigenție*, Cluj-Napoca: Asociația de Științe Cognitive din România, 2009. ISBN 973-0-02400-6.

INFLUENȚA FAMILIEI ASUPRA INTENȚIILOR ANTREPRENORIALE ALE ELEVILOR

Robu Alina
UPSC „Ion Creangă”
(România)

ORCID: 0000-0002-9851-6915

Adnotare

Antreprenorii sunt esențiali bunei dezvoltări economice a țărilor, iar studierea impactului expunerii la antreprenariat prin intermediul familiei asupra intențiilor antreprenoriale ale copiilor este importantă pentru identificarea oportunităților de intervenție. Rezultatele comparațiilor intergrup a mediilor au relevat că respondenții care provin din familii cu istoric antreprenorial manifestă intenții antreprenoriale mai puternice și au o atitudine mai pozitivă față de o carieră antreprenorială, în comparație cu cei care nu au avut parte de expunere la antreprenariat în familie. Rezultatele sunt în concordanță cu cercetări anterioare indicând faptul că mediul familial joacă un rol semnificativ în modelarea atitudinilor și comportamentelor antreprenoriale ale indivizilor.

Cuvinte-cheie: antreprenariat, intenții, atitudini, istoric de familie.

Annotation

Entrepreneurs are essential to the economic prosperity of countries, and studying the impact of exposure to entrepreneurship through the family on children's entrepreneurial intentions is important for identifying opportunities for intervention. The results of intergroup comparisons of means revealed that respondents with family entrepreneurial history show stronger entrepreneurial intentions and have a more positive attitude towards an entrepreneurial career, compared to those who had no exposure to entrepreneurship in the family. Our results are consistent with previous research indicating that the family environment plays a significant role in shaping individuals' entrepreneurial attitudes and behaviors.

Keywords: entrepreneurship, intention, attitudes, family background.

Introducere

Există multe motive convingătoare pentru a investiga modul în care expunerea din familie și grupul apropiat influențează aspirațiile antreprenoriale ale copiilor. Antreprenariatul continuă să fie un motor esențial al creșterii economice și al inovației, iar înțelegerea factorilor care influențează decizia unui individ de a deveni antreprenor este importantă pentru factorii de decizie politică, educatori și antreprenori înșiși. Studiind impactul expunerii familiei asupra intențiilor antreprenoriale, putem obține o perspectivă asupra factorilor care îi motivează pe indivizi să aleagă o astfel de carieră.

Modelele de rol, inspiraționale, s-au dovedit a fi un determinant puternic al alegerilor de carieră, iar modelarea rolurilor apare atunci când comportamentul social este observat informal și apoi adoptat de către un cursant care a învățat prin exemplu, mai degrabă decât prin experiență directă [1]. Conform teoriei învățării sociale, modelele de rol sunt factori de mediu importanți pentru intențiile de carieră, iar familia imediată, și în special tatăl sau mama, joacă cel mai puternic rol în formarea unei noțiuni de dezirabilitate și credibilitate a acțiunilor antreprenoriale. Găsim puternice dovezi empirice pentru o relație între prezența modelelor de rol antreprenorial parental și preferința pentru un personal de muncă independentă [3, 5, 6]. Matthews și Moser au arată că intențiile antreprenoriale se moștenesc și molipsesc în familie și sunt mai puternice, manifestând un grad tot mai mare de autoeficiență antreprenorială, tocmai datorită prezenței modelelor de rol la rudele apropiate [5]. Ca urmare a experienței de viață și a familiei, studenții

au primit semnale diferite privind capacitatea lor antreprenorială înainte de cursurile de antreprenariat, iar efectele educației antreprenoriale vor fi diferite între elevi.

Studierea impactului expunerii la antreprenariat prin intermediul familiei asupra intențiilor antreprenoriale ale copiilor este importantă pentru identificarea oportunităților de intervenție. Dacă se constată că expunerea familiei are într-adevăr un efect pozitiv asupra intențiilor antreprenoriale ale copiilor, educatorii pot folosi aceste cunoștințe pentru a dezvolta programe și inițiative care promovează antreprenariatul în rândul tinerilor. Aceste informații ar fi relevante nu doar pentru educatori cât și guvern, de exemplu, programele de educație antreprenorială pot fi direcționate către studenții din familii antreprenoriale pentru a ajuta la dezvoltarea cunoștințelor și abilităților deja existente. Pe cealaltă parte, se poate aborda eficient problema diversității în antreprenariat. Înțelegând impactul expunerii prin intermediul familiei asupra intențiilor antreprenoriale, putem identifica oportunități de promovare a antreprenariatului în rândul grupurilor subreprezentate, cum ar fi femeile și minoritățile, și putem ajuta la crearea unui ecosistem antreprenorial mai divers [2]. Aceste intenții de cercetare au ca scop identificarea informațiilor valoroase asupra factorilor care influențează antreprenariatul și contribuie la promovarea inovației și a creșterii economice.

Metodologie

Eșantionul este compus din 147 de elevi, cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani. Chestionarul aplicat pentru a evalua intențiile antreprenoriale a fost preluat parțial din chestionarul construit de [4]. Valorile Alpha Cronbach obținute pentru dimensiunile *Atitudini personale* și *Intenții Antreprenoriale* sunt 0.84, respectiv 0.87. Dorim să verificăm dacă există o diferență la nivelul variabilelor de interes între indivizii care provin din familii cu cel puțin un antreprenor și cei care nu cunosc personal antreprenori. În baza obiectivului de cercetare

Rezultate și discuții

Au fost create cele două eșantioane de comparat, grupul elevilor care au cel puțin un antreprenor în familie conține 28 de respondenți, iar grupul fără istoric antreprenorial familial este format din 119. Din cauza diferenței majore între eșantioane, au fost verificate mai întâi indicii de asimetrie și boltire pentru a confirma normalitatea distribuției. Nu au fost observate valori extreme, ci doar ușor mărite, la nivelul grupului de respondenți care cunosc cel puțin un antreprenor din cadrul familiei extinse. Confirmând astfel normalitatea am decis să continuăm testarea diferențelor de medie cu ajutorul testelor parametrice, și anume testul-t pentru eșantioane independente. Dacă pentru testul Levene interesul este ca ipoteza nulă să fie confirmată, pentru ca testul-t să ne confirme ipotezele este necesar să obținem un nivel de încredere de peste 95% și astfel să respingem ipoteza de nul. Rezultatele testului t se regăsesc în tabelul 1 și vor fi interpretate în detaliu mai jos.

Tabelul 1. Rezultatele testului-t pentru fiecare dimensiune în funcție de expunerea antreprenorială din familie

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	ΔM	95% Interval de încredere ΔM	
					<i>Min</i>	<i>Max</i>
					<i>Atitudini personale</i>	3.82
<i>Intenții antreprenoriale</i>	3.91	145	0	0.63	0.31	0.95

La nivelul eșantioanelor pentru variabila *Atitudini personale* în privința antreprenoriatului, testul Lavene ne obligă să respingem ipoteza de nul obținând o valoare $F=6.78$ la un nivel de semnificație $p=0.01$ mai mic decât limita stabilită de 0.05, concluzionând astfel că varianțele celor două distribuții nu sunt echivalente. Rezultatele vor fi interpretate din perspectiva heteroscedasticității, modificându-se astfel gradele de libertate asociat. Din tabelul rezultat în urma analizei putem vedea că diferența de medii pentru variabila *Atitudini personale față de antreprenoriat* este de 0.85, media celor care cunosc cel puțin un antreprenor din familie fiind de 4.17, pe când media grupului de respondenți care nu cunosc personal antreprenori este de 3.32, iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între 0.39 și 1.3. Astfel putem declara cu o încredere de cel puțin 95% ca adevărata diferență dintre mediile eșantioanelor este diferită de zero și se află în intervalul menționat anterior. Valoarea testului-t este de $t(33.21)=3.82$, $p=0.001$, unde nivelul de semnificație obținut este mai mic decât nivelul critic de decizie stabilit, permițându-ne astfel să afirmăm cu un grad ridicat de încredere că diferența dintre mediile eșantioanelor pentru variabila *Atitudini personale - antreprenoriat* este pozitivă și se află pe intervalul [0.39, 1.3].

