

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPELAGOGIE SPECIALĂ
CATEDRA DE PSIHOLOGIE



CONCEPȚIA REZULTANTEI: IMPORTANȚA TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

1-2 decembrie 2023

Chișinău, 2024

CZU: 37(082)=135.1=111=161.1

C 64

Recomandat pentru publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 22.12.2023, proces-verbal nr. 5.

Coordonator științific:

Petru JELESCU, doctor habilitat, profesor universitar

Colegiul de redacție:

Diana ANTOCI, doctor habilitat, conferențiar universitar, prorector

Maria POPESCU, doctor, conferențiar universitar

Adrian GHICOV, doctor habilitat, conferențiar universitar

Andrei BRAICOV, doctor, conferențiar universitar

Eduard COROPCEANU, doctor, profesor universitar

Igor RACU, doctor habilitat, profesor universitar

Maria VÎRLAN, dr., conferențiar universitar

Lilian NEGURĂ, doctor, profesor universitar, University of Ottawa, Canada

Bogdan RUBLYOV, doctor habilitat, profesor universitar, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ucraina,

Redactor: Tatiana LUCHIAN

**Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate
o poartă în exclusivitate autorii.**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Conceptia rezultantei: importanța teoretică și practică”, conferință științifică națională (1; 2023; Chișinău). Conceptia rezultantei: importanța teoretică și practică: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, [ediția 1], 1-2 decembrie 2023/coordonator științific: Petru Jelescu; colegiul de redacție: Diana Antoci [et al.]; comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 192 p.: fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl., fr. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-884-8 (PDF).

37(082)=135.1=111=161.1

C 64

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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

ISBN 978-9975-46-884-8 (PDF)

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

- Alexandra BARBĂNEAGRĂ,** doctor, conferențiar universitar, rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
- Diana ANTOCI,** doctor habilitat, conferențiar universitar, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7018-6651
- Petru JELESCU,** doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-3535-0524
- Maria VÎRLAN,** doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6843-2609
- Maria DIȚĂ,** doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-8951-4133
- Adrian GHICOV,** doctor habilitat, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0005-7369-2583
- Eduard COROPCEANU,** doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1073-828X
- Andrei BRAICOV,** doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6416-2357
- Marcel TELEUCĂ,** doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1730-5284
- Lilian NEGURĂ,** doctor, profesor universitar, University of Ottawa, Canada, ORCID: 0000-0002-5224-5451
- Bogdan RUBLYOV,** doctor habilitat, profesor universitar, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6618-797X
- Maria POPESCU,** doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-5383-2121

COMITETUL ORGANIZATORIC

Alexandra BARBĂNEAGRĂ,	doctor, conferențiar universitar, rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Diana ANTOCI,	doctor habilitat, conferențiar universitar, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Petru JELESCU,	doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Maria VÎRLAN,	doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Maria POPESCU,	doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Igor RACU,	doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Eduard COROPCEANU,	doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Marcel TELEUCĂ,	doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Adrian GHICOV,	doctor habilitat, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Lucia CHITOROGA,	doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Roman CECAN,	șef Direcția Tehnologii Informaționale, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

AVIZ

la culegerea lucrărilor Conferinței Științifice cu participare internațională „Concepția rezultantei: importanța ei teoretică și practică”, ediția I, consacrată jubileului de 75 de ani de la nașterea lui Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ.

Conferința Științifică cu participare internațională „Concepția rezultantei: importanța ei teoretică și practică”, ediția I, consacrată jubileului de 75 de ani de la nașterea lui Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ. a avut loc la 1 decembrie 2023, programul fiind constituit din ședința plenară și pe secții: Concepția rezultantei și aplicarea ei în științele naturale; Concepția rezultantei și aplicarea ei în științele socio-umane; Concepția rezultantei și aplicarea ei în științele formale.

Lucrările prezentate reflectă rezultatele studiilor în domeniul pedagogiei generale, dar și a didacticilor particulare și au scopul de a familiariza specialiștii în domeniu, dar și publicul larg cu realizările recente. Este important de remarcat, că în culegerea conferinței sunt publicate lucrări ale pedagogilor teoreticieni, dar și a practicienilor cu experiență profesională valoroasă. Acest fapt permite familiarizarea profesorilor școlari cu viziunile și tendințele contemporane, iar cercetătorii universitari se familiarizează cu problemele și realitățile învățământului general. O serie de lucrări au tangențe cu procesul de formare profesională continuă și dezvoltarea competențelor profesionale.

Subiectele abordate în cadrul lucrărilor conferinței au servit drept teme pentru dezvoltarea discuțiilor privind mecanisme eficiente de sporire a calității educației, iar studenții prezenți la conferință au avut posibilitatea să audieze rapoarte științifice ale personalităților din domeniu și să-și formeze unele idei referitor la subiectele abordate.

Lucrările sunt elaborate în baza unor studii interesante ale autorilor, corespund rigorilor regulamentelor din domeniu, sunt expuse coerent, într-un limbaj de specialitate corect. Valoarea culegerii lucrărilor conferinței constă în posibilitatea de a disemina cunoștințele acumulate, precum și oferirea posibilității pentru comunitatea academică de a le consulta, aplica în practică, adapta la condiții noi și de a dezvolta noi tehnologii didactice.

Recomand culegerea lucrărilor Conferinței Științifice cu participare internațională „Concepția rezultantei: importanța ei teoretică și practică” pentru publicare.

Dr., prof. univ. 23 01 2024

Eduard Coropceanu

SEMNĂTURA PERSONALĂ A
d. Coropceanu
LEGALIZAT
ȘEFUL R.U. U.P.S. mun. Chișinău
RESURSE UMANE

Aviz

la volumului lucrărilor Conferinței științifice naționale cu participare internațională

„CONCEPȚIA REZULTANTEI: IMPORTANȚA TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ”

dedicată jubileului de 75 de ani de la nașterea domnului

Petru JELESCU, doctor habilitat, profesor universitar

care a avut loc în data 1 decembrie 2023, în regim mixt

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie specială, Catedra Psihologie, au organizat în data de 1 decembrie 2023, Conferința științifică națională cu participare internațională „CONCEPȚIA REZULTANTEI: IMPORTANȚA TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ” dedicată jubileului de 75 de ani de la nașterea domnului Petru JELESCU, doctor habilitat, profesor universitar. La evenimentul științific consacrat problemelor actuale, realizărilor și perspectivelor de dezvoltare în domeniul științelor naturale, socioumane și formale au fost invitate cadre științifice și științifico-didactice, cât masteranzi și doctoranzi din Republica Moldova și din străinătate.

Ca rezultat al prezentării comunicărilor științifice în cadrul Conferinței științifice naționale cu participare internațională dedicată jubileului de 75 de ani de la nașterea domnului Petru JELESCU, doctor habilitat, profesor universitar, personalitate remarcabilă a comunității științifice și academice a Republicii Moldova, savant recunoscut internațional a apărut Volumul lucrărilor Conferinței științifice naționale cu participare internațională, care a fost expediat subsemnatei pentru avizare.

Remarcăm diversitatea articolelor publicate de cadrele științifice și științifico-didactice, doctoranzii din Republica Moldova și din străinătate, respectarea exigențelor înaintate față de elaborarea și prezentarea articolelor, diversitatea și originalitatea acestora. Articolele științifice au fost evaluate de membrii Comitetului Științific, constituit din:

- Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conferențiar universitar, rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
- Diana ANTOCI, dr. hab., conferențiar universitar, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7018-6651
- Petru JELESCU, dr. hab., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău ORCID: 0000-0002-3535-0524
- Maria VÎRLAN, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6843-2609
- Maria DIȚĂ, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-8951-4133
- Maria POPESCU, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-5383-2121
- Eduard COROPCEANU, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1073-828X

- Andrei BRAICOV dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6416-2357
- Marcel TELEUCĂ, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1730-5284
- Lilian NEGURĂ, dr., profesor universitar, University of Ottawa, Canada, ORCID: 0000-0002-5224-5451
- Bogdan RUBLYOV, dr. hab., profesor universitar, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6618-797X.

Apreciem faptul că Comitetul de organizare a Conferinței științifice naționale cu participare internațională, membrii Comitetului Științific, s-au îngrijit de respectarea rigorilor de proprietate intelectuală, testul „Antiplagiat” a fost susținut cu brio.

Recomandăm spre publicație volumul lucrărilor Conferinței științifice naționale cu participare internațională „CONCEPȚIA REZULTANTEI: IMPORTANȚA TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ” dedicată jubileului de 75 de ani de la nașterea domnului Petru JELESCU, doctor habilitat, profesor universitar, care a avut loc în data 1 decembrie 2023, în regim mixt.

Valentina PRIȚCAN,

Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale,
conferențiar universitar, doctor în psihologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.



CUPRINS

Tatiana AGAPI

TULBURĂRILE DE LIMBAJ ȘI COMUNICARE TOT MAI DES
ÎNTÂLNITE ÎN RÂNDUL COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ..... 12

Albina BLANARI

ABORDAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ LA ORELE
DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ..... 21

Veronica DUPCEAC

METODA SENZORIALĂ DE PREDARE A MATEMATICII
ÎN CLASELE PRIMARE..... 29

Ecaterina SCOARȚĂ

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR
DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ 35

Elena-Camelia ȚÂNCULESCU

INTERGRAREA CUNOȘTINȚELOR ȘI METODELOR
SPECIFICE BIOLOGIEI ÎN ACTIVITĂȚI CE VIZEAZĂ SĂNĂTATEA
OMULUI ȘI A MEDIULUI 40

Maia GUȚU

VALORIFICAREA PROIECTELOR ȘI PARTENERIATELOR
EDUCAȚIONALE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ 43

Marcel CEBANU

CORELAȚII INTERDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII 48

Nina PLEȘCA

DESPRE EDUCAȚIE ȘI NU NUMAI..... 52

Tatiana RĂDUC

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVI PRIN UTILIZAREA
PRODUSELOR EDUCATIONALE INTERACTIVE ÎN CADRUL
LECȚIILOR DE MATEMATICĂ..... 56

Carmen-Mariana TEODORIUC EVALUAREA ȘI STIMA DE SINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	62
Константин ПИСАРЕНКО МЕДИЦИНСКИЕ ОШИБКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ «ЭФФЕКТА БАБОЧКИ»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ	70
Оксана МИРЗА-ФЁДОРОВ МОТИВАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	80
Anna CURILOVA INFORMATION TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL OF IMPLEMENTING A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING ENGLISH BASED ON THE EXAMPLE OF USING THE GOOGLE CLASSROOM SERVICE	87
Silvia VRABIE ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND CERCETAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL GRĂDINIȚĂ – FAMILIE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ACTUALE	91
Petru JELESCU CONCEPȚIA REZULTANTEI	103
Ion NEGURĂ PERSOANA REZILIENTĂ: STRUCTURA ȘI CARACTERISTICILE EI	112
Natalia ANTONEVICI, Elena LOSÎI ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPII PRIN OPTIMIZAREA STĂRII DE BINE A ADULȚILOR.....	117
Elena LOSÎI MATURIZAREA EMOȚIONALĂ A PREADOLESCENȚILOR ȘI ACCEPTAREA CELORLALȚI	123
Maria POPESCU REPREZENTAREA SOCIALĂ CA PROCES ȘI CA REZULTAT AL UNUI PROCES.....	132
Natalia BULAT TEMPERAMENTUL, APTITUDINILE ȘCOLARE ȘI RELAȚIILE CU AMBIANȚA – REPERE ÎN EVALUAREA INTERESELOR PROFESIONALE ȘI GHIDAREA ÎN CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR.....	137

Rodica BALAN, Iulia RACU PARTICULARITĂȚILE STIMEI DE SINE LA ADOLESCENTE.....	142
Lucia BÎTCA REZULTANTA PSIHOLAGICĂ ÎN DIMINUAREA BULLYINGULUI LA PREADOLESCENȚI.....	149
Eusebiu CHERECHEȘ INFLUENȚE ALE CONCEPTULUI DE RĂZBOI ASUPRA EDUCAȚIEI ELEVILOR DIN MEDIUL PRIMAR	156
Надежда ОВЧЕРЕНКО РЕЗУЛТАТ ВЛИЯНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СЕМЬЕ	162
Е.А. КОВАЛЁВА, В.М. ГАНУЗИН ДИДАКТОГЕНИЯ КАК РЕЗУЛТАТ НЕДОСТАТОЧНОЙ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	168
Carmen STANCIU TEHNICI INOVATIVE ÎN FORMAREA GÂNDIRII LATERALE	175
Dumitru JELESCU VOTUL ELECTRONIC DIN PUNCTUL DE VEDERE AL CONCEPTIEI REZULTANTEI	180
Alexandru BIBIC ROLUL COMPETENȚEI DIGITALE ÎN ADAPTAREA ADULȚILOR LA LUMEA MODERNĂ.....	183
Ana CEBAN PARTICULARITĂȚI DE LIVRARE A CONȚINUTURILOR MATEMATICE LA DISTANȚĂ.....	187
REZOLUȚIA Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Concepția rezultantei: importanța teoretică și practică” organizată pe 1 decembrie 2023	191

TULBURĂRILE DE LIMBAJ ȘI COMUNICARE TOT MAI DES ÎNTÂLNITE ÎN RÂNDUL COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Tatiana AGAPI,

*cadru didactic de sprijin, grad didactic II,
IET Grădinița-Creșă „Prichindel”, s. Fîrlădeni, raionul Căușeni*

E-mail: agapi.tatiana@causeni.edu.md

ORCID ID: 0009-0004-2146-6413

CZU: 373.2.015.3:376.36

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p12-20

Abstract. *The given article presents the results of a didactic research, carried out on a sample of approximately ten different children each year, with language and communication disorders, who are observed by educators and teaching support staff from the institution, and then referred for evaluation by specialists from the Căușeni SAP framework. These children are included in the list of CREI beneficiaries where individual work is done to reduce and correct the identified problem. The purpose of the research was to monitor the number of children with language and communication disorders, and to compare the data to see the severity or not the importance of the problem identified by me.*

Keywords: *research, language and communication disorders, children, preschool age, support teaching staff, causes, stagnation, progress, work objectives, skills, assessments, results.*

Introducere

Comunicarea este cea care face lumea să funcționeze. Aceasta facilitează conexiunile umane și ne permite să învățăm, să creștem, să ne dezvoltăm. Aici ne referim nu doar la capacitatea de a vorbi, de a articula sunete, dar și de a înțelege, percepe și analiza ceea ce se spune. Comunicarea este una din cele mai importante capacități pe care le poate avea un om, iar imposibilitatea de exprimare duce la dificultăți în realizarea ca personalitate.

Cu toții cunoaștem că în decursul dezvoltării copilului conform particularităților de vârstă preșcolară 3-7 ani, însușirea și dezvoltarea limbajului necesită o mare atenție și importanță, deoarece, lăsând în umbră acest domeniu, copilul va întâmpina cu mult mai multe dificultăți și în alte domenii de dezvoltare. Pe parcursul achiziției și a dezvoltării limbajului la copiii cu nevoi speciale, pot apărea dificultăți la nivelul comunicării, al comportamentului, al relaționării cu cei din jur, din cauza unor tulburări la nivelul auzului fonematic, la nivel de articulație a limbajului sau a unor tulburări ale vorbirii.

Considerăm acest subiect foarte important și actual, luând în considerare numărul crescând de copii cu tulburări sau dificultăți de limbaj și comunicare. Am vrea să batem alarma pentru adulți ca să nu facă măcar unele din cele mai simple greșeli pe care le comit aproape zilnic fără a înțelege impactul negativ asupra dezvoltării limbajului la copii. În ceea ce privește creșterea semnificativă a numărului de copii cu dificultăți de limbaj, presupunem că aceasta se va mări considerabil din mai multe cauze, cele mai frecvente fiind:

1. timpul petrecut în exces în fața televizoarelor, telefoanelor și altor gadgeturi;
2. lipsa de comunicare în familie, indiferența față de modul de exprimare a copiilor sau chiar „blocarea” copilului în a-și exprima necesitățile prin oferirea imediată a ceea ce-și dorește, fără a-i permite să-și expună verbal trebuința;
3. vizionarea desenelor animate, a emisiunilor și filmulețelor în diverse limbi, ceea ce creează o confuzie în întregul vocabular al copilului, acesta folosind cuvinte din diferite limbi fără a le înțelege, atât el, cât și cei din jur.

Am enumerat doar câteva cauze care inhibă starea de bine a copilului de vârstă preșcolară, care creează impedimente în dezvoltarea lui psihică, emoțională și cognitivă, numărul lor fiind cu mult mai mare. Din acest motiv, ne-am propus o mică cercetare care scoate în evidență importanța și actualitatea temei respective.

În lucrarea *Psihologia copilului*, M.Găișteanu menționează: „Modul în care se dezvoltă limbajul este puternic influențat de mediul în care trăiește copilul, de cât de mult i se vorbește, de cât de mult este stimulat să folosească limbajul în comunicare. De aceea la această vârstă se remarcă diferențe între copii (dacă nu este stimulat corespunzător, copilul va vorbi mai târziu)” [3, p. 41].

Pe lângă particularitățile firești, în dezvoltarea vorbirii preșcolarilor pot să apară unele tulburări de vorbire care au tendința să se stabilizeze sau chiar să se agraveze, mai rar să dispară de la sine. Aceste tulburări se numesc defecte de vorbire și ele pot apărea, în principal, datorită unor deprinderi greșite de vorbire cauzate sau susținute de o educație lacunară sau incompetentă. E. Verza în lucrarea *Tratat de logopedie*, vol. I, a remarcat: „Indiferent că este vorba de o psihoterapie individuală sau de grup, psihoterapeutul, cadrul de sprijin sau cel care lucrează cu copilul trebuie să aibă acele calități care să-l facă agreabil și acceptat pe de o parte, iar pe de altă parte, să aibă posibilitatea de a pătrunde în mod discret în frământările subiectului. Problemele abordate în discuție vizează înlăturarea unor blocaje afective, redarea încrederii în posibilitățile proprii, îndepărtarea fobiei și a inerției în vorbire, crearea condițiilor optime și stimularea dorinței. Nu trebuie să neglijăm factorii importanți în însușirea și dezvoltarea limbajului, și anume: mediul de viață și activitate, preocuparea adulților pentru stimularea vorbirii, legătura de atașament, eficiența procesului instructiv-educativ, capacitățile intelectuale ale copilului, afectivitatea, motivația pentru activitate și personalitatea acestuia” [2, p. 188].