Cea de-a doua variabilă analizată în acest studiu asupra diferențelor de medie între participanții care cunosc cel puțin un antreprenor și cei care nu cunosc personal antreprenori este dimensiunea *Intențiilor antreprenoriale*. Pentru cele două eșantioane nu putem să respingem ipoteza de nul având o valoare $F=0.13$ al testului Lavene la un nivel de semnificație $p=0.71$. Concluzionăm astfel că se respectă condiția de homoscedasticitate și varianțele celor două distribuții sunt echivalente în funcție de mediile lor respective. În urma analizei testului-t putem vedea că diferența de medii pentru variabila *Intenții antreprenoriale* este de 0.63, media celor care au în familia extinsă cel puțin un antreprenor fiind de 3.8, pe când media grupului de respondenți care nu cunosc antreprenori din familie este de 3.16. În urma testării diferențelor de medii am obținut o valoare $t(145)=3.91$ la un nivel $p=0$, mai mic decât nivelul critic de decizie stabilit. Putem să afirmăm cu un grad ridicat de încredere că diferența dintre mediile eșantioanelor pentru variabila *Intenții antreprenoriale* nu este egală cu zero, ci se regăsește pe intervalul [0.31, 0.95].

Această ultimă variabilă testată vine ca un preambul și cristalizează expectanțele pentru impactul pe care expunerea la informații antreprenoriale stărnește interesul pentru această demers. Nivelul intenției de a deveni ulterior antreprenor este mult mai ridicat la persoanele care au avut ocazia de a cunoaște oameni din această sferă profesională, după cum se poate observa și din figura 1.

Similar cu rezultatele noastre regăsim studiul mult mai detaliat, dar focalizat în special pe femei, al cercetătoarei Melodi Botha [2]. În studiu sunt abordate expunerile antreprenoriale anterioare și a diferitelor competențe antreprenoriale asupra comportamentului antreprenorial (de acțiune și inițiere) pentru femeile antreprenor. Studiul confirmă că expunerea antreprenorială anterioară este un predictor semnificativ și pozitiv al fazelor viitoare de acțiune antreprenorială, în special al fazelor predecisionale și preacționale. Cu toate acestea, odată intrate în faza de acțiune, femeile antreprenor din cadrul cercetării devin motivate mai degrabă de dorința atingerii obiectivelor decât de alți factori [2].

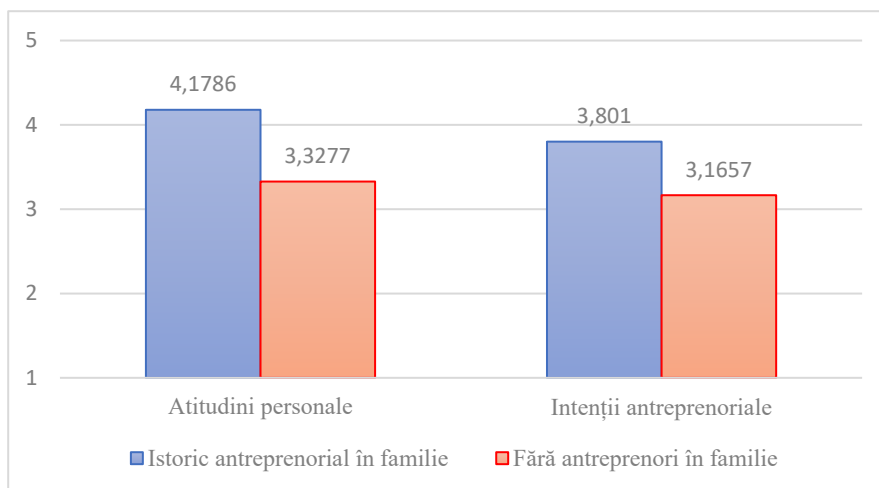


Figura 1. Graficul nivelelor medii ale dimensiunilor de interes în funcție de expunerea antreprenorială din familie

Alt studiu de mari dimensiuni a ilustrat impactul expunerii antreprenoriale anterioare din familie asupra diferitelor faze ale acțiunii antreprenoriale și modul în care diverse competențe pot modera aceste relații, din perspectiva teoretică și experiențială [3]. Impactul pe care o are expunerea la alți antreprenori mai ales din rândul membrilor de familie pare să fie semnificativ, dar nu putem exprima o relație de cauzalitate. Este foarte probabil ca persoanele care cunosc antreprenori să provină dintr-un mediu social mai prosper, cu o rețea de cunoștințe mai largă.

Concluzii

Conform rezultatelor, ipotezele cercetării au fost confirmate, reușind să identificăm diferențe semnificative statistic între respondenții care au un istoric de familie antreprenorial și cei care nu au beneficiat de o astfel de expunere. S-a putut observa un nivel mai ridicat ale *Intențiilor antreprenoriale* în rândul celor care au măcar un antreprenor în familie, cu un nivel mai mare în medie de 0.63 față de cei care nu au un istoric antreprenorial familial. Atitudinile personale față de o carieră antreprenorială sunt și ele mai elevate în rândul respondenților cu istoric de familie, fiind în medie mai mari cu 0.85 decât cei care nu au în familie antreprenori. Există anumite limitări ale studiului, precum eșantionul relativ redus și perspectiva îngustă fără a controla influența altor factori ca personalitatea sau educația. Din aceste motive nu putem generaliza rezultatele obținute și este necesar să fie abordate în studii viitoare. Totuși aceste rezultate sunt conforme cu observațiile mai multor cercetători care și-au îndreptat atenția asupra subiectului antreprenorial și influențele familiei [3, 5]. Prin studiile lor, aceștia observă că mediul familial poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării unei mentalități antreprenoriale, deoarece copiii care cresc în familii antreprenoriale sunt expuși la experiențe și perspective unice care le pot influența convingerile și comportamentele. Considerăm că persoanele care cresc în familii antreprenoriale au mai multe șanse să fie expuși la procesul antreprenorial și să vadă antreprenoriatul ca o opțiune de carieră viabilă. Din punctul de vedere a accesului la diferite resurse, copiii din familii antreprenoriale pot avea acces la mentorat, finanțare și rețele de cunoștințe care îi pot ajuta în susținerea eforturilor antreprenoriale. Cultura familiei, valorile și convingerile familiilor antreprenoriale pot modela atitudinile și comportamentele copiilor lor, inclusiv dorința lor de a-și asuma riscuri, confortul lor în fața incertitudinii și reziliența în fața provocărilor.

Bibliografie

1. BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 1977. pp. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191
2. BOTHA, M. Prior Entrepreneurial Exposure and Action of Women Entrepreneurs: Exploring the Moderation Effects of Entrepreneurial Competencies in a Developing Country Context. *Frontiers in psychology*, vol. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00922
3. EDELMAN, L. F., MANOLOVA, T., SHIROKOVA, G., TSUKANOVA, T. The impact of family support on young entrepreneurs' start-up activities. *Journal of Business Venturing, Elsevier*, vol. 31(4), 2016. pp. 428-448. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2016.04.003
4. LIÑÁN, F., CHEN, Y. Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 33(3), 2009. pp. 593–617. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x
5. MATTHEWS, C., MOSER, S. A Longitudinal Investigation of the Impact of Family Background and Gender on Interest in Small Firm Ownership. *Journal of Small Business Management*, vol. 34, 1996. pp. 365–377. DOI: 10.1007/978-0-387-09523-3_4
6. PETERMAN, N. E., KENNEDY, J. Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28, 2003. pp. 129-144. DOI: 10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x

CZU: 316.624-058.56

PROFILUL AGRESORULUI FAMILIAL LA DEȚINUȚII CONDAMNAȚI PENTRU VIOLENȚĂ DOMESTICĂ ÎN ROMÂNIA

Săbăreanu Laurențiu-Mihai

UPSC „Ion Creangă”

(România)

ORCID: 0000-0002-8931-8968

Adnotare

Studiul de față și-a propus să identifice profilul agresorului familial pe baza dimensiunilor de personalitate (impulsivitate, agresivitate-ostilitate, neuroticism) și variabilelor de personalitate (ruminația, tulburările de personalitate, distresul emoțional) la bărbații care execută pedepse privative de libertate pentru infracțiuni de VD. Rezultatele obținute demonstrează că agresorul familial din spațiul românesc este similar cu cel al bătaușilor din lumea largă, ceea ce relevă o anumită coerență între tipurile de agresori, atât în ceea ce privește aspectele generale, cât și a caracteristicilor specifice.

Cuvinte-cheie: agresor familial, violență domestică, tipuri, personalitate, ruminație.

Annotation

The present study aimed to identify the family offender profile based on personality dimensions (impulsivity, aggression-hostility, neuroticism) and personality variables (rumination, personality disorders, emotional distress) in men serving custodial sentences for DV (domestic violence) offences. The results obtained show that the family aggressor in Romania is similar to that of bullies in the wider world, which indicates a certain consistency between the types of aggressors, both in terms of general aspects and specific characteristics.

Keywords: domestic abuser, domestic violence, types, personality, rumination.

Introducere

Agresivitatea și violența domestică sunt, indubitabil, o problemă întâlnită în toate țările, culturile sau societățile, o problemă care impactează negativ nu doar persoanele implicate, ci și comunitatea din care acestea fac parte. Deși este considerat, un fenomen tabu, care încă tinde să se desfășoare „în spatele ușilor închise”, o dată cu trecerea din sfera privată, a familiei, în cea publică, violența domestică a devenit un subiect intens cercetat.

Violența domestică (VD) reprezintă o formă de violență interpersonală, fiind considerată o agresiune intenționată și nelegitimă asupra integrității celuilalt. Ea se înscrie într-o serie de comportamente și manifestări agresive, de atac și coerciție, cu scopul de a asigura sau menține autoritatea, dominarea și controlul partenerului, atașate unei distribuiri inegale a puterii în cadrul relației (ANES, 2018; Muntean, 2009; Roehl, O’Sullivan, Webster, și Campbell, 2005; Liiceanu, Saucan, Micle, 2004). Violența domestică poate fi verbală, psihologică, sexuală, spirituală, economică sau socială.

Statisticile arată că, deși atât bărbații, cât și femeile inițiază violența, cele mai des întâlnite victime sunt femeile, violența exercitată de femei fiind mai puțin frecventă și cu consecințe mai puțin grave, comparativ cu agresorii de sex masculin (Reid et al., 2008; Garcia-Moreno et al., 2006; Stöckl et. al., 2013). De asemenea, alte estimări sugerează că până la o treime din totalul femeilor sunt victime ale VD pe parcursul vieții (Rakovec-Felser, 2014), anual patru milioane de femei fiind agresate de partener (Sartin, Hansen și Huss, 2006).

Majoritatea studiilor privind tipologia agresorilor care comit acte de VD sunt realizate în principal în eșantioane clinice (Huss și Ralston, 2008; Walsh et al., 2010; Fowler și Westen, 2011) sau medico-legale (Stoops, Bennett și Vincent, 2009; Thijssen și de Ruitter, 2011; Waltz, Babcock, Jacobsen și Gottman, 2000), puține cercetări fiind realizate cu deținuți din închisori (Cunha și Gonçalves, 2013). În al doilea rând, cercetătorii au validat empiric tipologiile bătaușilor folosind, în mod repetat, aceleași instrumente de evaluare și design operațional (Huss și Ralston, 2008; Waltz et al., 2000). Studiile anterioare au utilizat în special inventarul MCMI-III (Millon Clinical Multiaxial Inventory-III) pentru a surprinde dimensiunile psihopatologice și CTS-2 (Conflict Tactic Scales-2) pentru a evalua dimensiunile violenței. În acest context, scopul acestui studiu a constat în identificarea profilului agresorului familial la un eșantion românesc de bărbați care ispășesc pedepse privative de libertate pentru acte de VD, aplicând metode similare procedurilor din investigațiile anterioare ale lui Holtzworth-Munroe și colaboratorilor (2000), utilizând însă un set diferit de instrumente.

Având în vedere cele menționate mai sus, întrebarea cercetării este următoarea: există un profil eterogen al agresorului în populația de bărbați condamnați pentru comiterea infracțiunilor de VD, în acord cu literatura de specialitate în domeniu? Pentru a răspunde la această întrebare, studiul de față și-a propus să examineze în mod empiric tipologiile agresorilor familiari pe baza dimensiunilor de personalitate și a variabilelor de personalitate, distresului emoțional, ruminației, ca strategie de coping cognitiv-emoțional și al agresivității instrumentale.

Metoda

Participanți

Cercetarea a fost realizată pe un lot de deținuți care execută pedepse privative de libertate într-un penitenciar din Regiunea Sud-Muntenia din România. Participarea la studiu a subiecților s-a făcut pe bază de voluntariat, cu completarea formularului de consimțământ informat. Participanții au fost selectați folosind următoarele criterii de includere: a) sex masculin; b)

vârsta mai mare de 20 ani; c) naționalitate română; d) un nivel educațional cel puțin aferent clasei a VIII-a, nivel gimnazial; e) condamnări pentru infracțiuni comise cu violență în familie (omor, lovire și alte violențe, vătămare corporală, lovituri cauzatoare de moarte, lipsirea de libertate); d) implicați într-o relație abuzivă actuală sau anterioară. Fiecărui deținut i-a fost explicat scopul cercetării. Eșantionul a inclus 173 de bărbați condamnați pentru diferite infracțiuni de VD. Dintre aceștia, 104 (60,46%) execută pedepse privative de libertate pentru omor, omor calificat, lovituri cauzatoare de moarte, viol, agresiune în familie. Vârsta participanților la studiu este cuprinsă între 21 de ani și 70 de ani ($M=38,76$; $SD=11,217$). 100 dintre subiecți au nivel de studii de gimnaziu, 8 clase (61,3%), 40 dintre aceștia au 10 clase (23,3) și 33 dintre subiecți au 12 clase (15,4%).

Procedură și instrumente

Pentru colectarea datelor referitoare la variabilele studiului s-a utilizat ancheta pe bază de chestionar. Chestionarele au fost completate individual. Fiecare instrument înregistrat în formular a avut instrucțiuni clar precizate, respectiv cum trebuiau citite întrebările și modul în care se bifează răspunsurile. Setul de teste psihologice au urmărit evaluarea dimensiunilor implicate în conturarea profilului agresorului familial. Anterior completării chestionarelor, subiecții au participat la un interviu semi-structurat, care a constituit o componentă a evaluării în vederea surprinderii informațiilor referitoare la tipul de agresivitate, respectiv generalitatea agresivității/violenței, agresivitate/violență împotriva partenerii, agresivitate/violență în familia de origine, auto-agresivitate și consum de substanțe, precum și pentru colectarea informațiilor socio-demografice.

Pentru identificarea profilului agresorului, ca procedeu statistic am utilizat analiza de clusteri, ierarhică și algoritmul de grupare k-means, precum și analiza de varianță MANOVA. Măsurarea variabilelor independente s-a realizat cu următoarele instrumente:

Chestionarul ZKPQ - Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (Zuckerman, 2002), varianta în limba română CAS++ (Miclea, Porumb, Cotârlea și Albu, 2009). Chestionarul cuprinde 99 de itemi grupați în șase scale. Pentru cercetarea de față am selectat itemii referitori la dimensiunea Impulsivitate, Neuroticism Agresivitatea și Ostilitatea.

Chestionarul de Evaluare a Copingului Cognitiv Emoțional (CERQ) (Garnefski, Kraaij și Spinhoven, 2002), varianta românească (Perțe și Țincaș, 2010), un chestionar multidimensional, de autoevaluare, care măsoară strategiile de coping cognitiv-emoțional. Chestionarul are 36 de itemi împărțiți proporțional pe nouă scale. Fidelitatea test-retest este semnificativă pe fiecare scală. Pentru cercetarea de față am selectat itemii care fac referire la strategia de coping cognitiv dezadaptativ, ruminarea.