„Copilul învață exprimarea cuvintelor prin imitație și prin joc. Ulterior, la formarea propozițiilor se respectă regulile gramaticale, pe baza așa-numitului «simț al limbii», care este diferit de la un cuvânt la altul și influențează evoluția și învățarea limbajului.”[4, p. 1]

Preocupări legate de o dezvoltare corectă a vorbirii au existat din cele mai vechi timpuri. Logopedia se află într-o relație directă cu psihologia, pedagogia, psihopedagogia, psiholingvistica, fără de care nu se poate face o analiză completă a fenomenului de limbaj și comunicare interumană.

Necesitatea urmăririi consecvente a corectitudinii exprimării verbale a copiilor este determinată de factori multipli. Argumentele de ordin psihologic scot în evidență faptul că vârsta preșcolară mică este etapa decisivă în însușirea corectă a vorbirii, având în vedere modificările de ordin cantitativ și calitativ care vizează însușirea pronunției corecte a tuturor fonemelor, constituirea vocabularului de bază, apariția

limbajului interior, diversificarea formelor de comunicare, intensificarea funcțiilor cognitive ale limbajului, asimilarea în practica de zi cu zi a structurii gramaticale.

Astfel, în activitatea zilnică, deja de mai mulți ani și tot mai frecvent, am observat nivelul scăzut de dezvoltare a limbajului și al comunicării la copii. Acest lucru ne-a permis să tragem concluzia următoare: chiar dacă trăim într-o lume modernă, asigurată și dispunem de tehnologii avansate, acestea trebuie folosite cu măsură și selectiv, adică vor fi alese acelea care influențează pozitiv dezvoltarea copiilor noștri.

Metode și materiale

Metoda cea mai importantă de cercetare este cea a observației. Aceasta constă în urmărirea sistematică a faptelor educaționale așa cum se desfășoară ele în condiții obișnuite. În aceste condiții, copilul nu intuiește nimic și manifestă comportament liber în tot ce dorește să comunice sau să realizeze. „Observația ca metodă constă într-o urmărire atentă și sistematică a unor reacții, comportamente, cu scopul de a sesiza aspectele lor esențiale... În interpretarea observațiilor, ținem cont de context, de situație, cât și de atitudinile, expresiile subiectului.” [1, p. 30-32]

Metoda următoare după relevanță reprezintă testele. Acestea constau dintr-o serie de întrebări, probe, sarcini (atât teoretice, cât și practice), având un caracter unitar, utilizate pentru stabilirea nivelului de dezvoltare a unor aptitudini senzorio-motorii, intelectuale sau al unor dimensiuni ale personalității preșcolarului. Rezultatul realizat de un subiect la test este evaluat în mod statistic, în raport cu rezultatele obținute anterior. Testele sunt realizate atât în formă scrisă, cât și orală, atât în colectivul de copii, cât și individual.

Pe lângă acestea, am folosit metoda jocului didactic, acesta fiind cel mai des folosit atât în recuperarea dificultăților de limbaj și comunicare, cât și în dezvoltarea mai multor competențe ca gândirea, atenția, memoria, percepția, generalizarea, problematizarea, descoperirea etc. Jocul didactic este un tip specific de activitate prin care cadrul didactic consolidează, precizează și chiar verifică cunoștințele copiilor, le îmbogățește aria de cunoștințe, pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale acestora. Eficiența jocului didactic depinde de cele mai multe ori de felul în care educatoarea poate să asigure o concordanță între tema jocului și materialul didactic existent, de felul în care știe să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a elevilor prin întrebări, indicații, explicații, aprecieri. Prin jocul didactic, copilul contribuie la dezlegarea unor mistere, deci lucrează efectiv și, în același timp, gândește în mod original, creator. Jocul didactic constituie o motivație pentru sarcinile didactice pe care le are de rezolvat, copilul având dorința de a cunoaște. (*Anexa 1*)

Prin joc am putut evalua progresul copiilor beneficiari ai CREI și perioadele de stagnare a lor, am identificat noi obiective de lucru pentru înlăturarea problemelor. Am utilizat și alte metode, de exemplu: dialogul, examinarea povestirii, posterul, ghicitorile, cutia cu surprize, asaltul de idei, explozia stelară, experimentală și altele, acum însă nu vom stăruia asupra lor.

Rezultate obținute

În continuare vom prezenta date care ne-au permis să abordăm acest subiect, obținute prin metodele de lucru menționate mai sus.

În rezultat, am identificat copiii care au fost supuși evaluării de către comisia SAP, ca mai apoi să identificăm pași concreți de lucru în diminuarea necesităților speciale.

În fiecare an sunt identificați alți copii cu tot mai multe dificultăți, în special de limbaj și comunicare, afirmație pe care o confirmă datele din tabelele alăturate.

Tabelul 1. Copii beneficiari CREI, 2019

Nr.	Nume copil	Data înscrierii	Dificultăți ale copilului
1.	B.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
2.	C.B.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
3.	D.D.	Noiembrie 2019	Afecțiuni din copilărie
4.	P.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, de atenție
5.	R.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
6.	C.D.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, cognitive
7.	C.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
8.	T.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, de comportament
9.	U.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
10.	Ș.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, emotive

Tabelul 2. Copii beneficiari CREI, 2020

Nr.	Nume copil	Data înscrierii	Dificultăți ale copilului
1.	B.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
2.	C.B.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
3.	P.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, de atenție
4.	R.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
5.	C.D.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, cognitive
6.	C.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
7.	U.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
8.	Ș.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, emotive
9.	G.M.	Noiembrie 2020	Rețineri și dificultăți de limbaj și comunicare
10.	M.S.	Noiembrie 2020	Dificultăți de atenție
11.	T.D.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, emotive
12.	C.M.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, cognitive
13.	G.Ș.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, cognitive

Tabelul 3. Copii beneficiari CREI, 2021

Nr.	Nume copil	Data înscrierii	Dificultăți ale copilului
1.	B.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
2.	C.B.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
3.	P.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, de atenție
4.	R.A.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
5.	C.D.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, cognitive
6.	C.M.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
7.	U.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare
8.	Ș.I.	Noiembrie 2019	De limbaj și comunicare, emotive
9.	G.M.	Noiembrie 2020	Rețineri și dificultăți de limbaj și comunicare
10.	M.S.	Noiembrie 2020	De atenție
11.	T.D.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, emotive
12.	C.M.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, cognitive
13.	G.Ș.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, cognitive

Tabelul 4. Copii beneficiari CREI, 2022

Nr.	Nume copil	Data înscrierii	Dificultăți ale copilului
1.	G.M.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare
2.	G.Ș.	Noiembrie 2020	De limbaj și comunicare, cognitive
3.	B.G.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, emotive și de comportament
4.	C.A.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare
5.	C.I.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, cognitive
6.	P.B.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, de învățare
7.	G.V.	Noiembrie 2022	Reținere în dezvoltarea vorbirii
8.	B.S.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, emotive
9.	G.M.	Noiembrie 2022	Rețineri și dificultăți de limbaj și comunicare
10.	S.T.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, emotive și de comportament
11.	B.N.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare, emotive și de comportament
12.	C.P-A.	Noiembrie 2022	De limbaj și comunicare

Tabelul 5. Copii beneficiari CREI, 2023

Nr.	Nume copil	Data înscrierii	Dificultăți ale copilului
1.	<i>C.A.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare</i>
2.	<i>C.I.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare, cognitive</i>
3.	<i>P.B.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare, de învățare</i>
4.	<i>G.V.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>Reținere în dezvoltarea vorbirii</i>
5.	<i>B.S.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare, emotive</i>
6.	<i>G.M.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>Rețineri și dificultăți de limbaj și comunicare</i>
7.	<i>S.T.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare, emotive și de comportament</i>
8.	<i>B.N.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare, emotive și de comportament</i>
9.	<i>C.P-A.</i>	<i>Noiembrie 2022</i>	<i>De limbaj și comunicare</i>
10.	<i>R.M.</i>	<i>Noiembrie 2023</i>	<i>Reținere în dezvoltarea vorbirii</i>

Din numărul total de 26 de copii evaluați pe parcursul a 5 ani, fiind incluși în lista beneficiarilor CREI, am identificat un număr mare de copii cu dificultăți de limbaj și comunicare, reprezentați în graficul ce urmează.

**Figura 1. Beneficiari CREI 2019-2023**

Din acești 26 de copii, care s-au adunat timp de 4 ani, este surprinzătoare diferența de gen: doar 6 fete înscrise față de 20 de băieți. În continuare reprezentăm grafic aceste cifre.

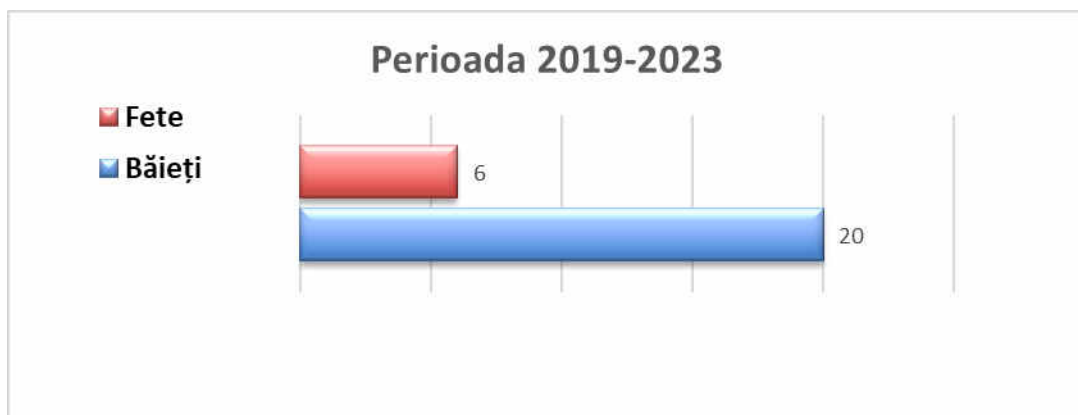


Figura 2. Repartizarea după gen

Băieții întâmpină mai multe dificultăți în dezvoltare decât fetele, acestea fiind mai dezvoltate conform particularităților de vârstă, realizând indicatorii din standardele de învățare și dezvoltare a copilului.

Concluzii

În urma observațiilor făcute în perioada indicată, am dedus că dificultățile de limbaj și comunicare au un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a copilului. Acestea duc la neînțelegeri și în viața privată, și în timpul învățării, la școală. Prin urmare, la copil apare lipsa de interes și motivație.

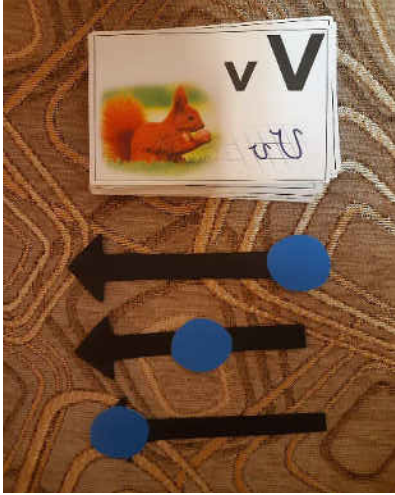
Deși dificultățile amintite sunt tot mai frecvent întâlnite în rândul copiilor de vârstă preșcolară, îndemnul nostru este să încercăm să diminuăm aceste probleme, să înlăturăm factorii ce duc la asemenea cauze prin activitățile individuale și de grup, dezvoltând continuu toate procesele psiho-cognitive.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei. Psihologie generală. Iași: Polirom, 2005.
2. Verza, Emil. Tratat de logopedie. Vol. I. București: Humanitas, 2003.
3. Găișteanu, Mihaela. Psihologia copilului. Disponibil: <https://anyflip.com/oqhpp/mlin/basic>
4. <https://ultrapsihologie.ro/2015/09/19/tulburari-de-limbaj-intalnite-la-prescolari/>

Anexa 1. Jocuri didactice





ABORDAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Albina BLANARI,

profesoară de limba și literatura română, grad didactic superior,

IP Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza”, or. Chișinău

E-mail: blanarialbina46@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-6979-7496

CZU: 373.5.016:821.135.1

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p21-28

Abstract. *The current and prospective demands of society are undeniable in terms of the school as well and, in particular, its actors, pupils and teachers. The contemporary human being requires to go through the learning process beyond disciplines, an integrated curriculum, which can be closer to his needs. The interdisciplinary approach at classes provides a communication culture necessary for the student and forms him as a personality with a vast culture.*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, critical thinking, multiple intelligences, life skills, creativity.*

Contextul social concretizat în exigențele actuale și de perspectivă ale societății, într-un anumit tip de cultură și civilizație, în anumite cerințe și standarde de viață ale oamenilor, își pune amprenta indubitabil și asupra școlii, mai ales asupra actorilor ei, elevii și profesorii. T. Hadzilacos subliniază, într-un mod deosebit de sugestiv, necesitatea reformei educaționale: „Pentru prima oară în istoria educației, noi suntem chemați să educăm o generație care va trăi și va munci într-un mediu social, profesional, tehnologic și chiar geopolitic care este radical diferit de cel în care trăim și învățăm azi” [10, p. 126]. Marea provocare pentru educatori este pregătirea tinerilor pentru adaptarea creativă la situații greu de prevăzut, lucru dificil de realizat dacă educatorii înșiși nu sunt formați pentru adaptarea creativă la schimbări, pentru adoptarea unui nou tip de profesionalism didactic. Profesorii trebuie să facă față unor solicitări specifice societății actuale, generațiilor de elevi care sunt tot mai diferite, modalităților de relaționare cu elevii, deoarece generația postmodernă de elevi „pare a păstra mentalitatea de consumatori, elevii sunt ușor adaptabili, pragmatici, încrezători și dependenți de computere” [11, p. 141].

Într-o societate cu o explozie informațională și o dezvoltare puternică a tehnologiilor, organizarea învățării clasice este insuficientă. Omul contemporan solicită să parcurgă o învățare dincolo de discipline, un curriculum integrat, care poate fi mai aproape de nevoile lui. Rezolvarea problemelor concrete din viața cotidiană, indiferent de gradul de complexitate pe care îl au, implică apelul la cunoștințe, deprinderi, competențe ce nu pot fi delimitate în sfera de cuprindere a unui sau altui obiect de studiu. Confruntarea științelor cu aspectele complexe ale realității au determinat stabilirea legăturilor între discipline, așa cum există între fapte, oameni,

culturi, religii, geosfere. Nevoia de construire a unor punți de legătură între diferite discipline s-a concretizat în apariția, în secolul al XX-lea, a pluridisciplinarității, interdisciplinarității și transdisciplinarității. Cercetările științifice multi-, inter- și transdisciplinare nu sunt opuse, ci complementare, deoarece au ca obiectiv comun înțelegerea profundă a realității. Prin abordările inter- și transdisciplinare, elevii au prilejul să-și extindă viziunea asupra vieții și universului.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare. Prin interdisciplinaritate se realizează acțiunea deschisă dintre competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, ce implică interpenetrarea disciplinelor, se dezvoltă competențe integrate/transversale/cheie, apar transferuri orizontale ale cunoștințelor dintr-o disciplină în alta la nivel metodologic și conceptual. Interdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor complexe, având ca scop imaginii unitare asupra unei anumite problematice. Interdisciplinaritatea constituie un principiu ce trebuie aplicat, o modalitate de gândire și acțiune ce decurge din evoluția științei și a vieții economico-sociale. Abordarea interdisciplinară a învățării are o serie de avantaje:

- permite acumularea de informații despre obiecte, procese, fenomene, care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;
- clarifică mai bine o temă, făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare;
- permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, o formă superioară a interdisciplinarității și presupune concepte, metodologie și limbaj care tind să devină universale. Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o fuziune a cunoștințelor specifice diferitelor discipline, la descoperirea unor noi câmpuri de investigație, la conceperea unor noi programe de cercetare. Abordarea transdisciplinară este centrată pe „viața reală” cu probleme importante. Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel al cunoașterii superior, transdisciplinaritatea, numită și „o nouă viziune asupra lumii”, este capabilă să conducă la înțelegerea, soluționarea multiplelor probleme complexe și provocări ale lumii actuale. Învățarea nu mai este rezultatul exclusiv al demersurilor profesorului, este un proces cognitiv complex și o activitate socială intra- și interpersonală.

Strategii didactice eficiente în abordarea inter- și transdisciplinară la orele de limba și literatura română

La orele de limba și literatura română, abordarea inter- și transdisciplinară oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta sfera cognitivă, de a asimila mai ușor valorile fundamentale și, nu în ultimul rând, de a-și scoate în relief profilul de inteligență. Una dintre strategiile eficiente în acest context, după părerea noastră, este teoria inteligențelor multiple. Conform acestei teorii, elaborate de H. Gardner, există șapte tipuri de inteligență: lingvistică, muzicală, spațială, logico-

matematică, chinestezică, interpersonală, intrapersonală. Autorul consideră că relevanța acestei teorii pentru practica școlară se poate concretiza în: redimensionarea, extensia concepției profesorilor despre inteligență, despre modalitățile de predare și evaluare. Teoria inteligențelor multiple duce la trei concluzii:

- Fiecare om dispune de întreaga gamă de inteligențe.
- Nu există doi indivizi care să aibă același profil intelectual.
- Dacă cineva are o inteligență puternică, nu înseamnă că acționează neapărat inteligent.