Chestionarul de Personalitate SCID-II (DSM-IV). SCID-II este un interviu diagnostic semistrukturat de evaluare a celor 10 tulburări de personalitate de pe Axa II a DSM-IV. Chestionarul cuprinde 119 întrebări. Fișa rezumativă calculează un scor dimensional pentru fiecare tulburare de personalitate, prin însumarea numărului de itemi cotați pozitiv.

Chestionarul de agresivitate (AQ) (Buss și Perry, 1992). AQ este un chestionar de auto-raportare fiabil și valid, folosit pentru a evalua tendințele agresive, utilizat în mediile criminogene. În studiul de față, a fost utilizată varianta românească a AQ (Săbăreanu, Gonța și Oprea, 2022), care a demonstrat proprietăți psihometrice bune. AQ conține 24 de itemi și măsoară patru subscale: Agresivitate fizică ($\alpha = .84$); Agresivitate verbală ($\alpha = .78$); Furia ($\alpha =$

.84) și Ostilitate ($\alpha = .89$). Un scor total AQ compus ($\alpha = .97$) este calculat însumând toate subscalele. Scorurile înalte indică niveluri mai mari de agresivitate.

Profilul distresului emoțional (PDE) (D. David pentru versiunea în limba română), un instrument elaborat pentru a servi la evaluarea dimensiunii subiective a emoțiilor negative funcționale și disfuncționale. PDE este o scală cu 26 de itemi care măsoară emoțiile negative disfuncționale și emoțiile negative funcționale din categoriile „frică” și „tristețe/deprimare”.

Chestionar C1 – grila de interviu structurat utilizată în mediul penitenciar pentru evaluarea riscului de agresivitate (scor general). Afirmările din grilă se grupează în factorii: generalitatea agresivității/violenței, agresivitate/violență împotriva partenerei, agresivitate/violență în familia de origine, auto-agresivitate și consum de substanțe.

Facem precizarea că termenii agresivitate și violență sunt interșanjabili, astfel încât să faciliteze înțelegerea afirmațiilor de către subiecți.

Rezultate

Analiza cluster este o metodă empirică de clasificare a cazurilor investigate în grupuri omogene. Pentru a crea clusterelor, am selectat următoarele variabile: tulburarea de personalitate depresivă (TPD), tulburarea de personalitate paranoidă (TPPA), tulburarea de personalitate narcisică (TPNa), tulburarea de personalitate borderline (TPBo), tulburarea de personalitate antisocială (TPAS), trăsăturile de personalitate impulsivitate, neuroticism-anxietate și agresivitate-ostilitate, ruminația, ca strategie de coping cognitiv-emoțional și trăsăturile de agresivitate instrumentală, respectiv agresivitatea fizică și ostilitatea.

Am utilizat analiza ierarhică bazată pe evaluarea distanței euclidiene pătratice dintre cazuri pe variabilele selectate (Romesburg, 1984, p. 15), pentru a crea subgrupurile de agresori. Criteriul de determinare al numărului de clusteri s-a bazat pe examinarea dendogramei și pe numărul de cazuri. Soluția potrivită a fost considerată cea cu trei sau patru grupuri, însă distribuția cazurilor a determinat analiza a patru grupuri. Dendrograma și reprezentarea grafică a acesteia a relevat că analiza a produs un număr de patru cluster distincte.

Ulterior, pentru a valida analiza ierarhică, a fost efectuată o analiză de partiționare k-means a clusterelor obținute. Pe baza mediilor grupurilor legate de variabilele studiate, 72 subiecți (41,6 %) au fost grupați în clusterul 1 și au fost denumiți ca agresori non-patologici (NP), 21 de subiecți (12,1%) au fost grupați în clusterul 2 denumiți disforici/borderline (DB), 28 de subiecți (16,2%) au fost grupați în clusterul 3, fiind denumiți subtipul antisociali/general violenți (AV), și 52 de subiecți (30,1%) au fost grupați în clusterul 4 și au fost denumiți subtipul agresori antisociali (ASS). Reprezentarea agresorilor între cluster a fost similară $\chi^2(24) = 92,94$, $p=0,000$. În ansamblu, aceste rezultate se aseamănă cu tipologia propusă de Holtzworth-Munroe și colaboratorii (2000).

Analiza de clusteri a demonstrat, în acord cu literatura de specialitate, că agresorii familiali nu sunt un grup omogen.

Pentru a verifica în ce măsură combinația variabilelor incluse în analiză este semnificativă, am utilizat analiza MANOVA. Realizarea analizei s-a făcut introducând variabilele folosite pentru a crea clusterelor în vederea evaluării diferențelor mediate de factorul „tipul de agresor” (AV, DB, ASS sau NP).

Analiza a evidențiat un rezultat multivariat semnificativ al efectului factorului „tip de agresor”, Pillai's = 1,597, $F(36, 480) = 34,93$, $p < 0,001$, $\eta^2 = .981$, $1-\beta = 1.00$. În plus, mărimea efectului, $f = 0,65$, a fost mare, explicând 61,1 % din varianță.

Analiza multivariată a varianței a relevat diferențe semnificative mediate de tipul de agresor pentru agresivitatea fizică, explicând 49,6% din varianță. Comparăția post-hoc cu corecția Bonferonni a demonstrat că tipul AV și DB raportează semnificativ mai multă agresivitate fizică, comparativ cu tipurile NP și ASS. Diferențe semnificative se înregistrează și în ce privește ostilitatea ca trăsătură de agresivitate, tipul ASS raportând o medie semnificativ mai mare comparativ cu celelalte tipuri, respectiv NP, DB și AV, explicând 49,9% din varianță. În ce privește trăsăturile de personalitate, comparația post-hoc cu corecția Bonferonni demonstrează că tipul DB și ASS raportează o marcantă trăsătură impulsivă, comparativ cu tipul AV și NP, ceea ce explică 35% din varianță. Pentru trăsătura agresivitate-ostilitate, se remarcă diferențe semnificative între tipurile de agresori identificate, tipul DB înregistrând rate de mai mari comparativ cu tipurile AV, ASS și NP, explicând 61,8% din varianță. Trăsătura neuroticism-anxietate este caracteristică tipului DB, explicând 54% din varianță. Analiza post-hoc cu corecția Bonferonni indică diferențe semnificative între tipul DB și tipurile NP, ASS și AV [$F(3, 169)=30,35$, $p=0,000$, $\eta^2=0,54$, $1-\beta=1$]. În ce privește componenta depresivă, disforică, comparația post-hoc cu corecția Bonferonni a relevat diferențe semnificative pentru depresie și ideea paranoidă, tipul DB înregistrând rate semnificativ mai înalte comparativ cu tipul NP, AV și ASS, explicând 39,6% și respectiv 32,5% din varianță. În ce privește factorul afectiv, testele post-hoc cu corecția Bonferonni au relevat diferențe semnificative între tipul DB și tipurile NP, ASS și AV, explicând 45,1% și respectiv 55% din varianță. Nu în ultimul rând, analiza de varianță a indicat diferențe semnificative pentru fațeta antisocială, explicând 44,7% din varianță. Testele post-hoc cu corecția Bonferonni au demonstrat că agresorii DB și AV prezintă mai multe comportamente antisociale, comparativ cu tipurile NP și ASS. De asemenea, distresul emoțional caracterizează mai degrabă tipul AV, analizele multivariate indicând diferențe semnificative [$F(3, 169)=11,88$, $p=0,000$, $\eta^2=0,174$, $1-\beta=1$]. Trăsătura ruminăție, ca mecanism de coping cognitiv-emoțional caracterizează tipul AV, însă diferențele sunt mai puțin semnificative, explicând doar 4% din variație. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Analiza multivariată a efectului între tipurile de agresori

	NP (72)		DB (21)		AV (28)		ASS (52)		F	η^2	1- β
	Media	Ab.Std.	Media	Ab.Std.	Media	Ab.Std.	Media	Ab.Std.			
RM	12.7778	3.48527	12.6190	2.24669	12.4643	3.03659	14.2500	3.31884	2.91	.049	.687
T_depresiva	1.4306	1.19655	4.3810	1.43095	1.9286	1.27450	3.2115	1.43262	36.869	.396	1.00
T_paranoida	2.5972	1.62429	5.5238	1.16701	3.0000	1.78471	4.2885	1.25771	27.175	.325	1.00
T_narcisica	3.7361	2.28894	9.3333	2.83431	5.8214	2.91933	8.2500	2.38356	46.265	.451	1.00
T_borderline	2.3750	2.20395	9.8571	2.63222	2.9286	2.14180	5.2885	2.09889	68.952	.550	1.00
T_antisociala	2.1667	2.25801	9.8571	3.71868	2.6429	2.59935	4.2885	2.91269	45.492	.447	1.00
distresul emoțional	24.8472	17.17487	47.0476	18.83209	31.5000	18.99025	40.7500	19.57277	11.882	.174	1.00
impulsivitate	5.9306	2.36956	10.3810	2.57830	6.5714	1.91347	9.2308	2.63919	30.335	.350	1.00
neuroticism	3.8472	2.54348	11.1429	3.35091	5.9643	2.63146	8.9808	2.10033	66.057	.540	1.00
agresivitate- ostilitate	1.5000	1.81543	9.7619	2.73687	1.7143	1.32936	3.3462	2.40004	91.124	.618	1.00
agresivitate fizica	11.3333	2.83837	13.4286	3.57171	21.4643	4.36724	13.5962	3.91207	55.358	.496	1.00
ostilitate	5.9722	3.46152	8.9048	2.01626	9.3929	2.07573	7.1731	1.11099	56.018	.499	1.00

Concluzii

Studiile au identificat diferite profiluri ale agresorului, majoritatea identificând două subtipuri (Goldstein et al., 2016), trei subtipuri (Huss și Ralston, 2008) sau patru subtipuri (Eckhardt et al., 2008; Thijssen și de Ruiter, 2011). Profilul agresorului familial identificat în studiul de față cuprinde patru subtipuri, cu o frecvență a cazurilor ușor diferită, în sensul că agresorii de tip DB apar într-o proporție mai mică, comparativ cu studii similare, în timp ce agresorii de tip NP se remarcă într-o proporție mai mare. Comparativ cu studiile în domeniu, în spațiul românesc am identificat subtipul antisocial, un grup de agresori care se situează între tipul disforic/borderline și antisocial/general violent, într-o proporție ușor ridicată.

În ciuda limitărilor sale, legate mai ales de numărul de variabile luate în discuție, studiul de față a reușit să identifice un profil al agresorului la bărbații condamnați pentru infracțiuni de VD, clasificându-i într-o serie de categorii.

Bibliografie

1. SĂBĂREANU, L.M., GONȚA, V., OPREA, C.E. *Factor structure of the aggression questionnaire: study on the romanian delinquent population*. In: The 9th International conference Edu World 2022, 3rd – 4th June 2022, in press.
2. Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați - ANES. *Raportul de monitorizare a stadiului implementării Planului operațional pentru implementarea Strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice pentru perioada 2018-2021*, 2018, 86p. [citată 16 octombrie 2021]. Disponibil: <https://anes.gov.ro/wp-content/uploads/2019/04/raport-monitorizare-strategie.pdf>
3. DAVID, D. *Profilul distresului emoțional – PDE*. In: Cognitrom. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, 14p. ISBN 978-606-8244-03-7.
4. MUNTEAN, D. *Trauma prin violență: violența domestică - formă specifică de violență*. In: 1,2,3...pași în reabilitarea copilului traumatizat – ghid pentru terapeuți. Iași: Editura Spiru Haret, 2009, 79p. ISBN: 978-973-579-161-2.
5. RAKOVEC-FELSER, Z. *Domestic Violence and Abuse in Intimate Relationship from Public Health Perspective*. In: Health Psychology Research, 2014, 2(3): 1821, 62-67. DOI:10.4081/hpr.2014.1821. [citată 16 octombrie 2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/271711761_Domestic_Violence_and_Abuse_in_Intimate_Relationship_from_Public_Health_Perspective
6. ROMESBURG, H.C. *Cluster analysis for researchers*. North Carolina: Lulu Press, 1984, 331p. [citată 23 aprilie 2022]. Disponibil: https://books.google.ro/books?id=ZuIPv7OKm10C&printsec=frontcover&dq=Cluster+Analysis+for+Researchers&cd=1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
7. ZUCKERMAN, M. *Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): An alternative five factorial model*. In: B. de Raad, & M. Perugini (ed.), Big Five Assessment, Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 2002, 377-396. [citată 10 martie 2022]. Disponibil: http://www6.zkpq.com/?template=ARROW_3&tdfs=1&s_token=1677680742.0154710000&uuid=1677680742.0154710000&searchbox=1&showDomain=1
8. BUSS, A.H., PERRY, M. *The Aggression Questionnaire*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1992, 63(3), 452-459. [citată 8 martie 2022]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/70152712/Buss-Perry-Aggression-Questionnaire#>
9. CUNHA, O., GONÇALVES, R.A. *Intimate partner violence offenders: Generating a data-based typology of batterers and implications for treatment*. In: The European Journal of Psychology

- Applied to Legal Context, 2013, 5(2), 131–139. DOI:10.5093/ejpalc2013a2. [citată 23 octombrie 2022]. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/262880242_Intimate_partner_violence_offenders_Generating_a_data-based_typology_of_batterers_and_implications_for_treatment
10. FOWLER, K.A., WESTEN, D. *Subtyping male perpetrators of intimate partner violence*. In: Journal of Interpersonal Violence, 2011, 26, 607-639. DOI:10.1177/0886260510365853. [citată 27 iulie 2022]. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/44626412_Subtyping_Male_Perpetrators_of_Intimate_Partner_Violence
 11. HUSS, M.T., RALSTON, A. *Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response, and recidivism across a batterer typology*. In: Criminal Justice and Behavior, 2008, 35, 710-724. DOI:10.1177/0093854808316218. [citată 20 august 2022]. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/247745161_Do_Batterer_Subtypes_Actually_Matter_Treatment_Completion_Treatment_Response_and_Recidivism_Across_a_Batterer_Typology
 12. PERȚE, A., ȚINCAȘ, I. *Manualul de utilizare a Chestionarului de coping cognitiv-emoțional - Adaptarea și standardizarea CERQ pe populația din România*. In: Cognitrom. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, 86p. ISBN 978-606-8244-03-7.
 13. THIJSEN, J., de RUITER, C. *Identifying subtypes of spousal assaulters using the B-SAFER*. In: Journal of Interpersonal Violence, 2011, 26, 1307-1321. DOI:10.1177/0886260510369129. [citată 27 iulie 2021]. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/44648910_Identifying_subtypes_of_spousal_assaulters_Using_the_B-SAFER
 14. GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P. *Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire*. The Netherlands: DATEC, Leiderdorp, 2002.
 15. LIICEANU, A., SAUCAN, D.Ș., MICLE, M.I. *Violența domestică și criminalitatea feminină*. București: Institutul Național de Criminologie, 2004, 114p. [citată 21 august 2021]. Disponibil:
<http://criminologie.org.ro/wp-content/uploads/2015/08/Violenta-domestica-Studiu.pdf>
 16. SARTIN, R.M., HANSEN, D.J., HUSS, M.T. *Domestic violence treatment response and recidivism: A review and implications for the study of family violence*. In: Aggression and Violent Behavior, 2006, 11(5), 425-440. DOI:10.1016/j.avb.2005.12.002. [citată 19 octombrie 2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/222432044_Domestic_violence_treatment_response_and_recidivism_A_review_and_implications_for_the_study_of_family_violence
 17. STOOBS, C., BENNETT, L., VINCENT, N. *Development and predictive ability of a behavior-based typology of men who batter*. In: Journal of Family Violence, 2010, 25, 325-335. DOI:10.1007/s10896-009-9294-8. [citată 19 august 2022]. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/227121202_Development_and_Predictive_Ability_of_a_Behavior-Based_Typology_of_Men_Who_Batter
 18. MICLEA, M., PORUMB, M., COTÂRLEA, P., ALBU, M. *Factorii modelului alternativ cu cinci factori. Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ)*. In: Cognitrom Assessment System – CAS++, coord.: Mircea Miclea, Mihaela Porumb, Paul Cotârlea, Monica Albu. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009, 284p. ISBN 978-973-7973-70-2
 19. ROEHL, J., O’SULLIVAN, C., WEBSTER, D., CAMPBELL, J. *Intimate Partner Violence Risk Assessment Validation Study, Final Report*. NCJRS, 2005, 93p. [citată 19 octombrie 2021]. Disponibil: <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/grants/209732.pdf>
 20. WALTZ, J., BABCOCK, J.C., JACOBSON, N.S., GOTTMAN, J.M. *Testing a Typology of Batterers*. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2000, Vol. 68, No. 4, 658-669. [citată 21 august 2021]. Disponibil:
<https://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Testing-a-typology-of-batterers.pdf>