Deseori, inefabilul operei literare se descoperă în condiții strict individuale, când elevul, trăind aventura cunoașterii, pătrunde insistent în intimitatea textului și descoperă enigmele prin analiza aspectelor interioare ale personajului (inteligența intrapersonală), prin analogii și crearea diagramelor (inteligența logico-matematică) etc. Experiența ne-a demonstrat că, în contextul actual al limbii și literaturii române, valorificarea tuturor tipurilor de inteligență și combinarea acestora condiționează succesul și progresul școlar, permite elevilor să găsească soluții pentru diferite tipuri de probleme, or „literatura înseamnă cunoaștere, descoperire, participare afectivă, ipostaze și soluții născute din nevoia fundamentală a spiritului uman de a prinde sensul lumii”.

În continuare, vom descrie aplicarea în practică a acestei teorii în abordarea poemului *Moartea căprioarei* de Nicolae Labiș, clasa a IX-a. Am luat în considerare indicațiile altor practicieni, expuse în literatura de specialitate, sursele din internet și am diversificat competențele urmărite în funcție de tipul de inteligență vizat:

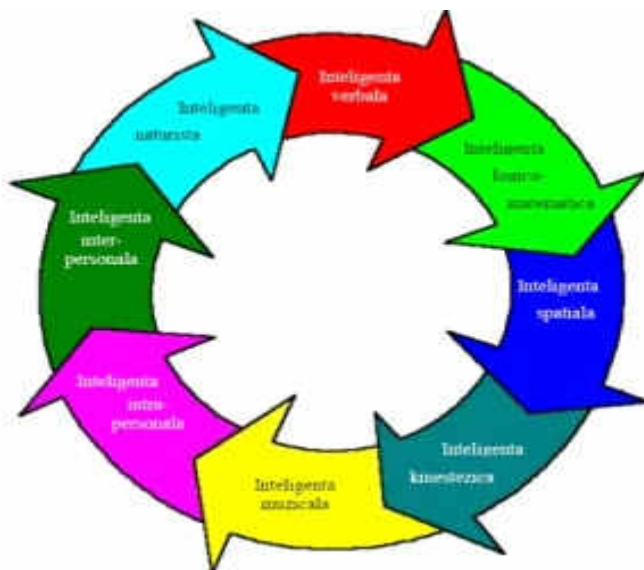


Figura 1. Teoria inteligențelor multiple (H. Gardner)

La etapa de realizare a sensului, le-am propus elevilor diverse sarcini, ei având posibilitatea să-și aleagă una din ele și să lucreze într-un laborator.

Tabelul 1. Sarcini de lucru conform tipurilor de inteligență

Tipul de inteligență	Sarcina
Inteligența verbal-lingvistică	Sintetizați în 8-10 enunțuri, mesajul poemului.
Inteligența logico-matematică	Reprezentați grafic trăirile copilului la vânătoare.
Inteligența muzical-ritmică	Propuneți o melodie care scoate în evidență stările personajelor.
Inteligența vizual-spațială	Desenați câteva scene din poem care v-au impresionat.
Inteligența corporal-chinesteziică	Mimați ultima secvență din poem.
Inteligența interpersonală	Improvizați un interviu cu tatăl/fiul.
Inteligența intrapersonală	Scrieți o pagină de jurnal din numele unui personaj.
Inteligența naturalistă	Pornind de la comportamentul personajelor din text, încadrați-le într-un tip temperamental.

Am observat că elevii s-au încadrat în activitate cu multă plăcere, mai ales cei cu inteligența predominant muzical-ritmică, vizual-spațială și corporal-chinesteziică. Stimularea inteligențelor multiple, în aceeași clasă de elevi, presupune favorizarea unui mediu de învățare interactiv, asigurarea dezvoltării unui climat favorabil activităților diferențiate, crearea premiselor pentru dezvoltarea gândirii critice a elevului. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple la clasă prezintă o serie de avantaje. Clasa devine un adevărat laborator de cercetare, scopul fiind nu doar acela de a-i antrena pe elevi în formularea unor răspunsuri și întrebări, ci și acela de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebările și a găsi răspunsurile. Elevii își pot dezvolta deprinderea de a sintetiza și abstractiza mesajul unui text literar printr-o formulă sau printr-o imagine/desen, își pot dezvolta imaginația, sunt motivați să învețe, se simt atrași de activitate și au posibilitatea de a explora.

O altă strategie în abordarea inter- și transdisciplinară la orele de limba și literatura română este *pictura verbală*. Astfel, în desenul lor verbal, elevii operează cu noțiuni precum: fundal, prim-plan, plan secund, pată de culoare etc. Metoda am aplicat-o la studiul poeziei *Lacul* de M. Eminescu, în clasa a IX-a. I-am rugat pe elevi să-și imagineze trei pânze care corespund celor trei tablouri ale operei: a) imaginea lacului; b) povestea de iubire imaginată; c) consemnarea unei realități triste. Întrebările-reper au fost următoarele:

- Ce alcătuiește prim-planul/planul secund, fundalul pânzei întâi/a doua/a treia?
- Numiți detaliile care compun imaginea lacului, a idilei, a suferindului din iubire.
- Ce culori domină în fiecare din aceste planuri?
- Raportați culorile respective la stările sufletești trăite de eul liric.
- Care sunt petele de culoare ce dau lumină prim-planului/planului secund/fundalului?

- Ce tonalități (calde, reci) domină tabloul?
- Care este motivul schimbării acestor tonalități de la o pânză la alta?
- Ce procedeu a utilizat pictorul pentru a scoate în evidență, din punct de vedere al cromaticii, al stărilor de spirit create, asemănarea dintre pânza întâi și cea de-a treia?

Întrebările pot fi diverse. Este important ca ele să-l ajute pe elev să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, efectul armoniilor cromatice, rolul detaliilor în transmiterea unor stări de spirit ori a mesajului.

O altă metodă îndrăgită de elevi este cea a *horoscopului*. În opinia cercetătorilor, este o metodă distractivă, contribuind la dezvoltarea vocabularului elevilor. Am aplicat-o pentru a folosi inteligența naturalistă și lingvistică în depistarea trăsăturilor morale ale personajului **Otilia** din romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu, clasa a X-a. Elevii au fost organizați în echipe, a câte patru elevi, pentru fiecare grup fiind desemnat un raportor.

Fișa 1

- Alege o posibilă zodie pentru Otilia și argumentează-ți decizia .

Berbec Cu inițiativă Dinamică Hotărâtă Egoistă Extremistă Capricioasă	Pești Altruistă Filantropică Adaptabilă Credulă Risipitoare Capricioasă	Taur Tenace Hotărâtă Prudentă Inflexibilă Încăpățânată Rigidă	Vărsător Omenoasă Meditativă Onorabilă Altruistă Excentrică De neînduplecat	Rac Intuitivă Analitică Sociabilă Hipersensibilă Metodică	Gemeni Capricioasă Altruistă Magnetică Perspicace Neliniștită
Balanță Intuitivă Logică Temperată Indolentă Indecisă	Fecioară Perfecționistă Obiectivă Încăpățânată Precaută Indecisă Modestă	Leu Optimistă Vivace Arogantă Tenace Hotărâtă	Capricorn Diplomată Pragmatică Profundă Încrezătoare Materialistă	Săgetător Neinteresată Idealistă Profetică Risipitoare Compătimitoare	Scorpion Tenace Pasionată Ageră Arogantă Senzuală Sarcastică

Figura 2. Horoscopul personajului

Au fost parcurși următorii pași:

- au fost date citirii caracteristicile fiecărui semn zodiacal;
- fiecare echipă și-a exprimat opțiunea de încadrare a personajului într-un anumit semn zodiacal;
- au fost prezentate opiniile și argumentele în favoarea alegerii făcute.

Elevilor li se acordă timp de lucru, apoi raportorii ies în fața clasei și justifică fiecare trăsătură morală, apelând la exemple semnificative extrase din operă. Esența metodei nu este încadrarea personajului într-un semn zodiacal din punct de vedere astrologic, ci dezvoltarea capacităților de înțelegere a profilului moral al lui. Din această perspectivă, am putea realiza o clasificare convențională a metodelor ce angajează spectrul bogat al înzestrărilor umane.

Proiectul are un rol extrem de mare în dezvoltarea intelectuală, iar elevii trebuie să fie îndemnați să lucreze mai mult în faza proiectivă (pregătirea activităților) decât în faza acțională. Prin proiect, elevul învață să acționeze după ce a gândit în prealabil și să tragă concluzia că o activitate proiectată se desfășoară mai rapid, iar greșelile

pot fi evitate în mai mare măsură de la început, dacă efortul prealabil de gândire a fost mai mare și mai îndelungat. Metoda este foarte eficientă, în special în cazul abordării temelor interdisciplinare, tocmai pentru că, prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de cunoștințe și competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică foarte mult competențele transversale precum cele de comunicare, negociere, planificare, organizare. Produse realizate în urma derulării unor proiecte în cadrul orelor de limba și literatura română sunt postere, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, mape tematice, referate, eseuri, studii de caz etc. Pornind de la ideea că proiectul este o strategie eficientă de formare, dezvoltare și evaluare a competențelor comunicative, fiind generat de aspectele-cheie ale curriculumului, am planificat și am realizat în clasa a V-a proiectul „Țărișoara mea”. Sarcinile au fost următoarele:

- să compună poezii despre patrie;
- să selecteze poezii patriotice ale poeților cunoscuți, proverbe, curiozități;
- să elaboreze un colaj de imagini sau fotografii;
- să respecte structura unei cărți (copertă, file, cuprins, prefață/postfață).

Experiența ne-a demonstrat că subiectul proiectului a fost în conformitate cu interesele elevilor. Ei și-au repartizat sarcinile în funcție de interes. Unii au compus poezii și texte despre țară, alții au elaborat colaje de imagini, au selectat curiozități, proverbe, ghicitori. Au fost și elevi care au confecționat aplicații frumoase pe copertă. În clasa a VI-a, le-am propus proiectul „Personajul meu preferat din poveste”. În cadrul acestei activități, elevii au confecționat din diverse materiale personajul-păpușă. Proiectul le-a oferit multă satisfacție și motivație. Analizând gradul de implicare a elevilor în proiecte și rezultatele obținute, am constatat că elevii preferă această metodă de evaluare, deoarece ei se află în centrul procesului de învățare, profesorul având doar rolul de a facilita experiențele de învățare ale copiilor. Proiectul oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele și materialele disponibile în atingerea finalităților propuse; oferă oportunități foarte bune pentru abordări interdisciplinare ale unor teme, fenomene; facilitează învățarea prin cooperare; dezvoltă capacitățile de investigare și de sistematizare a informațiilor; sporește motivația pentru învățare prin apelul la situații din viața cotidiană și prin implicarea elevilor. În continuare sunt prezentate câteva produse ale elevilor.



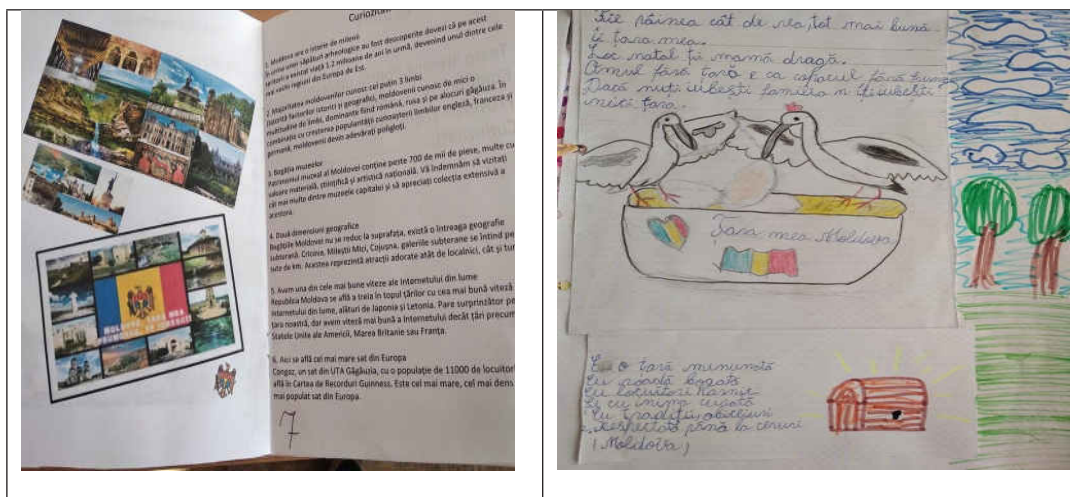


Figura 3. Proiectul Țărișoara mea



**Figura 4. Proiectul Personajul meu preferat din poveste.
Fata moșneagului**



Figura 5. Balerina din povestea Soldățelul de plumb

Învățarea centrată pe elev oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplina de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu. Iar predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. În cele din urmă, interdisciplinaritatea asigură forma sistematică și progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învățare, pentru interrelaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățare permanentă. Prin interdisciplinaritate, profesorul dezvoltă abilități, modelează personalități necesare societății cu gândire critică, capacitate de comunicare și cooperare, abilități de lucru în echipă, atitudine pozitivă, responsabilitate și implicare.

Bibliografie:

1. Cucos, C. *Pedagogia*. Iași: Polirom, 1996.
2. Jinga, I., Istrate, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL, 2008.
3. Margineanu, N. *Psihologie și literatură*. Cluj: Dacia, 1971.
4. Șchiopu, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Centrul ed. al UASM, 2009.
5. Callo, T., Ghicov, A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Știința, 2007.
6. Ciolan, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
7. Bocoș, M.-D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013.
8. *Competența interculturală*. Auxiliar didactic. Ch.: PRO DIDACTICA, 2015.
9. Făt, S., Labăr, A. *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație*. EduTIC, 2009.
10. Hadzilacos, T. The Processes of Learning and Teaching in the Communicatioon Society. In: *Learning and Teaching in the Communicatioon Society*, Council of Europe Publishing, 2003.
11. Stan, E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutului European, 2004.

METODA SENZORIALĂ DE PREDARE A MATEMATICII ÎN CLASELE PRIMARE

Veronica DUPCEAC,

învățătoare, IP Liceul Teoretic „Waldorf”, mun. Chișinău

E-mail: veronicadupceac@gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-2879-172X

CZU: 373.3.016:51

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p29-34

Abstract. *A flexible educational system contributes to the flourishing of students' talent and creativity. For healthy teaching, the child's real needs must be taken into account, respecting his developmental stages. The child from birth is endowed with forces of will, feeling and thinking. If these forces are directed correctly by the teacher, then we can say that we are acting in the sense of the harmonious development of the child, which is the basis of the development of a creative being. The senses connect the outer world with the inner world of the child. Through the Sensory Method of Teaching Mathematics the teacher leads the student in an artistic and creative way into the world of numbers.*

Keywords: *flexibility, soul forces, senses, internalization, natural learning, movement.*

Introducere

Timpurile moderne au impus anumite schimbări, provocând apariția în societate a unor lucruri și activități care se înnoiesc mereu. Școala contemporană și învățătorul trebuie să facă față acestor schimbări. Un profesor bun este cel care tinde spre o autoperfecționare continuă și este flexibil la toate schimbările care au loc în domeniul învățământului. Educația nu înseamnă doar pregătirea pentru ceea ce urmează să se întâmple, ea trebuie să îi ajute pe oameni să se integreze în prezent și să întâmpine noul cu flexibilitate.

Copiii dispun de un mare potențial de creativitate, iar noi, pedagogii, suntem responsabili de valorificarea acestuia. Ei au o deosebită capacitate de a se adapta unor schimbări și situații necunoscute, sunt talentați și creativi, iar un sistem educațional flexibil nu face decât să contribuie la prosperarea acestora. Educația într-o lume care se transformă de la o zi la alta într-un ritm amețitor impune părinților și pedagogilor întrebarea: cât de creativi, independenți, liberi și plini de inițiativă pot deveni tinerii prin intermediul educației și școlii? Răspunsul la această întrebare l-am găsit activând în domeniul pedagogiei Waldorf, care este centrată pe educarea în funcție de nevoile reale ale copilului, văzut ca ființă în evoluție, ce trece prin anumite perioade ale dezvoltării sale, fiecare având cerințele sale educaționale. Educația Waldorf respectă etapele de dezvoltare a copilului, permițându-i să se manifeste ca un copil, neforțându-l să avanseze cu orice preț, sărind peste unele etape, periclitând astfel baza pe care se construiește. De aceea, ea acționează în ritmul copilului, ținând cont de ceea ce este specific fiecărei vârste și folosind mijloacele de învățare potrivite acelei vârste. Un dascăl care este preocupat de stimularea creativității și

imaginației la elevi se confruntă nu atât cu modalități diferite de predare sau forme de organizare a învățământului, cât cu întrebările: Ce forțe trăiesc în copil? Ce trăsături volitive posedă? Cum sunt gândirea și afectivitatea lui? Cunoscându-le, învățătorul acționează în sensul dezvoltării lor. Copilul este înzestrat cu forțe de voință, simțire și gândire. Dacă aceste forțe sunt dirijate corect de către învățător, atunci putem spune că acționăm în sensul dezvoltării armonioase a copilului, ceea ce stă la baza dezvoltării unei ființe creative. Capul, inima și mâna au semnificație egală pentru dezvoltarea copilului. Marele filosof Kant afirma că „mâna este creierul exterior al omului”. Când voința (a face) și gândirea (a ști) se unesc, în simțire ia naștere existența (a fi). Copilul este „un organ de simț” pentru tot ce-l înconjoară, pozitiv sau negativ. Prin simțuri copilul pipăie viața, o miroase, o gustă, o vede, o îmbrățișează cu toată ființa lui. Se poate spune că el „inspiră” lumea cu tot ceea ce i se oferă, iar senzațiile și impresiile ajung până în organe, fiind plăsmuite apoi în sentiment, în gândire.