21. GARCIA-MORENO, C., JANSEN, H.A.F.M., ELLSBERG, M., HEISE, L., WATTS, C.H. *Prevalence of intimate partner violence: findings from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence*. In: *The Lancet*, 368(9543):1260-9, 2006, 1260-1269. [citat 19 iulie 2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/6766797_Prevalence_of_intimate_partner_violence_Findings_from_the_WHO_Multi-country_Study_on_Women's_Health_and_Domestic_Violence
22. GOLDSTEIN, D.A., CANTOS, A.L., BRENNER, L.H., VERBORG, R.J., KOSSON, D.S. *Perpetrator type moderates the relationship between severity of intimate partner violence and recidivism*. In: *Criminal Justice and Behavior*, 2016, 43, 879–898. DOI:10.1177/0093854815616841 [citat 23 octombrie 2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/285548605_Perpetrator_Type_Moderates_the_Relationship_Between_Severity_of_Intimate_Partner_Violence_and_Recidivism
23. HOLTZWORTH-MUNROE, A., MEEHAN, J.C., HERRON, K., REHMAN, U., STUART, G.L. *Testing the Holtzworth-Munroe and Stuart batterer typology*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2000, 68, 1000-1019. DOI:10.1037//0022-006X.68.6.1000. [citat 19 august 2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/12185797_Testing_the_Holtzworth-Munroe_and_Stuart_1994_Batterer_Typology
24. ECKHARDT, C.I., MURPHY, C.M., WHITAKER, D.J., SPRUNGER, J., DYKSTRA, R., WOODARD, K. *The Effectiveness of Intervention Programs for Perpetrators and Victims of Intimate Partner Violence*. In: *Partner Abuse*, Volume 4, Number 2, 2013, 196-231. [citat 21 august 2021]. Disponibil: <https://www.domesticviolenceintervention.net/wp-content/uploads/2014/02/Eckhardt.etal2013.Manuscript.pdf>
25. WALSH, Z., SWOGGER, M.T., O'CONNOR, B.P., SHATAR SCHONBRUN, Y., SHEA, M.T., STUART, G.L. *Subtypes of partner violence perpetrators among male and female psychiatric patients*. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 2010, 119, 563-574. DOI: 10.1037/a0019858. [citat 21 august 2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/6355717/Subtypes_of_Partner_Violence_Perpetrators_Among_Male_and_Female_Psychiatric_Patients
26. REID, R.J., BONOMI, A.E., RIVARA, F., ANDERSON, M.L., FISHMAN, P.A., CARRELL, D.S., THOMPSON, R.S. *Intimate Partner Violence Among Men: Prevalence, Chronicity, and Health Effects*. In: *American Journal of Preventive Medicine*, 2008, Volume 34, Issue 6, 478-485. DOI:10.1016/j.amepre.2008.01.029. [citat 10 august 2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/5379245_Intimate_Partner_Violence_Among_Men_Prevalence_Chronicity_and_Health_Effects
27. STÖCKL, H., DEVRIES, K., ROTSTEIN, A., ABRAHAMS, N., CAMPBELL, J., WATTS, C., GARCIA MORENO, C. *The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review*. In: *The Lancet*, 2013, 1-8. [citat 19 iulie 2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/241691772_The_global_prevalence_of_intimate_partner_homicide_A_systematic_review

DIFERENȚE DE GEN ȘI DE VÂRSTĂ ÎN MANIFESTAREA STRESULUI LA TINERI

Vlas Irina
UPSC „Ion Creangă”
(Republica Moldova)
ORCID: 0009-0007-1927-6647

Adnotare

În acest articol prezentăm diferențele de gen și de vârstă în manifestarea stresului la tineri. Am investigat stresul aplicând Scala de stres perceput S. Cohen și G. Williamson. Deși tinerii și tinerele prezintă aceleași frecvențe pentru nivelele de stres, vom menționa că obținem diferențe semnificative care ne permit să punctăm că tinerii trăiesc stresul în nivel mai ridicat. În ceea ce privește vârsta, nu atestăm diferențe semnificative statistic în manifestarea stresului, totuși frecvențe mai mari se înregistrează la tinerii de 20 – 25 de ani și cei de 31 – 35 de ani.

Cuvinte-cheie: stres, tineri, diferențe de gen și diferențe de vârstă.

Abstract

In this article we present what difference are gender and age making in the manifestation of stress in young people. We investigated stress by applying the S. Cohen and G. Williamson Perceived Stress Scale. Although young men and young women present the same frequencies for stress levels, we will mention that we obtain significant differences that allow us to point out that men experience stress at a higher level. With regard to age, we do not see statistically significant differences in the manifestation of stress, however, higher frequencies are recorded for 20-25-year-olds and 31-35-year-olds.

Keywords: stress, young people, gender differences and age differences.

O problemă ce preocupă în ultimii din ce în ce mai mult oamenii de știință este stresul [1, 2, 3, 4, 5]. Analiza literaturii de psihologie ne permite să evidențiem un șir lung de definiții pentru noțiunea de stres. O definiție valoroasă pentru stres este oferită de H. Selye. Autorul consideră că stresul este o reacție de răspuns al individului la o presiune sau solicitare. Împreună cu această definiție H. Selye face referire și la factori stresori / agenți stresori și pune în lumină faptul că aceștia pot fi cu externi (ce țin de mediul în care trăiește individul) și interni (ce țin nemijlocit de ființa umană). De asemenea H. Selye evidențiază faptul că stresul implică și anumite reacții / consecințe ce sunt resimțite de individ [1, 2, 4 apud 5].

Secolul în care trăim prezintă multiple dificultăți și probleme care generează stres ce este experimentat de la copilărie la maturitatea târzie. Evident că o categorie de vârstă care resimte și trăiește stresul sunt tinerii [1, 2, 3, 4].

Pornind de la cele expuse ne-am propus să întreprindem o cercetare experimentală a stresului la tineri. În scopul investigării stresului la tineri am ales un eșantion de 210 tineri (105 subiecți de gen masculin și 105 subiecți de gen feminin) cu vârsta cuprinsă între 2- și 35 de ani. Am examinat stresul prin administrarea *Scalei de stres perceput S. Cohen și G. Williamson*.

Figura ce urmează reflectă frecvențele tinerilor pentru nivelul scăzut de stres, nivelul mediu de stres și nivelul ridicat de stres.

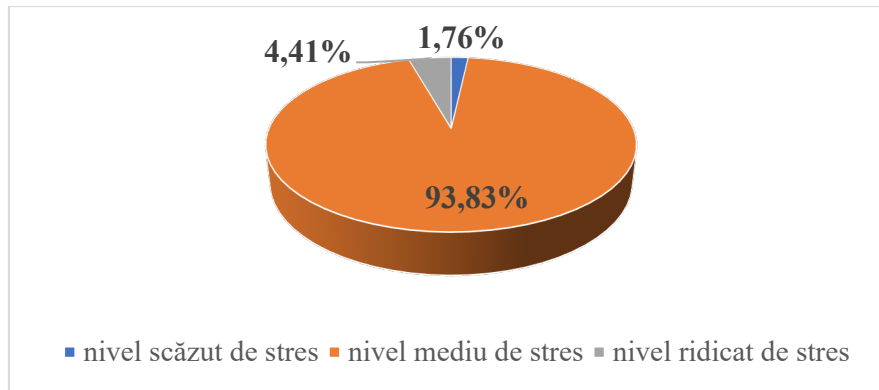


Figura 1. Manifestarea stresului la tineri (%) (Scala de stres perceput de S. Cohen și G. Williamson)

Cu îngrijorare constatăm că cei mai mulți tineri din eșantionul nostru de cercetare prezintă nivel mediu de stres (93,83%). Un număr mic din tineri se caracterizează prin nivel scăzut de stres (1,76%) și nivel ridicat de stres (4,41%). La tinerii cu nivel mediu și ridicat de stres identificăm așa caracteristici cum ar fi: labilitate emoțională, schimbări permanente de dispoziție, dezorganizare, neliniște, anxietate, oboseală continuă, iritabilitate și nevrozitate. Totodată vom evidenția că stresul în nivel mediu și ridicat la tineri poate avea consecințe nefaste asupra sănătății fizice și mintale și poate avea influențe asupra imaginii de sine, performanțelor și modului de interrelaționare cu cei din jur. Figura 2 prezintă frecvențele tinerilor pentru aceleași nivele de stres în funcție de genul acestora.

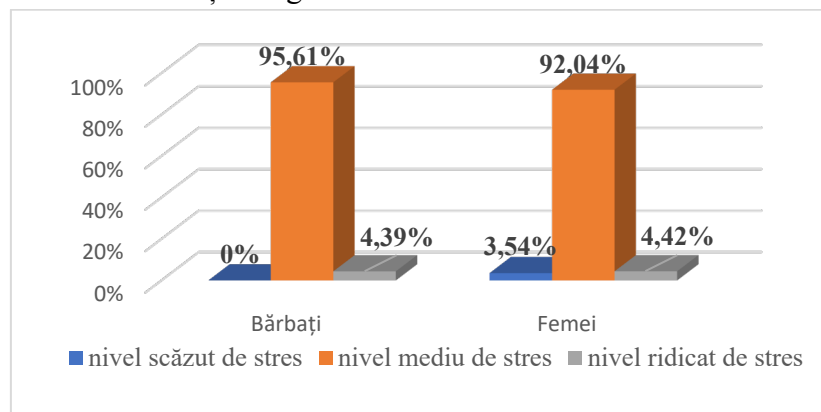


Figura 2. Manifestarea stresului la tineri în funcție de gen (%) (Scala de stres perceput de S. Cohen și G. Williamson)

Pentru tineri și tinere din eșantionul nostru fixăm următoarele frecvențe pentru nivelele de stres: în ceea ce privește tinerii o majoritate covârșitoare din ei (95,61%) manifestă nivel mediu de stres, iar 4,39% din tineri prezintă nivel ridicat de stres. În rândul tinerilor atestăm prezența celor trei nivele de stres: 3,54% din tinere au nivel scăzut de stres, ca și în cazul tinerilor, cele mai multe tinere demonstrează nivel mediu de stres (92,04%). O frecvență asemănătoare ca și la tineri se fixează pentru nivelul ridicat de stres la tinere (4,42%). Statistic după testul T-student se înregistrează diferențe semnificative între rezultatele pentru stres ale tinerilor (media=39,55) și celor ale tinerelor (media=37,27) ($T=2,3$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru tineri. Astfel constatarea consemnată ne permite să concluzionăm că tinerii manifestă nivel mai ridicat de stres comparativ cu tinerele.

Figura 3 ilustrează frecvențele tinerilor pentru nivelul scăzut, mediu și ridicat de stres în funcție de vârsta acestora.

Vom descrie frecvențele pentru nivelele de stres la tinerii de 20 – 25 ani, cei de 26 – 30 de ani și 31 – 35 de ani. Pentru absolut toate categoriile de vârstă frecvențele cele mai înalte sunt în cazul nivelului mediu de stres (tineri de 20 – 25 ani: 93,34%, tineri de 26 – 30 de ani: 92,30% și tineri de 31 – 35 ani: 95,95%). În cazul nivelului scăzut de stres vom puncta că aceste se întâlnește doar la tinerii de 20 – 25 ani și 26 – 30 de ani (1,33% și 3,85%). În ceea ce privește frecvențele tinerilor pentru nivelul ridicat de stres sunt mici și în descreștere sunt următoarele: 5,33% – tinerii de 20 – 25 ani, 4,05% – tineri de 31 – 35 de ani și 3,85% – tinerii de 3,85%. Deși nu consemnăm diferențe evidente statistic pentru stres pentru cele trei categorii de vârstă investigate vom menționa că pentru nivelul mediu și ridicat de stres frecvențe mai mari întâlnim la tinerii de 20 – 25 de ani și cei de 31 – 35 de ani.

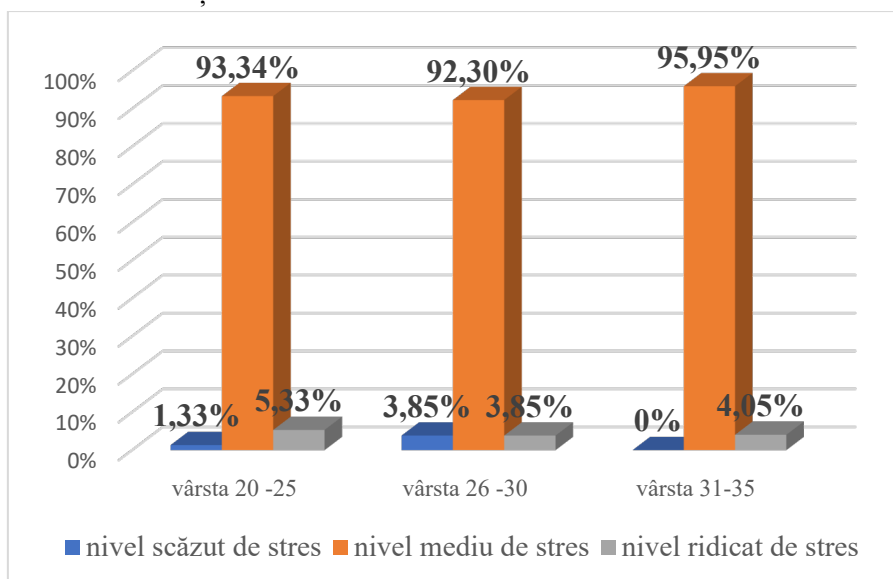


Figura 3. Manifestarea stresului la tineri în funcție de vârstă (%) (Scala de stres perceput de S. Cohen și G. Williamson)

În concluzie vom enunța că stresul este caracteristic pentru tineri. O majoritate covârșitoare de tineri experimentează nivelul mediu și ridicat de stres. În ceea ce privește diferențele de gen stresul se manifestă în nivel mai intens la tineri spre deosebire de tinere. În funcție de dimensiunea vârstă nu se înregistrează diferențe clare, dar de un nivel mai intens de stres dau dovadă tinerii de 20 – 25 de ani și cei de 31 – 35 de ani.