Metode și materiale

Fiind învățătoare la clasele primare, obiectivul meu a fost să realizez o predare sănătoasă. De aceea, în procesul de lucru, mă axează pe spusele lui R. Steiner referitor la copilul între șase și nouă ani: „Întreaga lui ființă vibrează ca o vioară. La această vârstă, întregul proces de învățământ trebuie să fie artistic: lectură, scris, calcul”. La copilul mic alăptarea este trăirea unei stări de bine. Atunci când se lipește de mama sa, simte protecția prin fiecare celulă a corpului, deci o bucurie maximă. Învățarea este asemeni unei alăptări. După cum alăptarea poate fi naturală și artificială, tot astfel e și învățarea, fiind bazată pe artistic, incluzând capacitățile senzoriale, devine o învățare naturală. Artisticul susține și se împletește cu științificul, armonizându-se în procesul educațional. De acest aspect e bine să ținem cont fiecare pedagog care și-a asumat misiunea de a educa personalități creative, înzestrate cu demnitate și încredere. Așadar, subiectul de care sunt preocupată în ultimii ani este „Metoda senzorială de predare a matematicii în clasele primare”. Această metodă mi-a stârnit interesul după ce am studiat *Îndrumătorul practic și metodico-didactic pentru conceperea cursului de matematică în școala elementară* de Wolf Klein. I-am acordat o atenție deosebită acestei metode, deoarece conform afirmației lui Klein: „Matematica devine o trăire sufletească atunci când sunt exersate simțurile copilului pentru calitatea diferitelor operații aritmetice”.

Am optat pentru această metodă, pentru că:

- mi-am propus să evidențiez importanța și rolul predării senzoriale în cadrul procesului educațional;
- activitatea în cadrul orelor mi-a oferit posibilitatea să constat că atitudinea copilului față de învățatură depinde în mare măsură de modul cum sunt expuse cunoștințele, luând în considerare includerea în procesul de învățare a întregului organism, cu toate organele de simț;
- am avut ca scop determinarea modalităților de dezvoltare a capacităților intelectuale, afective, creative și artistice în cadrul orelor de matematică.

Renumitul fizician J. Robert Oppenheimer, cel care a colaborat împreună cu Einstein, spunea: „Există copii jucându-se pe stradă care ar putea să îmi rezolve unele din cele mai complicate probleme ale mele de fizică, întrucât ei posedă o percepție senzorială simplă, pe care eu am pierdut-o de mult”.

Școlarul mic trăiește toate experiențele sensibile cu toată ființa sa și întreg organismul reacționează. Abilitățile de învățare și capacitățile fizice, sufletești și spirituale de cunoaștere sunt nuanțate și potențate de simțuri educate și aduse la maximum în procesul de dezvoltare. În copilărie corpul este foarte vulnerabil ca întreg și reacționează puternic atunci când în cursul dezvoltării se ciocnește de impresii incoerente sau plictisitoare. La școlar, simțurile sunt utilizate în acțiuni instructiv-educative, asigurându-se astfel dezvoltarea lor și punerea bazelor dezvoltării intelectuale, sufletești și spirituale, cu aportul voinței. Apare nevoia respectului activ pentru viața senzorială a școlarului, pentru implicarea și integrarea sănătoasă și artistică a tuturor capacităților sale senzoriale. Atenția educațională, acordată copilului în ceea ce privește viața sa senzorială, structurează nu doar capacitățile ulterioare corporale (sentimentul de bine în propriul corp, sănătatea) și de simțire (mă pot racorda sănătos și conștient la macrocosmos), ci și cele de gândire (reprezentare, raționament), sociale (toleranță, implicare și cooperare socială). Simțurile nu servesc doar la cunoașterea ambianței, ele sunt baza existenței noastre ca ființe independente și libere interior.

Conform celor afirmate de R. Steiner, „organele senzoriale sunt instrumentele cu ajutorul cărora noi ne întâlnim cu lumea”. Predarea în mișcare aduce matematica mai aproape de copil. De la jocuri ritmice de învățare a tablei înmulțirii până la cele mai complicate operații matematice, totul trebuie predat cât mai viu.

Matematica este mișcare și ritm. De aceea, predarea matematicii se începe de la școlarul real, activ, ce-și exersează funcțiile senzoriale în diferite activități înainte de a interioriza un proces complex de mișcare (matematica). Acest proces de interiorizare este sarcina principală a începutului predării matematicii.

În copilăria timpurie, în special în perioada preșcolară și a învățământului obligatoriu, copiii sunt orientați înainte de toate asupra acțiunilor și a simțurilor. Adică cele mai multe procese de învățare sunt realizate sau însoțite de acțiuni la care participă aproape toate simțurile (ex.: jocuri și sărituri pe ritmul unor rime copilărești).

Matematica este un domeniu abstract, de aceea elevii clasei I, în special, au nevoie să-și activeze organele de simț: auditiv, olfactiv, tactil. Cu cât mai bine vom reuși să stimulăm copiii în exersarea celor mai diferite simțuri, cu atât mai bine se vor concentra aceștia asupra activităților matematice. În practică, multe din simțurile copiilor sunt solicitate în jocuri și spectacole, de aceea, în timpul predării, am dramatizat matematica prin jocuri. Spre exemplu, în clasa I, la predarea numerelor în limita până la 20, numărarea poate fi executată în felul următor:

- cu mâinile și cu picioarele: mers, tropăit, bătăi din palme;
- cu ochii și urechile: privit, auzit;
- cu gura și nasul: gustat și mirosit.

Vom aduce câteva exemple.

- ✓ **Exerciții ritmice:** mers, tropăit, bătaie din palme, care pot fi efectuate cu întreaga clasă, cu grupe mai mici sau cu elevi în mod individual. Mișcările elevilor pot fi configurate și armonizate în succesiune diferită:

- ✓ De la motricitate grosieră la motricitate fină: numărat cu tropăit, numărat cu bătaie din palme, numărat cu atingeri ușoare:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12;

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Aceste exerciții pot varia:

- ✓ de la rapid la lent;
- ✓ de la tare la încet și invers.

Pentru a realiza procesul de interiorizare, corpul trebuie să ajungă la liniște. Adică, numărare în șoaptă și în gând, fără mișcare. Elementul purtător al acestor exerciții este ritmul. Acest ritm poate fi schimbat astfel:

1, 2 1, 2 1, 2 1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2, 3.

Prin schimbarea ritmului, numărul individual este înțeles mai conștient. Astfel de exerciții ritmice am folosit la predarea și prelucrarea tablei înmulțirii. Pentru aceasta este foarte util ca pronunțarea fiecărui rând să fie însoțită de un procedeu de mișcare.

Exemple:

1. (1) tropăie piciorul stâng, (2) tropăie piciorul drept, (3) se accentuează cu o bătaie din palme:
..3 ..6 ..9 ..12 .. ș. a. m. d.
2. O minge mică este aruncată ritmic în aer odată cu pronunțarea și apoi prinsă din nou:

..
2 4 6 8.

3. Un băț de lemn de circa un metru lungime este ținut de un elev de capătul inferior, iar la pronunțarea seriei este lăsat să cadă și este prins din nou în zbor.
4. Un alt joc care solicită simțul mișcării și simțul echilibrului este „Mersul pe pietricele”. Acest joc l-am folosit în clasa a doua, atunci când se lucrează cu șirurile numerice.

Exemplu: pe podea sunt înșiruite niște pietricele ce constituie o căărăușă care duce spre casa piticilor. Elevului i se cere să meargă, spre exemplu, din 3 în 3 pietricele pentru a ajunge la casa piticilor.

În continuare, vom da câteva exemple, care constituie un fundament practic, pe care le-am folosit în cadrul orelor de matematică prin intermediul jocului „Ghicește numărul”, în care organele de simț participă la formarea noțiunii de număr:

- ✓ **Auzirea numerelor**

5. Copiii primesc o succesiune de tonuri de aceeași înălțime de la un instrument muzical de același ton, iar mai târziu – de înălțimi diferite și trăiesc în această succesiune variația numărului ca fenomen acustic.

Această metodă am folosit-o cu succes și la predarea numerelor formate din zeci și unități, precum și a numerelor formate din sute, zeci și unități.

6. Se acompaniază cu înălțimi diferite, cu ajutorul unui instrument acustic, sutele, zecile, unitățile unui număr alcătuit din trei cifre, iar copiii trebuie să ghicească numărul.

Exemplu: jos = sute (...), mijlociu = zeci (...), înalt = unități (..)

Numărul este: 432.

7. În clasă este liniște totală și întreaga atenție este orientată asupra auzului. În liniște, învățătorul lasă să cadă mai multe obiecte de același fel. Apoi elevii sunt întrebați câte obiecte au fost.

✓ **Privirea numerelor**

8. Copiilor le sunt înfățișate câteva obiecte concrete măsurabile:
inele;
puncte pe tablă;
diferite obiecte pe o tăbliță;
oscilațiile de pendul ale unei bile etc.

Exercițiul pretinde o înțelegere globală, simultană a unei mulțimi/cantități.

✓ **Perceperea numerelor prin simțul tactil**

9. Prin acest exercițiu copilului i se creează senzația unei mișcări interioare prin atingeri ușoare (de ex., pe spate, pe cap etc.) pentru el invizibile, ce trebuie să fie înțelese făcând diferența lor.

De ex.: atingem un elev pe umăr, pe spate, pe picior și întrebăm care a fost numărul atingerilor.

10. Un alt exercițiu ce pune în funcțiune simțul tactil al copilului este efectuat prin jocul „Ghicește numărul”, care constă în faptul că se propune elevului un coșuleț cu un număr anumit de obiecte de același fel (castane, nuci, mere etc.), acoperite cu o stofă, fie elevului îi sunt acoperiți ochii. Prin pipăit el trebuie să spună câte obiecte sunt în coșuleț. Jocul se complică dacă în coș sunt puse simultan două sau mai multe feluri de obiecte. Tot din categoria „Ghicește numărul” este și jocul în care un elev stă în mijloc cu ochii închiși, iar câțiva colegi din jurul său dau mâna pe rând cu el. Elevul trebuie să ghicească câți colegi au fost.

✓ **Perceperea numerelor prin simțul mirosului**

11. Mai mulți elevi stau legați la ochi într-un rând și primesc un număr de probe mirositoare ale unor materiale diferite. Aceștia trebuie să ghicească de câte substanțe diferite este vorba. (Foarte potrivite în acest sens sunt plantele, tipuri de lemn, gemuri etc.)

✓ **Perceperea numerelor prin simțul gustului**

12. Mai mulți elevi stau legați la ochi într-un rând și primesc un număr de probe ce au gusturi diferite. După ce probează din fiecare, trebuie să ghicească de câte substanțe diferite este vorba. (Sunt indicate diferite fructe, gemuri etc.)

Odată cu pășirea pragului în clasa a treia, copilul trece printr-o criză a vârstei, numită „Criza de la 9 ani” sau „Rubicon”. Este perioada în care copilul oscilează între copilărie și maturitate. În această perioadă copilul se izolează de mediul extern

și simte o senzație de singurătate. Realitatea îi este dezvăluită în față cu binele și răul, cu adevărul și minciuna, cu lumina și întunericul pe care le conține. De aceea, anume în această perioadă, sunt binevenite jocurile ce dezvoltă simțul echilibrului între contraste (lumină-întuneric, bine-rău, a primi-a dăru). În acest context, este oportun jocul „Eu ție, tu mie”, în care copiii sunt aranjați în cerc, având în mână dreaptă câte o minge. La semnalul învățătorului, copiii transmit mingea din mână în mână colegului din stânga, rostind tabla înmulțirii (la fiecare cuvânt rostit, se mișcă mingea).

Rezultate

În lucrul cu elevii, folosind metoda senzorială de predare a matematicii, am observat că unii copii percep mai bine lucrurile prin simțul auzului, alții prin simțul mirosului, iar alții prin simțul mișcării. Un alt aspect pe care l-am evidențiat, apelând la simțuri, a fost determinarea temperamentului copiilor. Elevii cu temperament flegmatic aveau rezultate foarte bune atunci când apelau la simțul gustului, melancolicii erau foarte activi atunci când prin simțul tactil li se propunea să ghicească un număr oarecare, colericii se simțeau foarte bine în timpul exercițiilor ritmice, sangvinicii erau primii cu răspunsul în timpul audierii unui număr. În acest mod, am captivat toți elevii, care simt nevoia de a fi prețuiți, iubiți, evidențiați.

Concluzii

În concluzie, putem afirma următoarele: cunoașterea capacităților senzoriale îmbunătățește relaționarea, vindecă individualismul, cultivă dezvoltarea personală și ajută oamenii să-și atingă mai ușor potențialul maxim.

Încheiem cu un citat al lui R. Steiner, care spune: „Orice educație este autoeducație, iar noi, ca dascăli și educatori, creăm de fapt doar contextul în care copilul se autoeducă. Trebuie să realizăm contextul optim, pentru ca, prin noi, copilul să se educe singur, așa cum trebuie să se educe el prin propriul său destin lăuntric”.

Bibliografie:

1. Vasilescu, I. Cele douăsprezece simțuri și educarea lor. Editura Creanga Fermecată, 2016.
2. Klein, W. Îndrumar practic și metodico-didactic pentru conceperea cursului de matematică în școala elementară. Editura Triade, 2004.
3. Steiner, R. Dezvoltarea sănătoasă a ființei umane. Editura Univers Enciclopedic, 2017.
4. Steiner, R. Arta educației. Metodica și didactica. Editura Triade, 1994.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ

Ecaterina SCOARȚĂ, *asistent universitar,*
USMF „Nicolae Testemițanu”,
Catedra medicină de familie
ORCID ID: 0000-0001-8183-7758

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p35-39

Summary. An important role in the system is increasingly assigned to the task of developing the independence and creativity of students' thinking. The development of creative thinking has come to the forefront of the concerns of psychologists and educators, especially in the last decade. To this contributed, on the one hand, the modification of the conception about the role of heredity in determining human capacities, in the sense of assigning an increasingly important role to social-educational influences, and on the other hand, the impetuous development of science, with its various applications. It requires a growing number of professionals to be able to cope with the ever-increasing demands of science, technology and culture.

Keywords: creativity, development of independence, creative thinking, human capacities, teaching process.

Stimularea spiritului creativ al elevilor este unul dintre obiectivele de bază urmărite în cadrul procesului educațional, căci acesta echivalează cu procesul de cultivare a abilităților practice. Creativitatea reprezintă un fenomen special, o adevărată provocare contemporană și o problemă cu interpretări variate, presupunând capacități care diferă de la om la om, de la profesor la profesor. Conceptul desemnează aptitudinea de a realiza ceva nou și original, cu implicare activă și adoptare a unei atitudini deschise.

La rândul său, creativitatea nu înseamnă doar receptarea și utilizarea noului, ci, în primul rând, crearea lui. Oamenii creează, pentru că simt nevoia esențială de dezvoltare, prin scriere cresc intelectual, iar prin producere își aplică cunoștințele. Pentru a rezolva diverse crize, pentru a implementa schimbările este, de asemenea, necesar să se stimuleze creativitatea.

Personalitatea creatoare este dimensiunea creativității, care evidențiază resursele sistemului psihic uman, capacitatea acestuia de a desfășura un proces creator cu scopul de a produce ceva nou, original, semnificativ. Sarcina activării și dezvoltării potențialului creativ al profesorului se impune atât din perspectiva intereselor individuale, cât și din cea a intereselor sociale. Cât privește individualitatea, creativitatea în sens pedagogic, este o sursă esențială de satisfacție personală: fenomene prin care creația devine principala modalitate de dobândire a sentimentului de autorealizare [5].

În zilele noastre, își face tot mai mult loc ideea că la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcție sau alta.

Abordarea creativității în educație vizează, în opinia lui S. Cristea, formarea-dezvoltarea unei personalități capabile să se angajeze creator în plan cultural-profesional-etic.

Obiectivele specifice vizează, în accepția autorului, proiectarea-realizarea unei educații problematizante, posibilă prin:

- ✓ stimularea gândirii creative prin sesizarea și rezolvarea unor situații-problemă din ce în ce mai complexe;
- ✓ dezvoltarea capacităților operaționale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică);
- ✓ activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a factorilor interni (stil cognitiv și aptitudini creative) cu factorii externi (tehnologiile de comunicare-cercetare-acțiune practică-programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității) [1, p. 68].

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea unor sarcini concrete, realizabile pe parcursul desfășurării activităților de stimulare a flexibilității gândirii, cultivare a gândirii divergente, valorificare a aptitudinilor speciale.

Astfel creativitatea profesorului se bazează pe analiza factorilor și a variabilelor, care joacă un rol important în activitatea didactică. Creativitatea, în procesul educațional, definește un produs creator, situat cel puțin la nivel inventiv, proces creativ, orientat în direcția sesizării și a rezolvării situațiilor-problemă la nivelul gândirii divergente, o dimensiune axiologică a personalității care valorifică resursele sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre atitudinile și aptitudinile creative. Prin creativitate putem înțelege dispoziția inventivă sau capacitatea de înnoire existentă în stare potențială la orice elev.

Prin exerciții bine alese, profesorul poate educa la elevi încrederea că fiecare dintre ei posedă capacitatea de a fi creativ, că aceasta se poate dezvolta prin însușirea de noi tehnici de gândire. Pentru aceste obiective, în grupă trebuie format un climat de lucru definit prin următoarele:

1. întrebările elevilor să fie tratate cu atenție, ideile lor – recepționate cu respect;
2. profesorul să le întărească constant convingerea că ideile discipolilor sunt valoroase, învățându-i criterii de evaluare;

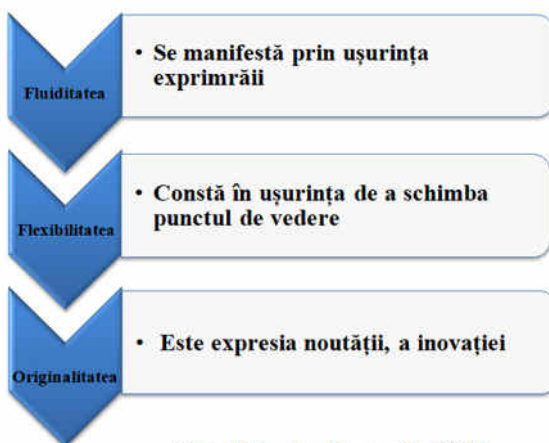


Fig. 1 Factorii creativității

3. în anumite perioade, elevii să lucreze producând idei fără o evaluare din partea profesorului;
4. de fiecare dată, producției deliberate de idei să-i fie rezervat un anumit timp;
5. să se lucreze cu întreaga clasă, individual sau pe grupe mici [6, p. 54].