Bibliografie

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară. 1998. 120 p. ISBN 973-9354-35-1.
2. FLORU, A. *Stresul psihic*. București: Enciclopedică Română. 1974. p. 198.
3. LOSÎI, E. Modalități de reacționare a adolescenților în situații de stres. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2015. nr. 4 (41). Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. pp. 104-112. ISSN 1857-0224.
4. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. Tr. de A. Mîndrilă-Sonetto București: Trei. 2010. 832 p. ISBN 978-973-8471-414-0.
5. STANCIU, M. Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: 2023. CZU: 159.922.8(043.3)

CUPRINS

Școala doctorală „Științe ale Educației”

Andrioaie Ana-Maria	<i>Evaluarea stadiului actual de formare a competenței interculturale la elevii de liceu</i>	5
Asofiei Ionela	<i>Comportamentul individual și organizațional, componenta esențială în managementul conflictelor din școală</i>	8
Avram Alina Ionela	<i>Dezvoltarea interesului pentru învățare prin interdisciplinaritate la elevii claselor primare - proiectare curriculară</i>	11
Balanici Olga	<i>Importanța relațiilor interpersonale în dezvoltarea unui mediu de învățare pozitiv și colaborativ la clasa de elevi</i>	15
Bercaru Nicoleta	<i>Importanța cunoașterii și recunoașterii fenomenului de bullying în școală pentru securitatea psihologică a copiilor: o analiză a percepției asupra acestui fenomen</i>	20
Beșu Ana-Maria Zubenschi Ecaterina	<i>Conceptul modelului pedagogic de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică (România)</i>	26
Bibic Alexandru	<i>Controversele integrării adulților în lumea digitală</i>	31
Boghean Teodora	<i>Influența utilizării metodelor activ-participative asupra dezvoltării cognitive</i>	35
Bucurenciu Simona Maria	<i>Predarea funcției exponențiale folosind metoda descoperirii</i>	37
Buică Florina-Cristina	<i>Incursiuni în evoluția conceptului educație ecologică</i>	42
Bulat Violeta	<i>Aspecte conceptuale ale evaluării proiectelor educaționale</i>	45
Ciobanu Claudia Veronica	<i>Dezvoltarea socio-emoțională a copilului – factor în formarea elementelor culturii artistic-estetice</i>	51
Ciobîcă Paula Tamara	<i>Învățarea vizibilă – prioritate în învățământul mileniului III</i>	55
Codrea Lidia	<i>Considerații cu privire la importanța formării competenței digitale la elevii claselor primare</i>	59
Coroi Marinela Diana	<i>Modelul curricular de educație digitală pentru clasele primare</i>	62
Cozma Mona Elena	<i>Formarea competenței de lectură la elevii din învățământul primar: abordări didactice și strategii eficiente</i>	66
Crețu Liliana	<i>Rolul valorii cumpătării în formarea personalității morale a adolescenților</i>	72

Darie Ana	<i>Promovarea unui stil de viață sănătos în cadrul proiectelor educaționale prin jocuri de mișcare</i>	77
Dăscălescu Adrian-Florentin	<i>Educația moral-religioasă prin activități nonformale: scrisoarea fluviu – pildele mântuitorului</i>	81
Dobrin Mihaela	<i>Noi abordări curriculare din perspectiva educației moderne</i>	85
Dumitrașcu Doina Maria	<i>Autoreglarea procesului formativ de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare la disciplina Geografie utilizând jurnalul reflexiv</i>	90
Elgamal Andreea-Simona	<i>Specificul metodologic privind formarea competenței de comunicare dialogată la nivelul primar de învățământ</i>	94
Enache Amalia	<i>Perspectiva învățării experiențiale în grădiniță</i>	98
Fiodorciuc Daniela	<i>Teatrul social – o metodă alternativă de evaluare formativă a rezultatelor școlare</i>	103
Galbenu Andrei	<i>Elemente de leadership educațional ca inovație în organizația școlară</i>	108
Georgescu Patricia-Maria	<i>Promovarea diversității prin strategii de cooperare în învățarea online</i>	111
Iancu Aurelia	<i>Fundamente psihopedagogice ale utilizării tehnologiilor informaționale în dezvoltarea vocabularului la preșcolari</i>	115
Ifrim Constantin-Cătălin	<i>Manualul digital – avantaje și dezavantaje</i>	119
Iordache Ioana Roxana	<i>Formarea deprinderilor modului sănătos de viață din perspectiva metodelor didactice interactive, la nivelul învățământului primar și preșcolar din România</i>	124
Jurcău Ramona-Niculina	<i>Efectul educației și antrenamentului muzical asupra realizărilor academice, la copii și adolescenți</i>	128
Jurcău Ioana-Marieta		
Glavan Aurelia		
Moscalu Mariana	<i>Abordarea și exprimarea directă a furiei la vârsta preșcolară</i>	131
Neagu Marieta	<i>Integrarea proiectelor STEAM în dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la științe ale naturii</i>	135
Nedelcu Florica Cristina	<i>Organizarea conținuturilor în școlile primare: stimularea competențelor socio-umaniste</i>	140
Nica Iuliana Amalia	<i>Povestirea digitală în evaluarea formativă a elevilor din clasele primare</i>	144
Nour Zinica	<i>Strategii privind formarea competenței artistice prin valorificarea resurselor artelor vizuale</i>	148

Onofrei Cornelia	<i>Aspecte metodologice privind formarea creativității muzicale la elevii de vârstă școlară mică în perioada achizițiilor instrumentale</i>	152
Panait (Baciu) Georgiana Elisabeta	<i>Modernizarea epicii de inspirație rurală: intruziunea miticului și fantasticului în proza unui realism rarefiat</i>	156
Popescu Adela	<i>Formarea și dezvoltarea competențelor transversale și profesionale prin intermediul autocunoașterii și dezvoltării personale în învățământul primar</i>	161
Rica Cristina-Iuliana	<i>Generalități privind modalitățile de identificare a elevilor supradotați</i>	164
Rîpeanu Ana-Maria-Delia	<i>Evoluția mijloacelor didactice în activitățile din grădiniță cu preșcolarii</i>	169
Rusu Daniela	<i>Dinamica situațiilor de conflicte interpersonale întâlnite în mediul școlar</i>	172
Sandu Mihaela	<i>Formarea sănătății psihofizice la preșcolari în viziunea cadrelor didactice</i>	175
Stoica (Boltașu) Georgiana	<i>Activitatea experiențială de cercetare la baza formării abilităților de cercetare la copii de vârstă preșcolară</i>	180
Todirișcă Larisa	<i>Aspecte ale educației artistice în învățământul contemporan</i>	183
Țicău Alexandru-George Ilie Atena-Luminița	<i>Conflictul și motivația – premise ale dezvoltării organizației școlare</i>	190
Ungureanu Eugenia Nadia	<i>Studiu comparativ privind familiarizarea preșcolarilor cu natura în România și Republica Moldova</i>	194
Vărzaru Margareta	<i>Lectura personalizată a programei școlare-premisă a contextualizării predării integrate a conținuturilor</i>	198
Văsioiu Marcelica-Alexandrina	<i>Identitate și alteritate în Take, Ianke și Cadîr de V.I. Popa</i>	202
Vieru Nicolai	<i>Trăsături estetice ale folclorului muzical în dezvoltarea personalității elevilor: reactualizarea problemei</i>	205

Școala doctorală „Psihologie”

Andrei Ionela	<i>Responsabilitatea socială a adolescenților ce încalcă ordinea</i>	209
Anton Vica	<i>Interesele profesionale la studenții Academiei „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne</i>	213
Balan Rodica	<i>Tulburarea dismorfică corporală: cauze și manifestări</i>	217
Cașcaval Alexandru	<i>Corelația dintre dependența de tehnologii informaționale și manifestarea erorilor cognitive</i>	221
Georgescu Maria	<i>Educația incluzivă în viziunea cadrelor didactice</i>	224

Ghimpu Rodica	<i>Suportul psihologic adaptat la pacientul oncologic</i>	228
Golovei Lilia	<i>Studierea resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități</i>	231
Leuțanu Gabriela	<i>Diminuarea traumei de atașament prin procesul terapeutic</i>	235
Mititelu Andreea-Gabriela	<i>Particularități psihologice ale huliganismului și influența acestuia asupra încălcării liniștii și ordinii publice</i>	239
Mocanu Maria Nicoleta	<i>Mecanisme de coping ale copilului interior</i>	242
Nemes Madocsa-Nandor	<i>Particularitățile competențelor sociale ale preadolescenților din familii complete și monoparentale</i>	247
Oprișescu Cristiana	<i>Abordări teoretice privind stilurile de comportament în conflictele maritale</i>	251
Popa Roxana	<i>Securitatea emoțională a adolescenților</i>	256
Robu Alina	<i>Influența familiei asupra intențiilor antreprenoriale ale elevilor</i>	260
Săbăreanu Laurențiu-Mihai	<i>Profilul agresorului familial la deținuții condamnați pentru violență domestică în România</i>	264
Vlas Irina	<i>Diferențe de gen și de vârstă în manifestarea stresului la tineri</i>	272