În general, un produs nou trebuie să fie original și neprevăzut. Acesta trebuie să se deosebească de ceea ce autorul însuși sau alte persoane au realizat până acum în domeniu. Totuși, o soluție nouă nu poate fi considerată creativă decât atunci când este adecvată, când satisface anumite cerințe. Importanța acordată acestor două criterii, noutatea și adecvarea, în cadrul judecăților asupra creativității, variază în funcție de elevi și de natura problemelor/sarcinilor asumate.

Însăși natura procesului de creație poate fi luată în considerare pentru a judeca dacă un produs reprezintă o dovadă a creativității autorului său. O operă, o lucrare de orice gen, creată prin hazard sau prin simpla aplicare a regulilor specificate de altcineva, este considerată, de obicei, mai puțin creativă decât opera sau lucrarea rezultată dintr-un efort deosebit, continuu și intenționat, conștient, care a avut de înfruntat anumite probleme în realizare [3].

Numai atunci când elevii se implică în cadrul orelor, aceștia devin mai creativi. Această realitate în învățământul contemporan, centrat pe elev/student, deține un rol bine determinat în dezvoltarea potențialului intelectual. Încercăm să utilizăm metode și procedee noi pentru a face procesul de învățare mai plăcut, drapăm lecția cu emoții firești, motivând parcurgerea cu forțe proprii a materialului studiat și stimularea interesului elevilor.

Valorificând terminologia propusă de Ioan Cerghit, constatăm că didactica modernă este centrată pe experiența individuală, proprie, rezultată din confruntarea, explorarea activă, nemijlocită a realității: experiența sensibilă. În funcție de această sursă, metodele de explorare organizată a realității folosesc ca suport principal imaginea [2, p. 156].

Deși creativitatea este o nevoie socială, care asigură supraviețuirea unui popor, totuși, chiar și în societățile avansate din punct de vedere științific și tehnic, pot fi aduse numeroase critici culturii și educației. C. Rogers le aduce pe următoarele: în educație se tinde spre formarea unor oameni conformiști, cu stereotipuri numeroase și marcante, considerându-se că este de preferat să asiguri o educație cât mai completă decât să dezvolți o gândire originală și creativă; cei creativi, care formulează ipoteze noi, au idei originale și îndrăznețe, sunt oarecum tolerați.

În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul didactic poate duce la dezvoltarea gândirii creatoare sau a gândirii critice, după cum poate duce și la formarea unei gândiri șablon. Dacă în instituția de învățământ profesional-tehnic, profesorul se mulțumește cu o reproducere textuală, elevii nu se vor strădui să reprezinte materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluții originale, să grupeze și să ierarhizeze ideile etc. Cu sau fără voia lui, un atare profesor va contribui la educarea unei gândiri șablon, la frânarea dezvoltării spiritului critic și a gândirii creatoare. Rezultatele vor fi diametral opuse dacă vom stimula studiul individual al elevului, încercarea de a găsi soluții originale, de a interpreta și aplica cunoștințele, de a gândi independent [6, p. 11].

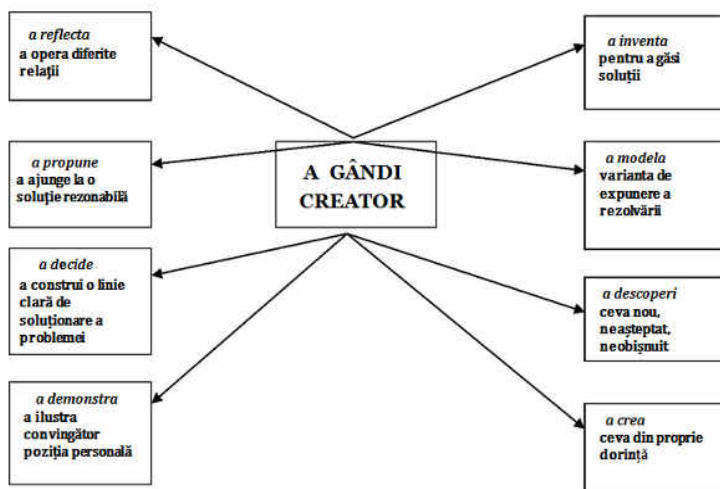


Fig.2 Coordonatele creativității elevilor

Creativitatea deține astfel o dublă valență instrumentală, care constă în ipostaza individual-procesuală de modelare a comportamentului adaptiv-crescător și în cea social-fenomenologică de asigurare a progresului social prin asimilarea socială a comportamentelor creatoare individuale [3].

În sistemul de învățământ, știința este ordonată, prezentată într-o manieră logică, evidentă, deductivă în primul rând, pe câtă vreme în munca de creație și calea este inductivă, cu multiple incertitudini, în care spiritul trebuie să asimileze și să pătrundă noțiuni care încă nu există ca atare. Situațiile ce restrâng gândirea creatoare a elevului sunt mult mai frecvente. De cele mai dese ori, elevul poate ridica probleme sau pune întrebări la care profesorul nu poate răspunde, la care se adaugă lipsa de timp necesar analizei întrebărilor și oferirii unor răspunsuri.

Din acest motiv, sunt mulți elevi cu note mari, dar cunoștințe insuficient asimilate, un stil cunoscut în abordarea problemelor, rigiditate în gândire. Problema găsirii celor mai eficiente metode de dezvoltare a flexibilității și creativității gândirii în condițiile procesului de învățământ se află la ordinea zilei. Scopul tuturor acestor activități este de a dezvolta la elevi aptitudinea și priceperea de a confrunța și rezolva creator problemele pe care le vor întâlni ulterior în practică și în procesul de cunoaștere [9].

Un rol important revine factorilor motivaționali, deoarece motivația este o componentă vitală a creativității. Or, în procesul de rezolvare a problemelor, motivația moderată se dovedește a fi cea mai eficace. O motivație prea intensă poate să frâneze rezolvarea problemei. Dacă elevul este prea concentrat asupra scopului, excluzând alte aspecte relevante din situația-problemă, adeseori nu poate ajunge la soluție.

Majoritatea profesorilor consideră că creativitatea poate fi dezvoltată, deși mulți și-o imaginează ca pe un har, ceea ce ar însemna un set de aptitudini înnăscute. Anume de aici se alimentează opinia că persoanele înalt creative se deosebesc calitativ de alți oameni. Totuși, nu au fost găsite probe care să confirme acest punct de vedere. În schimb, avem indicii că există diferențe legate de gradul de dezvoltare, nu de conținut! și că acestea țin de nivelurile de cunoaștere, abilitare și motivație [5, p. 102].

Procesul pedagogic trebuie privit în mod unitar, fără a fi „desfăcut” pe componente. Baza acestuia reprezintă educația centrată pe elev, elementele constitutive ale acesteia fiind învățarea problematizată și învățarea problematologică [8, p. 57].

Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile. Elevul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi de un real folos în viață. În cadrul acestei abordări, cunoașterea este privită ca proces, iar elevul – ca subiect proactiv, partener al profesorului în construirea cunoașterii, individualitate care denotă inițiativă și răspunde pentru propria formare și dezvoltare.

Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev. Acesta, la rândul lui, trebuie să-și asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării, să-și aleagă activ și conștient scopurile, precum și să-și poată administra învățarea [6].

Metodologia propusă le permite cadrelor didactice fie să creeze noi activități, fie să asambleze în mod corespunzător părți din diferite activități educaționale care sunt identificate ca fiind creative. Pentru ca elevul să aibă reușită școlară, este important să analizăm atitudinea profesorilor și a studenților/elevilor față de creativitate, deoarece influențează predarea și planificarea lecțiilor.

Concluzii

Creativitatea pedagogică reprezintă capacitatea complexă de a proiecta și realiza activități instructive și educaționale eficiente, orientate spre producerea unor lucruri noi. Folosind diverse metode, cadrele didactice se vor asigura că pot înlătura blocajele sociale, metodologice și emotive, care pot împiedica desfășurarea în condiții optime a unei învățări de tip creativ. Modul de predare va fi orientat cu precădere spre încurajarea inițiativei și interacțiunii spontane și dirijarea tuturor elevilor. Astfel învățarea creatoare se va axa nu doar pe adaptabilitate și flexibilitate, ci și pe dezvoltarea unei atitudini prospective și anticipative, care să le permită elevilor proiectarea unor situații-problemă și elaborarea unor soluții originale.

Bibliografie:

1. CALUSCHI, M. *Grupul mic și creativitatea*. Iași: Cantes, 2001, 250 p.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, 280 p.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
4. CUCOȘ, C. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 1998.
5. DULGHERU, V. *Manual de creativitate*. Chișinău: Editura Tehnico-INFO, 2000. ISBN 997563065.
6. FRYER, M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004, 256p. ISBN 9975-63-06-5.
7. GIRBOVEANU, M., NEGOESCU, V. *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București, 1981.
8. GRĂDINARI, G. *Formarea competențelor comunicative ale studenților prin Case Study. Studiu monografic*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 245 p.
9. MOLDOVANU M. *Mentalitate creativă – perspectivă psihosociologică*. București: Coresi, 2002, 238 p.

INTEGRAREA CUNOȘTIINȚELOR ȘI METODELOR SPECIFICE BIOLOGIEI ÎN ACTIVITĂȚI CE VIZEAZĂ SĂNĂTATEA OMULUI ȘI A MEDIULUI

Elena-Camelia ȚÂNCULESCU, *prof., grad. didactic I,*
Liceul Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși, România,
drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0003-1090-2529

CZU: 373.5.016:57

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p40-42

Abstract. The curriculum analysis of biology highlights the progressive training of key competences and aims at integrating pupils life experiences into activities that stimulates students collaboration and interdisciplinary links. This interdisciplinary and cross-disciplinary approach to content enables the integration and transfer of knowledge and methods specific to biology into new contexts that contribute contributes to the formation of healthy habits and behaviors, to values and attitudes toward issues relating to human health and the environment, lifelong learning competence.

Keywords: curriculum, biology, interdisciplinary, transdisciplinary, healthy behaviors.

Științele naturii reprezintă un domeniu complex, cu multiple conexiuni, asigurând prin conținuturile curriculare cunoștințe, deprinderi, aptitudini și valori autentice promovate de Curriculumul Național din programele școlare, pentru disciplina biologie, vizate fiind: interesul pentru realizările și descoperirile din domeniul științelor, motivația pentru informarea și documentarea științifică, dezvoltarea curiozității și a respectului față de orice formă de viață, grija față de propria persoană, față de ceilalți și față de mediul înconjurător, dezvoltarea toleranței față de opiniile altora, cultivarea receptivității și a flexibilității pentru aplicarea cunoștințelor de biologie în viața cotidiană, conștientizarea și implicarea în problemele de interes global [4, 5].

Biologia are conexiuni cu diverse discipline, cu care face un transfer de informații și metodologie, întrucât conținuturile și activitățile de învățare propuse de programa școlară implică îmbinarea achizițiilor dobândite la diferite discipline pentru a facilita compararea, asocierea conceptelor, aplicarea cunoștințelor în contexte noi, analiza, sinteza și elaborarea de produse care stimulează creativitatea și cresc stima de sine, acestea contribuind la transformarea motivației extrinseci inițiale în motivație intrinsecă a învățării.

Pentru nivelul gimnazial, programa aprobată de OMECI nr. 5097 din 09.09.2009 este înlocuită de OMEN 3393 din 28.02.2017 și este încurajată abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor, vizate fiind aspectul practic-aplicativ, contextul social, gândirea logică, creativitatea și manifestarea unui stil de viață sănătos.

De remarcat este evoluția competențelor specifice de-a lungul anilor de studiu, de la recunoaștere către transfer, interpretare și evaluare, atenția fiind îndreptată spre formarea gândirii critice și a unui comportament responsabil.

Conținuturile asociate competențelor specifice oferă contextul necesar pentru proiectarea unor activități de învățare care permit abordarea inter- și transdisciplinară. În cele ce urmează, sunt prezentate câteva exemple de valorificare a conținuturilor din perspectivă inter- și transdisciplinară prin activități de învățare, realizate pentru formarea și dezvoltarea unor deprinderi și comportamente sănătoase la elevii de gimnaziu.

Clasa a V-a

Conținutul: Viețuitoarele din mediul apropiat și mai îndepărtat

- Activități de învățare: realizarea diverselor produse din material reciclabil, precum hrănitore pentru păsări sau produse artisanale, utilizând fragmente vegetale, realizarea unei reviste, efectuarea unor vizite, excursii pentru promovarea frumuseților naturii.
- Avantaje: elevii vor valorifica cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite la discipline precum biologie, educație tehnologică, matematică, geografie, educație plastică, TIC pentru formarea unui comportament ecologic.

Clasa a VI-a

Conținutul: Sistemul digestiv și digestia la om

- Activități de învățare: realizarea unor proiecte de grup, portofolii, referate cu tema „Relația dintre alimentația fast-food și obezitate”, întocmirea unei rații alimentare echilibrate și adaptate vârstei pe baza studierii piramidei alimentare, întocmirea unui orar zilnic cu timp alocat mișcării în aer liber sau sportului.
- Avantaje: elevii vor valorifica cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite la discipline precum biologie, matematică, educație fizică, educație tehnologică, TIC pentru formarea unor deprinderi care să asigure un stil de viață sănătos.

Clasa a VII-a

Conținutul: Sistemul nervos la om

- Activități de învățare: vizionarea unor filme, întâlniri cu specialiști în scopul identificării unor comportamente de risc (sedentarism, suprasolicitare intelectuală, consum de alcool, cofeină, droguri), aplicarea chestionarelor pe teme precum regimul de muncă și de odihnă, autoevaluarea propriului comportament pentru a întocmi un program de activitate și odihnă, realizarea de postere, colaje.
- Avantaje: elevii vor valorifica cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite la discipline precum biologie, chimie, TIC, matematică, educație plastică pentru formarea unui stil de viață sănătos.

Clasa a VIII-a

Conținutul: Noțiuni generale privind ereditatea și variabilitatea la om

- Activități de învățare: realizarea unor postere (colaj) referitoare la factorii mutageni și acțiunea lor asupra organismului uman în vederea susținerii argumentate a tezei „Un factor de mediu poate avea efect atât cancerigen, cât și teratogen”, utilizând adecvat terminologia specifică biologiei.

- Avantaje: elevii vor valorifica cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite la discipline precum biologie, fizică, chimie, geografie, TIC, cultură civică, educație plastică pentru formarea unui comportament ecologic.

Concluzii

Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară a conținuturilor este esențială pentru formarea competenței ce vizează manifestarea unui stil de viață sănătos într-un mediu natural propice vieții. Prin intermediul integrării cunoștințelor și a metodelor de lucru utilizate în domeniul biologiei pot fi rezolvate o serie de probleme legate de formarea, dezvoltarea și educația elevilor și, de asemenea, poate fi pusă baza unei abordări integrate de rezolvare a problemelor complexe ale realității.

În general, indiferent de țară, de contextul cultural și de specificul național, sistemele de educație trec prin reforme pentru adecvarea școlii la o nouă epocă, unde absolventului i se cere mai mult decât o specializare îngustă sau cultură generală. Provocarea cea mai mare este aceea că el trebuie să dețină competența de a învăța pe tot parcursul vieții pentru a se putea adapta rapid și creativ la modificările ce apar pe piața muncii.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, N. Didactica biologiei. Aspecte teoretice și practice: Suport de curs.Ch.: CEP USM, 2013, 263 p.
2. DIACONU, M, JINGA, I. Pedagogie. Curs. DPPD ASE București.2009.
3. BARAC, G., GOLEA, D., NOVEANU, G.N. (coord). Curs Proiect C.R.E.D. Aplicarea noului curriculum național pentru învățământul gimnazial. București, 2019.
4. Programa școlară OMECI nr. 5097 din 09.09.2009.
5. Programa școlară OMEN 3393 din 28.02.2017.

VALORIFICAREA PROIECTELOR ȘI PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Maia GUȚU, profesoară de limba franceză,
director adjunct pentru instruire,
grad didactic I, Colegiul de Medicină din Bălți
ORCID ID: 0009-0008-6037-860X

CZU: 377.018

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p43-47

Résumé. *Le partenariat scolaire est une mise en relation entre plusieurs établissements, qui s'appuie sur un ou plusieurs projets de coopération éducative. Dans l'élaboration et la définition d'un projet de partenariat, l'accent est mis, sur l'ouverture internationale de l'établissement, la mise en place d'un projet éducatif conjoint, l'interdisciplinarité et l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.*

Cet article propose quelques conseils et ressources pour la mise en place de partenariats scolaires. Il présente, sans chercher à être exhaustif, une typologie des partenariats et un exemple concret d'un projet éducatif qui s'est déroulé entre les trois institutions d'enseignements professionnels techniques de Moldavie et l'impact de celui-ci sur les élèves, les enseignants et la communauté.

Mots clés: *projet éducatif, partenariat, coopération, compétence linguistique.*

Învățământul contemporan este diferit de cel tradițional și se bazează pe metode care diferă mult de cele care țin de expunere, memorizare, repetare. Elevii de azi au nevoie de tehnici de predare-învățare-evaluare care se bazează pe participare interactivă, socială, pe experimentarea situațiilor de observare a realității, dar și pe posibilitatea de a valorifica cele învățate și în viața de zi cu zi. De multe ori, se pune problema cum pot fi motivați elevii, cum pot fi puși în situații în care să-și testeze cunoștințele într-un mod cât mai eficient și, nu în ultimul rând, cât mai atractiv. Schimbarea depinde de cadrele didactice, de capacitatea lor de a face față rigorilor tranziției profesionale, de asumarea de noi roluri și responsabilități în relațiile și raporturile cu elevii și cu comunitatea. Un plan de manifestare a schimbării, cu largi perspective în practica pedagogiei interactive și reflexive, îl reprezintă proiectele și parteneriatele școlare. În ultima perioadă de timp foarte multe cadre didactice și manageri de instituții de învățământ manifestă un interes evident pentru inițierea unor astfel de proiecte educative, prin intermediul cărora elevii au posibilitatea să-și perfecționeze și să pună în practică cunoștințele, să participe la competiții, excursii, schimburi de experiențe, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare. Proiectarea și implementarea proiectelor și parteneriatelor educaționale în școală este o necesitate și un deziderat al timpului.

Constantin Cucuș definește termenul de *parteneriat* ca „modalitate, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun” [2]. În literatura de specialitate depistăm diferite tipuri de parteneriat educațional:

- *în funcție de domeniul de colaborare:*
 - parteneriate în vederea finanțării derulării unor proiecte;
 - parteneriate de realizare a unor proiecte comune de dezvoltare instituțională;
 - parteneriate de dezvoltare a unor proiecte comune didactice;
 - parteneriate ce vizează contracte de cercetare;
 - parteneriate ce au ca scop activitățile de formare profesională;
 - parteneriate în vederea organizării de manifestări științifice și publicarea produselor;
 - parteneriate de inițiere, derulare, evaluare a unor programe internaționale;
- *în funcție de scopul și obiectivele urmărite:*
 - parteneriate de reprezentare: federații, uniuni, consilii, alianțe, coaliții;
 - parteneriate operaționale cu proiecte concrete ca motiv al asocierii;
- *în funcție de durata de desfășurare:*
 - parteneriate pe termen scurt;
 - parteneriate pe termen mediu;
 - parteneriate pe termen lung;
- *în funcție de forma de finanțare:*
 - parteneriate cu finanțare integrală;
 - parteneriate cu finanțare parțială;
 - parteneriate fără finanțare;
 - parteneriate cu autofinanțare;
- *în funcție de tipul de unitate:*
 - unitate de învățământ; agent economic; instituții și organisme guvernamentale centrale/locale; instituții nonguvernamentale [2].

Familia a fost, dintotdeauna, apreciată ca fiind o importantă instituție socială, pentru multiplele funcții pe care le îndeplinește. Rolul ei în formarea copilului pentru viață este hotărâtor. Cercetătorul A. Băran-Pescaru, în cartea *Parteneriat în educație*, definește *parteneriatul educațional cu familia* ca o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional [1]. Deci, scopul parteneriatului educațional cu familia este să aducă îmbunătățiri în:

- organizarea procesului educațional în instituție;
- diversificarea activităților extracurriculare;
- armonizarea relațiilor cadre didactice-copii, cadre didactice-părinți;
- sporirea nivelului de instruire a părinților etc.

Proiectele educaționale au ca punct de pornire premisa că educația de calitate presupune aplicarea diversității prin abordarea diferențiată, prin inițierea unor proiecte în care să fie implicați elevi, profesori de diferite specialități, alți parteneri educaționali, începând cu părinții, societatea civilă și comunitatea, inclusiv prin autoritățile publice și asociații, companii, ONG-uri, instituții publice, asociații etc. Scopul principal este implicarea cât mai activă a celor angrenați în activități specifice aceleiași tematici la nivel de parteneriat. Este important ca tematica să fie una motivantă și relevantă pentru toți partenerii implicați în proiect.

Activitățile din cadrul proiectelor sunt interdisciplinare, iar învățarea este abordată transdisciplinar, contribuind la formarea unor competențe durabile de viață. În cazul proiectelor centrate pe elevi, este important ca aceștia să fie cooptați în toate etapele de realizare a proiectelor, începând de la planificarea acestora, până la evaluare și, în final, diseminarea rezultatelor.

Pe parcursul activității, în calitate de profesori de limba franceză, am conștientizat importanța *parteneriatelor școlare*. Anume ele facilitează realizarea *proiectelor educaționale* prin care elevii au posibilitatea să-și perfecționeze și să-și pună în practică cunoștințele, să participe la concursuri, excursii și schimburi de experiență, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare.

Proiectul educațional reprezintă o serie de activități conexe, care au un punct de plecare și unul de încheiere bine determinate, desfășurate în mod organizat, pe baza unui plan, într-un context precis, de către anumiți promotori și implementatori, în vederea realizării unor obiective definite și într-o perioadă de timp stabilită.

Centul de Excelență în Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo” din Chișinău și Colegiul de Medicină din Bălți au o colaborare frumoasă și intensă; au organizat în comun diverse concursuri, mese rotunde, conferințe etc. O informație detaliată despre parteneriatul acestor două instituții găsiți pe site-ul <https://www.facebook.com/francofon.cmb>.

În urma încheierii acordurilor de colaborare cu Asociația Franceză *Moldova France, Francophonie et Solidarité en République de Moldavie*, aceste două instituții de învățământ profesional-tehnic sunt implicate în diverse proiecte educaționale internaționale, <https://www.facebook.com/MoldovaFranceFetS18>.

În septembrie 2022, la inițiativa profesoarei de limba franceză Maia Guțu din Colegiul de Medicină Bălți, s-a implementat proiectul educațional internațional cu genericul „J’ai décidé d’être heureux parce que c’est bon pour la santé”, citatul lui Voltaire, pentru a promova un mod de viață sănătos, deoarece sănătatea fizică și psihică a tinerei generații este adesea perturbată de vicii și riscuri, <https://digipad.app/p/261414/fb4e7967e956a>.

În realizarea acestui proiect ne-am propus următoarele obiective SMART:

- ✓ dezvoltarea parteneriatelor internaționale și a activităților transdisciplinare între mai multe instituții;
- ✓ organizarea activităților bazate pe utilizarea activă a vocabularului medical în limba franceză (specifice);
- ✓ implicarea elevilor voluntari, pe parcursul anului școlar, în toate activitățile desfășurate în regim online;
- ✓ elaborarea unui document preliminar de anchetă, care să fie distribuit unui grup de cel puțin 200 de elevi (măsurabile);
- ✓ promovarea schimbului de experiență și valorificarea cunoștințelor în domeniul medical între elevii a patru grupuri din trei instituții de învățământ;
- ✓ crearea unei baze de date pe o platformă virtuală, care listează toate documentele educaționale utilizate, precum și toate produsele realizate de către elevi (accesibile);

- ✓ desfășurarea activităților și realizarea produselor „sustenabile” (afișe, videoclipuri, sondaje, prezentări, diapozitive, poezii, dansuri etc.) la toate temele propuse (realizabile);
- ✓ organizarea lunară a întâlnirilor colective offline și online între toți participanții proiectului, în total 8 sesiuni pe parcursul anului școlar (definite temporar).

Așa cum s-a menționat anterior, pe parcursul anului de învățământ 2022-2023, s-au desfășurat mai multe sesiuni ale proiectului, atât în format fizic (în luna octombrie am primit în vizită voluntari francezi în instituțiile noastre), cât și la distanță.

Punctul de pornire al proiectului a fost realizarea unui sondaj în toate cele trei instituții partenere (Colegiul de Medicină din Bălți, Centrul de Excelență în Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo” din Chișinău și Colegiul Politehnic din Bălți) cu referire la modul sănătos de viață, <https://moldovafrance.fr/wordpress/h5p/wp>.

După realizarea și analiza chestionarului, au urmat ședințe cu diverse tematici, cum ar fi: promovarea sănătății, importanța apei pentru sănătate, dragostea de sine și beneficiile ei asupra corpului uman, alcoolul și tutunul, drogurile, sportul, igiena personală etc. Elevii au realizat prezentări cu ajutorul diferitor instrumente digitale: Canva, Story jumper, diverse videouri tematice, dialoguri și monologuri, au cântat și au recitat poezii, <https://digipad.app/p/261414/fb4e7967e956a>.

Prima sesiune online s-a desfășurat în luna septembrie. Participanții la proiect au prezentat și au analizat rezultatele sondajului și au făcut cunoștință între ei. Cea de-a doua sesiune s-a desfășurat în luna octombrie, cu prezența fizică a voluntarilor francezi în cele trei instituții partenere. Celelalte șase sesiuni s-au desfășurat în format online, fiind abordate următoarele subiecte:

- ✓ sănătatea și sportul (sesiunea a 3-a, luna noiembrie);
- ✓ alimentația sănătoasă (sesiunea a 4-a, luna decembrie);
- ✓ alcoolul (sesiunea a 5-a, luna ianuarie);
- ✓ drogurile (sesiunea a 6-a, luna februarie);
- ✓ sportul și beneficiile lui pentru un mod de viață sănătos (sesiunea a 7-a, luna martie);
- ✓ igiena și importanța acesteia (sesiunea a 8-a, luna aprilie).

Proiectul s-a finalizat cu un chestionar de totalizare. Toate fișele educaționale, realizările elevilor și informațiile suplimentare și detaliate pot fi consultate pe site-ul <https://digipad.app/p/261414/fb4e7967e956a>.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că în cadrul acestui proiect ne-a reușit să captăm cele trei elemente principale ale unei abordări comunicative:

- a) motivația, atitudinea elevilor față de sarcină;
- b) relevanța, atitudinea elevilor față de limba studiată, în cazul dat, limba franceză;
- c) valorile educaționale, modul în care curriculumul școlar se referă la dezvoltarea generală a elevului.

Parteneriatul educațional este unul din conceptele-cheie ale pedagogiei contemporane, ce desemnează un fenomen important în practica educațională. În condițiile în care societatea noastră are nevoie de persoane responsabile, cu abilități

de planificare, gândire critică, creativitate, de comunicare și de prezentare, înțelegerea culturilor diferite, abilitatea de a lua decizii, capacitatea de utilizare a tehnologiei, precum și a instrumentelor care servesc cel mai bine scopul, implicarea în proiecte educaționale are avantajul de a transforma școala într-un laborator de viață.

Bibliografie:

1. Băran-Pescaru, A. Parteneriat în educație. București: Aramis Print, 2004.
2. Cucos, C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2009.
3. Beznea, N. Familia și școala în relația de parteneriat educațional. In: „Învățământul primar”, 2005, nr. 1-2.
4. Stahl, P.H. Familia și școala. Contribuții la sociologia educației. București: Paideia, 2002.
5. Vâju, C. Parteneriatul educațional școală-comunitate. Disponibil: <http://corneliaviju.blogspot.com>.

CORELAȚII INTERDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII

Marcel CEBANU,
IP Liceul Teoretic „B.P. Hasdeu”, or. Drochia
ORCID ID: 0009-0004-1011-4498

CZU: 373.5.016:53

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p48-51

Abstract. *The interdisciplinary approach tends to become a fundamental principle of contemporary science and a modern education system. The interdisciplinarity of physics with other school subjects aims at methodological relations, which are established between subjects and the transfer of methods from one subject to another. In the paper, the premises of interdisciplinarity, the advantages of interdisciplinary correlations are exposed; selected interdisciplinary topics are presented, for which knowledge of physics is fundamental.*

Keywords: *interdisciplinarity, benefits, methods, studies.*

Introducere

În învățământul superior, ca și în cel preuniversitar, în ultimul timp, cu succes, se practică triada pluri-, inter-, trans- disciplinaritatea.

- Pluridisciplinaritatea desemnează studiul aceluiași obiect prin prisma mai multor discipline;
- interdisciplinaritatea semnifică transferul de metode de la o disciplină la alta;
- transdisciplinaritatea presupune studierea între, prin și dincolo de discipline, în vederea unei înțelegeri superioare a lumii. Abordarea transdisciplinară plasează procesele individuale de învățare ale elevilor, nevoile și interesele lor în centrul experiențelor de învățare. În rezultat, se mărește responsabilizarea elevilor prin participarea lor directă la propria învățare.

Promovarea interdisciplinarității în sistemul educațional are la bază următoarele premise:

- la promovarea interdisciplinarității trebuie să fie luate în calcul particularitățile sistemului educațional și situația existentă în instituțiile de învățământ;
- interdisciplinaritatea nu anulează disciplinaritatea, încercându-se să se elimine granițele artificiale dintre diverse discipline de învățământ;
- promovarea interdisciplinară se realizează în condițiile unui învățământ conceput pe discipline și realizat de profesori cu competențe didactice bidisciplinare (spre exemplu, fizica și matematica);
- promovarea interdisciplinarității presupune confecționarea materialelor didactice cu caracter pluridisciplinar;
- o singură disciplină, ca regulă, nu poate explica, de una singură, obiectul de cercetare;
- problemele complexe impun o abordare interdisciplinară;

- o viziune unitară asupra obiectului de cercetare impune luarea în seamă a tuturor factorilor implicați și a legăturilor dintre aceștia;
- asocierea elementelor specifice mai multor discipline conduce la aprofundarea cunoașterii;
- a rezolva probleme utilizând conceptele și metodele propriei discipline, a le compara cu altele, specifice altor domenii de cunoaștere, sunt, în esență, premise pentru o mai profundă cunoaștere a obiectului de cercetare.

Expunem în tabelul ce urmează teme cu caracter interdisciplinar, pentru care cunoștințele de fizică sunt fundamentale.

Tabelul 1. Teme cu mare potențial de abordare interdisciplinară

Disciplina	Teme cu caracter interdisciplinar pentru care cunoștințele de fizică sunt fundamentale
Științe	<ul style="list-style-type: none"> • Componenta aerului – poluarea; • Mișcarea aerului; • Temperatura – termometrul; • Apa – factor al mediului înconjurător: evaporarea, fierberea, înghețarea; • Formele apei în mediul înconjurător; • Apele: râurile, lacurile, mările și oceanele; • Circuitul apei în natură; • Apa, aerul și viața; • Vegetațiile și animalele; • Solul, factor al mediului; • Populația, activitatea omului; • Industria și energia, gazele naturale, petrolul, cărbunii, siderurgia, metalele neferoase, industria chimică;
Elemente de geografie generală	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemul solar; • Pământul; • Mișcările Pământului (rotația, revoluția); • Structura Pământului (litosfera, mantaua, nucleul);
Geografie fizică	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosfera (forma, compoziția, structura, culoarea); • Fenomene electrice și luminoase care se petrec în atmosferă (fulgerul, tunetul, curcubeul, aurora polară); • Încălzirea atmosferei (radiațiile, curenții); • Vânturile și curenții marini; • Presiunea atmosferică; • Apa în atmosferă – precipitațiile; • Clima; • Acțiunea aerului asupra scoarței; • Acțiunea ghețarilor asupra scoarței; • Biosfera;

Biologie	<ul style="list-style-type: none"> • Capilaritate și osmoză; • Fotosinteza; • Sistemul osos; • Analizorii (ochiul, urechea);
Chimie	<ul style="list-style-type: none"> • Norul electronic; • Entropia; • Noțiuni de electrochimie (elemente galvanice, acumulatori).

După modul în care se produce învățarea în contextul interdisciplinar, deosebim:

- interdisciplinaritate centripetă (atunci când pentru studierea unei teme sau pentru formarea unei competențe se utilizează informațiile ce se referă la diferite discipline) (*Fig. 1.*);

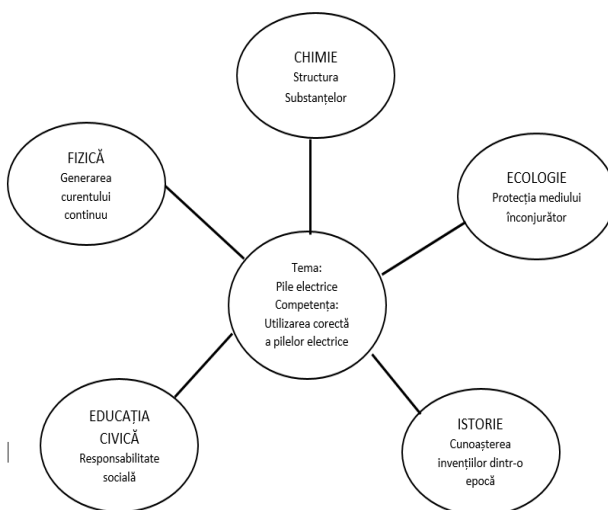


Fig. 1. Interdisciplinaritatea centripetă

- interdisciplinaritate centrifugă (atunci când se mută accentul de pe disciplină pe cel care învață; în prim-plan sunt puse tipurile de achiziții integrate, cel ce învață le va dobândi prin învățare) (*Fig. 2.*).

Avantajele corelațiilor interdisciplinare în învățarea fizicii reies din următoarele motive:

- la originea interdisciplinarității se află conștiința că trăim într-o lume a complexității;
- definesc transferul de metode de la o disciplină la alta;
- încurajează colaborarea directă dintre specialiștii din discipline diferite;
- conduc la instruirea centrată pe elev, practicând metode interactive, cum ar fi: lucrul pe centre de interes, învățarea pe bază de proiecte sau problematizare, învățarea prin cooperare etc.;

- stimulează elevii să realizeze o învățare durabilă prin interacțiunile permanente între discipline și prin relevanța competențelor formate în raport cu nevoile personale, sociale și profesionale;
- contribuie la descentrarea teoriei și practicii pedagogice de pe ideea de disciplină în favoarea corelațiilor.

Fig. 1. Interdisciplinaritatea centripetă

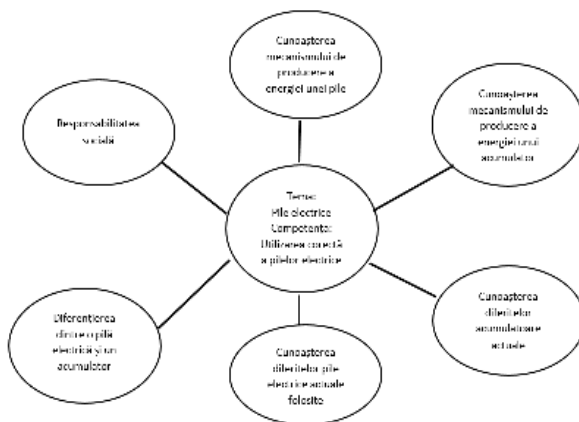


Fig. 2 Interdisciplinaritatea centrifugă

În învățământul preuniversitar se pot identifica trei direcții ale interdisciplinarității:

- la nivel de autori de curriculumuri, planuri de învățământ, programe, manuale, manuale școlare, materiale didactice și materiale de evaluare;
- prin activitățile accesibile ale profesorilor în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare;
- prin intermediul activităților nonformale, extrașcolare sau extracurriculare.

Intervenția profesorului determină corelațiile obligatorii prevăzute de programele școlare și impuse de logica noilor cunoștințe, care contribuie la interdisciplinaritate.

Concluzii

Interdisciplinaritatea vizează depășirea granițelor artificiale dintre diferite domenii ale cunoașterii, asigurând fiecăruia în parte posibilitatea de a participa cu propriile structuri conceptuale și metodologii la rezolvarea problemelor globale.

Bibliografie:

1. Anița, Laura-Iulia, Didactica fizicii. Note de curs. Iași, 2007.
2. Ciascal, L. Didactica fizicii. București: Corint, 2001, 142 p. ISBN 973-653-171-6.
3. Crețu, C. Conținutul procesului de învățământ, componentă a curriculumului. Psihopedagogie. Iași: Polirom, 1998.
4. Văinăreanu, G. Interdisciplinarea în învățământ: între dezbateri și aplicare. In: „Revista de pedagogie” (București), 1987, nr. 2.
5. Terja, Emanuel. Metodica generală de predare: Fizica, Chișinău: ARC, 2001, 296 p. ISBN 9975-61-174-5.

DESPRE EDUCAȚIE ȘI NU NUMAI...

Nina PLEȘCA,
director adjunct, grad didactic I,
IP Gimnaziul Chipeșca
ORCID ID: 0009-0002-6191-1310

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p52-55

Abstract. *The purpose of this paper was to emphasize once again that education is one of the most important aspects of our society. This process is closely related to that of learning and has major influences throughout life. First of all, with the help of this phenomenon, we learn moral values without which coexistence would suffer. For example, a healthy society is built on values such as: respect, integrity, generosity and others. On the other hand, we learn more about ourselves and our peers. So, education also helps us to evolve and understand those around us. Moreover, it makes it possible to integrate the individual into a society, not only through the prism of common values, but also through the fact that the person in question specializes in a field necessary for society.*

Keywords: *education, society, values, school, personality, learning, skills.*

Introducere

Educația este un fenomen social fundamental pentru bunăstarea și prosperitatea individuală și colectivă. Evoluția acestui concept de-a lungul secolelor a permis transformarea sa într-o mișcare mondială nobile. Educația în secolul nostru a depășit toate limitele și orizonturile pentru a promova ideea că suntem toți cetățeni ai unei comunități globale și aspirăm spre o educație în vederea unei dezvoltări durabile.

Conceptul de educație a evoluat de-a lungul secolelor, transformându-se într-o mișcare mondială, devenind un vector primordial pentru realizarea celor mai nobile obiective. În Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, se afirmă că educația este unul dintre principalele mijloace disponibile pentru a promova o formă mai profundă și mai armonioasă a dezvoltării umane și, prin urmare, servește pentru a reduce sărăcia, excluderea, ignoranța, opresiunea și războiul.

Educația devine astfel un adevărat panaceu pentru orice tip de problemă sau conflict, un instrument universal multifuncțional care, pe de o parte, ne oferă posibilități de progres în toate sferele vieții, iar pe de alta, mijloace de soluționare a oricăror tipuri de probleme.

Educația în mediul școlar

Educația este concepută ca o investiție în om, formată din mai multe elemente, organizate în sistem, aflate în strânse relații, și care fac ca o modificare produsă în unul dintre ele să se resimtă și în celelalte, astfel încât fiecare element al acțiunii educative poate fi cauza și efectul altuia. Ea reprezintă o preocupare a întregii societăți prin valorificarea optimă a resurselor sale materiale și umane. La realizarea educației

contribuie familia, mediul social, școala, biserica, instituțiile culturale, mass-media și structurile asociative. În constelația acestor factori de educare a tinerei generații, școlii îi revine locul central, ea fiind „principala instituție socială specializată în pregătirea oamenilor pentru muncă și viață”.

Școala reprezintă principalul cadru și mediu educațional, presărat permanent cu noi cunoștințe, metode, mijloace, valori, orientat spre finalități, susținut de o asistență psihopedagogică profesionistă și conceput ca o „activitate de educare a generației tinere”, ca un „sistem complex de influențe organizate și exercitate sistematic asupra copiilor și tinerilor”.

Astfel, cadrul didactic reușește să facă mai mult decât să asigure o transmitere adecvată a cunoștințelor către copiii pe care îi educă, reușește să îi învețe pe aceștia cum să caute și să găsească singuri informațiile de care au nevoie la un moment dat, cum să învețe singuri, cum să se adapteze cu succes la o situație neprevăzută și să găsească răspunsuri și soluții la problemele cu care se confruntă.

A educa înseamnă a trece dincolo de volumul de cunoștințe – înseamnă și schimbări de ordin psihologic, și social. Educația de calitate presupune implicare activă, empatie, dedicare. Nu este suficient ca un profesor să își predea materia, fie și într-un mod strălucit. Este necesar ca acesta să se asigure că cei care stau de partea cealaltă a băncii au înțeles și, mai mult decât atât, au capacitatea de a aplica în practică cunoștințele primite. Sunt foarte importante cunoștințele pe care un elev reușește să și le însușească pe parcursul școlarității, însă educația pe care o primește, în sens mai larg, este și mai importantă și mult mai folositoare în viață. O predare aplicată, focalizată pe nevoile de integrare viitoare în societate, pe răspunsul la necesitățile de moment și de viitor ale elevului, dar care ia în considerare și sentimentele, starea psihică a acestuia, va avea ca rezultat educarea adecvată, cu efecte benefice.

Educația depășește „predarea cunoștințelor” și presupune îmbarcarea într-o călătorie împreună cu elevii, călătorie în care cunoștințele predate sunt prelucrate în funcție de interesul și nevoile elevilor, sunt adaptate la nivelul fiecăruia și aplicate în practică, în viața de zi cu zi, în activitatea cotidiană, determinând și schimbări la nivel motivațional, comportamental.

Prin predare, elevii pot învăța noțiuni, fapte, reguli, valori morale, tehnici etc., însă educarea elevilor nu este posibilă decât prin aplicarea tuturor acestora în practică, în contexte adecvate, în care ei să învețe să le aplice, să le folosească, dezvoltându-și astfel propria personalitate. Predarea este doar unealta prin care se reușește educarea elevilor și depinde foarte mult pe profesor, de modul în care acesta abordează predarea, de stilul de lucru individual, de implicarea fiecăruia.

Educarea implică o reacție din partea elevului, modul în care elevul reușește să acumuleze cunoștințele, priceperile, regulile și să le aplice în acțiunile sale, să își schimbe propriul comportament și să se adapteze prin aplicarea cunoștințelor acumulate.

Un profesor care educă este cel care influențează viața elevului dincolo de băncile școlii. Este un profesor despre care elevii își amintesc cu drag, care devine mentor, exemplu de urmat, care le marchează viața încă de pe băncile școlii, dar continuă să îi influențeze și în viitor prin faptul că a reușit să îi modeleze în așa fel, încât ei să se poată adapta la orice fel de situație.

Copiii pot studia și din cărți, pot învăța și din emisiuni televizate, dar pentru a se educa și forma au nevoie de exemple de urmat, de oameni care să îi influențeze, care să îi inspire, să le trezească motivația pentru propria dezvoltare, să îi încurajeze să cerceteze, să descopere, să își dezvolte curiozitatea naturală, cu care sunt înzestrați toți copiii și, nu în ultimul rând, să aibă încredere în ei și să le dezvolte și lor această încredere în propriile forțe. Fiecare copil reprezintă o individualitate, iar profesorul care reușește să educe este acela care vede în fiecare copil ceea ce este special, acea latură care merită și trebuie evidențiată, potențialul care îl va propulsa, dar îl va face și fericit în același timp.

Conceptul de educație în continuitate

Educația și-a confirmat treptat rolul definitoriu în arsenalul de valori existente, omenierea a parcurs etape complicate și dificile pentru a înțelege că există o singură modalitate de a interveni și de a remedia orice situații și circumstanțe, și anume cea de a educa continuu toate generațiile, de a pune accent pe valoarea și aplicarea corectă a cunoștințelor. În acest context, menționăm paradigma educație/formare pe tot parcursul vieții propusă de Ambrosio, care consideră viața socială un spațiu educativ format din următorii piloni:

- educația/formarea care vizează cetățenia activă – noua cetățenie;
- educația/formarea care ar trebui să ofere fiecărui subiect capacități de afirmare, de participare democratică, acces la putere și împuternicire;
- educația/formarea ce urmează parcursuri de învățare continuă, obținerea calificărilor și competențelor care trebuie să fie certificate și considerate la nivel de educație realizată;
- educația/formarea multiculturală care poate cultiva fiecărui subiect spiritul de înțelegere a celuilalt, a diferitului, cu care dialogăm, învățăm și găsim un compromis bazat pe respect și toleranță democratică;
- educația/formarea pentru transformarea reflexivă bazată pe multiple aptitudini, cunoștințe și experiențe gestionate colectiv în vederea înțelegerii problemelor noi și vechi, dar în contexte diferite – cele de astăzi – și rezolvarea lor.

Educația este matricea esențială a existenței umane, nucleul generator și creator de destine. Fiecare pilon dintre cei menționați mai sus își are rolul său în contexte concrete și specifice, menite să ghideze educabilul spre calea optimă de realizare a obiectivelor personale și profesionale.

Concluzii

Educația este un fenomen universal indispensabil care contribuie la dezvoltarea personală și profesională, la crearea unui confort social, la evoluția umană în toate domeniile. Educația treptat și-a ocupat locul de frunte în arsenalul de valori existente, devenind un imperativ global și, în același timp, soluția pentru orice provocare. Astăzi, la nivel internațional, tindem spre o dezvoltare durabilă în toate sferile de activitate. Conceptul de educație pentru o dezvoltare durabilă lărgeste și extinde aria semantică și tematică a educației. În acest context, educația obține o expansiune fără limite și calitatea unui factor omniprezent devine o necesitate stringentă în orice

societate și în orice context. Astfel, educația se transformă în cea mai de preț valoare umană, într-o comoară infinită, într-un tezaur nesecat prin intermediul căruia putem atinge orice obiectiv, putem depăși orice limite și bariere. Educația trebuie să fie o prioritate absolută în orice societate pentru binele comun.

Bibliografie:

1. Delors, J. Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000, 236 p.
2. Cosmovivi, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVI PRIN UTILIZAREA PRODUSELOR EDUCAȚIONALE INTERACTIVE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ

Tatiana RĂDUC,
profesoară de matematică, grad didactic I,
IP Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, or: Cimișlia
ORCID ID: 0009-0002-8232-422X

CZU: 373.5.016:51

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p56-61

Abstract. Digital skills promote the development of a range of abilities for pupils, including critical, complex, creative thinking. The classes in which digital tools are used especially capture the students' attention, increasing the quality of the study process. Involved in making digital presentations, students begin to analyze, choose the right tool for information processing, formulate conclusions, all of which are part of the development of creative skills. Mathematics begins not with counting, but with an enigma. To develop a student's creativity, he must feel surprise and curiosity. Thus, the teacher must use digital tools, for mathematics being suitable educational software, electronic presentations, online tests, video resources. The 21st century indulges us with a wide variety of information and resources, and the competent use by the teacher of interactive educational products can turn a boring lesson into a pleasant one, after which the student will be enthusiastic, inventive.

Accesul la instrumentele informative favorizează dezvoltarea competențelor din domeniul tehnologiilor informației. Societatea informațională, care este necesară pentru a trece la un nivel nou de dezvoltare socială, se formează în procesul de instruire, exersare și antrenare, responsabil de aceasta făcându-se sistemul de învățământ, care pune fundamentul acestei dezvoltări. La rândul său, procesul instructiv-educativ necesită informatizare pentru a atinge noi valori și scopuri. În ultimul timp, tehnologiile informaționale au pătruns în toate domeniile sociale: industrie, medicină, comerț și, nu în ultimul rând, în educație, ceea ce îi schimbă radical conceptul și rolul actorilor educaționali. Viața în era progresului științific și tehnologic devine din ce în ce mai complexă, deci apare necesitatea de a acționa rapid, de a fi flexibil în gândire, creativ în rezolvarea unor probleme.

Toți cei care sunt implicați în procesul educațional au nevoia de a deține competențe digitale pentru a realiza obiectivele tuturor disciplinelor, inclusiv la matematică, care face parte din domeniul disciplinelor din aria curriculară „Matematică și științe”. Implementarea instrumentelor informaționale moderne în predarea și învățarea matematicii oferă un șir de oportunități:

- gândire complexă și creativă;
- grad înalt de obiectivitate în cunoașterea realității și a sinelui;
- sistem de metode de cunoaștere unitară a realității;
- limbaj științific specific cunoașterii integrale;
- comportament adecvat în rezolvarea situațiilor semnificative din viața cotidiană [1].

Exploatarea instrumentelor de tehnologie informațională, în primul rând, stimulează creativitatea și principalele componente la nivel individual și la nivel de grup – digitalizarea și dinamizarea formelor de competiție și de lucru în echipă.

Pregătirea demersurilor didactice necesită din partea profesorului un mare interes, răbdare, dar mai ales dorința de a utiliza instrumentele digitale noi, de a înțelege complexitățile aplicațiilor informatice. Experiența profesională ne arată că orele bazate pe instrumente digitale trezesc un interes sporit în rândul elevilor, îi fac pe toți să lucreze, chiar și pe copiii „slabi”. În același timp, calitatea cunoștințelor crește semnificativ. Pentru a dezvolta abilități creative individuale, pentru a învăța să rezolve cât mai mult posibil, vine în ajutor aplicarea instrumentelor digitale, profesorul devine „inventator”, nu „tehnolog”. Creativitatea este contagioasă, astfel crește dorința incontrollabilă de creativitate la elevi, ei se implică în realizarea prezentărilor digitale, utilizând diverse instrumente și devin participanți activi la procesul educațional. Utilizarea prezentărilor oferă percepția vizuală, contribuie la dezvoltarea abilităților creative. Prezentările create de elevi le dezvoltă abilitatea de a compara, analiza, forma calitățile estetice, flexibilizează gândirea, integritatea percepției, adică un mod de gândire divergent, permite revizuirea informațiilor cunoscute, soluționarea creativă a unor probleme, completează golurile de cunoștințe. Elevilor li se dă posibilitatea să analizeze, să aleagă instrumentul potrivit pentru prelucrarea informațiilor, să formuleze concluzii și toate acestea fac parte integrantă din dezvoltarea abilităților creative.

Criteriile creativității

1. Fluența gândirii – numărul de idei care apar într-o anumită unitate de timp, ușurința de a genera idei.
2. Flexibilitatea gândirii – capacitatea de a trece de la o idee la alta.
3. Originalitate – capacitatea de a produce idei diferite de stereotipurile general-acceptate, capacitatea de a răspunde depășind tiparele standardelor.
4. Curiozitate – sensibilitate la probleme, la situațiile înconjurătoare, susceptibilitate – sensibilitate la detalii neobișnuite, contradicții și incertitudine, disponibilitate de a trece rapid de la o idee la alta.
5. Capacitatea de a dezvolta o ipoteză – o idee îndrăznească, care are nevoie apoi de un test empiric aprofundat.
6. Satisfacția este rezultatul manifestării creativității – independența logică a reacțiilor față de stimuli, capacitatea de a rezolva probleme, de a analiza și sintetiza.

Dezvoltând creativitatea, elevii învață să gândească diferențiat, să analizeze o situație problematică dintr-o perspectivă nouă, găsesc soluții în situații non-standard și dezvoltă originalitatea activității mintale.

Unul dintre mijloacele de activare a potențialului elevilor sunt sarcinile creative la lecțiile de matematică. Acestea nu încep deloc cu numărarea, considerat un lucru, ci cu ... o enigmă, o problemă. Pentru ca un elev să dezvolte gândirea creativă, este necesar să simtă surpriză și curiozitate, să repete calea umanității în cunoaștere, să satisfacă cu apetit nevoile emergente de note. Numai prin depășirea dificultăților, rezolvarea problemelor copilul poate intra în lumea creativității. În timpul de față, doar o persoană creativă, care gândește diferit, poate obține succesul.

Pentru a atinge scopul de a dezvolta abilitățile creative ale elevilor, profesorul trebuie să utilizeze la lecție diverse instrumente digitale. Printre multitudinea instrumentelor TIC care pot fi utilizate în cadrul lecțiilor de matematică sunt: softurile educaționale, prezentările electronice, testele online, sursele video și alte resurse în format digital. Platforma Learningapps.org permite crearea sarcinilor de lucru în formă de jocuri: crossword, ordonează perechi, ordonează pe grupe, cronologie, curse de cai ș.a. Exercițiile create cu ajutorul aplicației Learningapps.org (Figura 1.1.) pot fi încorporate în prezentările PPT, pe site-urile proprii, expediate prin e-mail sau classroom. Elevii pot și ei, la rândul lor, elabora fișe de lucru și activități interactive Learning Apps pentru a recapitula materialul studiat, pentru a lucra în echipe sau pentru sistematizarea informațiilor.

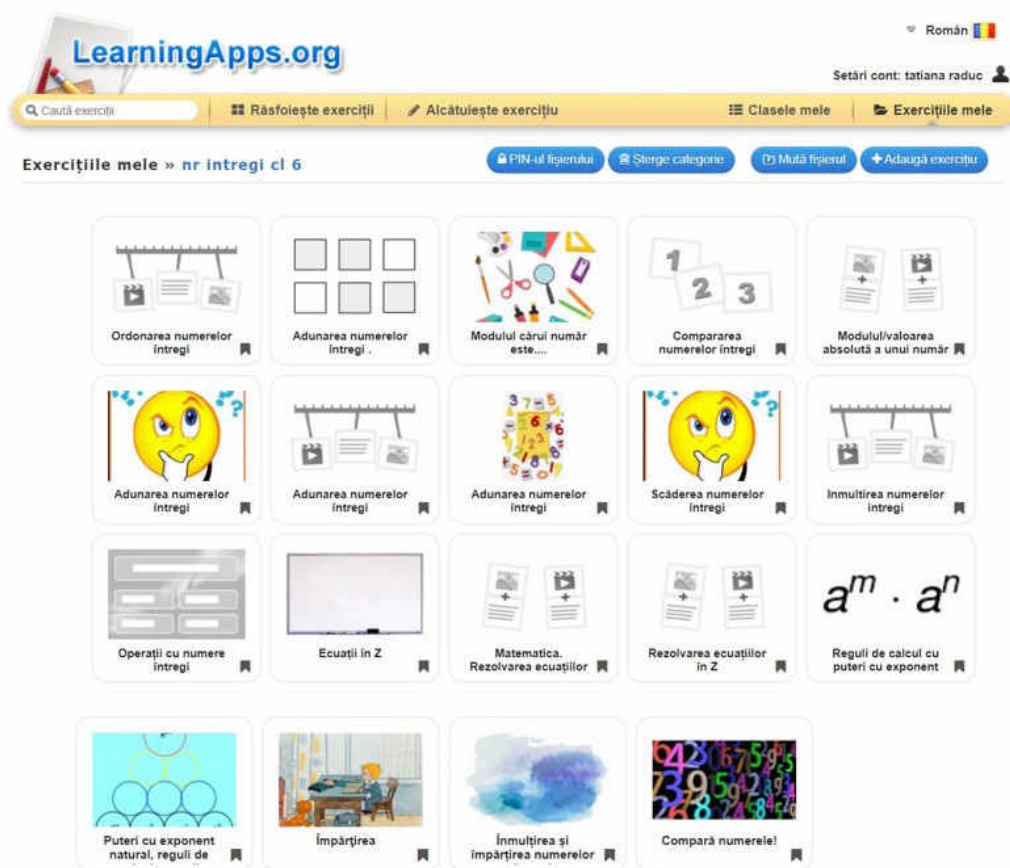


Figura 1. Exerciții Learningapps

Utilizând softul *GeoGebra*, se organizează o lecție bazată pe descoperire dirijată, provocând interesul și motivația elevilor pentru o judecată de tip științific. Cu ajutorul acestui instrument se realizează figuri grafice și configurații geometrice de o calitate grafică superioară, care pot fi vizualizate din diverse părți. Softul permite crearea atât a exemplelor proprii, cât și căutarea, vuzualizarea lucrărilor create de alți profesori sau chiar elevi. Acest soft dezvoltă imaginația în dimensiunea 3D.

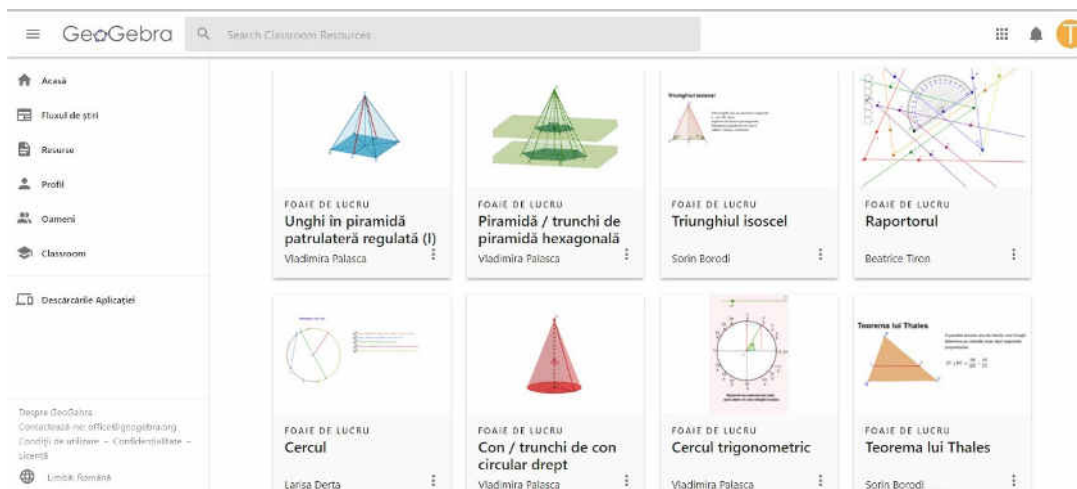


Figura 2. Exemple de produse educaționale create cu *GeoGebra*

Platforma *Padlet* este un instrument digital care permite utilizatorilor să-și exprime cu ușurință opiniile asupra unui subiect comun pe un „avizier”. Pe „peretele” platformei *Padlet* au fost plasate materialele (Figura 3) la disciplina Matematica pentru clasele a V-a, a VIII-a și a XII-a. Acest instrument permite plasarea materialelor necesare pentru învățare, pe care elevii le pot studia de sine stătător. Realizând sarcinile propuse, le plasează pe *Padlet* sau le transmit prin poșta electronică, având accesul permis de proprietar, la fel, pot realiza un proiect în comun. Elevii folosesc această platformă pentru a lucra la un proiect atât individual, cât și în comun, fiecare plasând informația sa pe acest suport. „Avizierul” se poate păstra și distribui în diferite forme: imagine, fișier pdf sau tabel Excel.

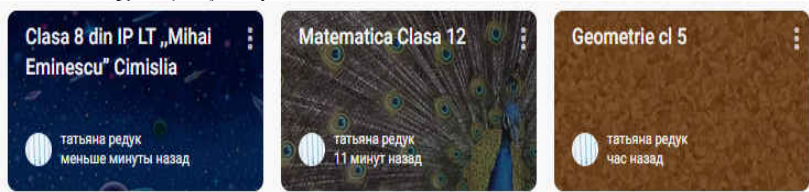


Figura 3. Aviziere din platforma *Padlet*

Pentru sistematizarea cunoștințelor, profesorul poate folosi produsele educaționale create cu ajutorul instrumentului *Coggle.it*, care permite organizarea hărților conceptuale. Atât profesorul, cât și elevii încorporează pe această hartă imagini, definiții, probleme rezolvate, explicații în format video, ceea ce permite organizarea lucrului în echipă. Toți participanții pot avea linkul de acces pentru a edita și completa aceste hărți, dezvoltându-și imaginația și creativitatea. Utilizând produsele educaționale create cu *Coggle.it*, poți realiza o hartă care motivează elevii cu inteligențe multiple de învățare, oferind șanse egale de dezvoltare. Se creează condiții de provocare a curiozității, de dezvoltare a unei ipoteze originale.

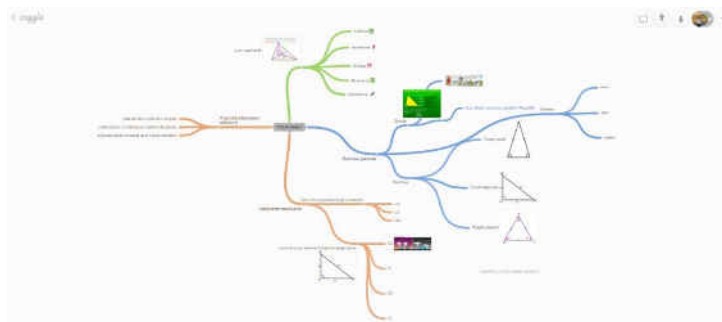


Figura 4. Harta conceptuală utilă pentru predare și evaluare la lecția cu subiectul „Triunghiul. Elementele triunghiului”, clasa a VIII-a

Produsele educaționale create prin intermediul platformei *Socrative.com* oferă posibilitatea de a aplica la clasă teste interactive, care implică elevii în procesul de evaluare. Aceste teste se realizează în timp real, rezultatele se stochează pe profilul profesorului. Produsele educaționale create în formă de teste formative evaluează cunoștințele elevilor la diferite etape ale lecției și pot fi utilizate pentru o evaluare a cunoștințelor unui modul întreg, provocând fluentă și flexibilitate a gândirii. Se poate accesa de pe telefoane mobile, calculatoare, tablete și table interactive. Când elevii realizează testul în timp real, ei pot vedea feedback-ul pe calculator sau alt dispozitiv pe care îl utilizează. Oferim un exemplu de test creat cu ajutorul instrumentului Socrative la subiectul „Operații cu fracții algebrice”, clasa a IX-a.

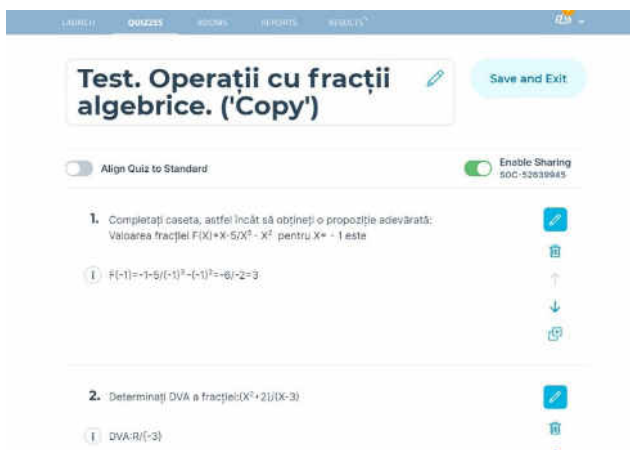


Figura 5. Socrative.com. Subiectul „Operații cu fracții algebrice”, clasa a IX-a

Jocul este o metodă eficientă de a atrage elevul în procesul de instruire, instrumentul *Jeopardylabs* permite crearea unui șablon personalizat de joc care poate fi utilizat online. Aceste jocuri se pot folosi la o lecție de recapitulare și ca o testare inițială la începutul unui capitol sau pentru captarea atenției. Este un joc care permite organizarea unui concurs care provoacă spiritul de concurență, stimulând interesul la elevi și, respectiv, crescând motivația de a învăța. Aceste jocuri pot fi folosite pentru

a verifica rezultatele obținute de către elevi la temele realizate în mod independent anterior. Produsul interactiv este creat cu ajutorul instrumentului Jeopardylabs.com la capitolul „Geometrie”, subiectul „Unități de măsură pentru timp”, clasa a V-a.

Platforma *Quizizz.com* oferă posibilitatea de a utiliza, pentru crearea unui produs educational, tabele, înregistrări muzicale, memuri și alte produse digitale; conține o bază de date de produse create și de alți profesori. Aplicația permite creatorului să utilizeze imagini și formule matematice care pot fi introduse cu ușurință. Testul creat poate fi rezolvat în timpul lecției, ca test formativ sau sumativ, sau recomandat elevilor ca temă pentru acasă. Acest tip de produse stimulează dezvoltarea creativității din diverse perspective inclusive și satisfacția, datorită capacității de a rezolva probleme, a analiza și sintetiza. Profesorul obține informația despre reușita elevilor în timp real. Exemple de produse educaționale create cu Quizizz.com pentru capitolul „Numere raționale. Recapitulare și completări”, proba de evaluare la subiectul „Numere raționale”, clasa a VIII-a; capitolul „Geometrie”, clasa a V-a, subiectul lecției: „Unități de măsură pentru timp”.

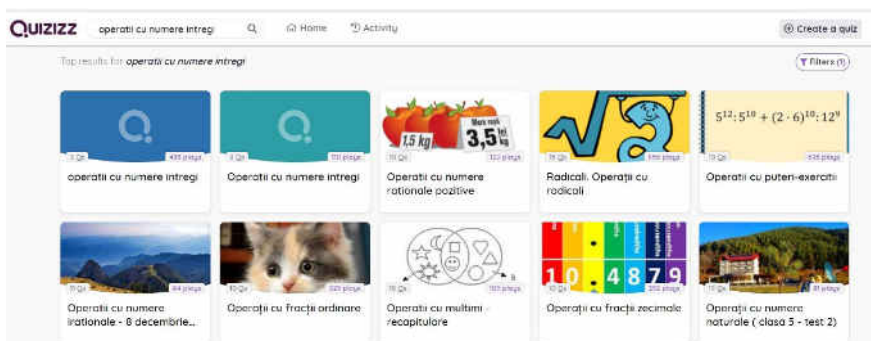


Fig. 6. Produse digitale create în platforma Quizizz.com

Platforma *ProProfs* reprezintă o bibliotecă mare de teste și chestionare, fiind un instrument digital care combină atât un jurnal electronic, cât și un designer de cursuri de pregătire sau un proiectant de teste, proiecte comune, mesaje operaționale, care poate fi încorporat în blogul sau site-ul web personal. Nu toate instrumentele din această platformă sunt gratuite, doar testele și jocurile, celelalte – disponibile contra plată. În compartimentul Quizzes pot fi create teste, examene, fișe de lucru, evaluări securizate, care pot include notarea, limitarea în timp, afișarea rezultatelor. La final, elevii pot primi și o diplomă. În timpul rezolvării testului, elevul poate vedea imediat rezultatul corect. Răspunsurile trimise de către elevi se regăsesc în compartimentul „Raport al profesorului” unde pot fi găsite răspunsurile la fiecare item, pot fi văzute toate lucrările integral, fiecare item în parte. Scorul final este afișat pe o diplomă, care poate fi trimisă elevului, imprimată sau prin e-mail.

Bibliografie:

1. Botgros, I., Franțuzan, L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010.

EVALUAREA ȘI STIMA DE SINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Carmen-Mariana TEODORIUC,

Școala Gimnazială Hăbud, com. Șirna, România

ORCID ID: 0009-0001-7636-915X

CZU: 373.3.091.27

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p62-69

Abstract. *In this article I have chosen to present how the self-esteem of primary school students can be influenced by school assessment, how they are affected or motivated. What I will present below is a brief summary of the bachelor's thesis from the Faculty of Letters and Sciences, the field of Educational Sciences, specialization Pedagogy of Primary and Preschool Education, faculty graduated from the University of Petroleum – Gas, Ploiești. In the bachelor's thesis I had a chapter on evaluation, a chapter on self-esteem, and finally micro-research based on questionnaires applied to students, their parents, but also to teaching staff. In this article I will briefly present what evaluation and self-esteem are, and finally I will present the final conclusions of the research.*

Keywords: *assessment, self-esteem, the influence of assessment on primary school students.*

Introducere

O problemă importantă în evaluarea școlară este chiar stilul învechit de evaluare al unor profesori ce au încremenit în propria lor lume. Acest lucru se întâmplă din cauza faptului că nu există o reelaborare periodică care să se bazeze pe temeuri raționale a criteriilor și normelor de evaluare și autoevaluare. Fapt pentru care se demonstrează că acumulările nu au fost atât de profunde, încât să se producă reasezări valorice cognitive în lumea profesorului, adică transformările au avut loc doar la suprafață, prin urmare, experiența sa nu a fost una spiritual spornică. Acest stil înțepenit de evaluare și de autoevaluare nu dă șanse elevului să se raporteze pe întregul parcurs al vieții sale anterioare doar la un sistem de criterii și norme valabil odată pentru totdeauna și în toate situațiile. Prin urmare, va avea loc o reacție de respingere a vieții în derulare, care vine cu evenimente și procese noi, adică nu oferă șanse elevului să creadă în sine. Este bine de știut că un stil de evaluare și autoevaluare flexibil, dinamic, deschis și rațional în pregătirea elevului mediu, lăuntric, ajută la formarea stimei de sine a acestuia.

Evaluarea

Evaluarea școlară se referă de obicei la procesul de realizare a judecăților de stabilire a valorilor și a meritelor. Aceasta evocă noțiunea de preț și de concomitență, de estimare de lucru măsurabil – evaluării îi corespunde noțiunea de a evalua, iar a evalua corespunde unei estimări a valorii. Vogler J. și colaboratorii săi spun că orice evaluare are trei termeni, aceștia fiind:

- a. constatarea (adică, mai întâi, se stabilește ce este);
- b. comparația (se constată ce este în raport cu ceea ce ar trebui să fie sau cu ceea ce dictează norma explicită sau implicită);
- c. judecata valorii sau evaluarea (prin comparație, evaluarea conferă aspecte constatatoare a valorii, adică dacă acestea sunt satisfăcătoare, mulțumitoare sau nesatisfăcătoare, nemulțumitoare în raport cu așteptările).

Evaluarea este, în primul rând, o acțiune pedagogică, având funcții formative și implicând obiective, metode, tehnici și mijloace specifice acțiunii educative, așa încât punctul de vedere pedagogic nu trebuie să lipsească din nicio analiză asupra evaluării.

Evaluarea este însă și o instituție socială, oficializată și reglementată juridic, ea imprimă o dimensiune socială rezultatelor predării și învățării, condiționează absolvirea și accesul pe treptele sistemului de învățământ, este baza recunoașterii sociale a studiilor. Funcțiile sociale și economice ale evaluării obligă deci și la o abordare sociologică și economică a acesteia. Evaluarea este doar un mijloc, un instrument în susținerea evoluției și exprimării copilului, care se folosește în scopul dezvoltării și consolidării actului de autoevaluare. Aceasta este o componentă esențială, un act organic al activității psihopedagogice. În principiu, evaluarea este o activitate de colectare-organizare și interpretare a datelor referitoare la efectele directe, vizibile/invizibile, ale relației profesor-elev cu scopul de a-i provoca o creștere și o susținere interioară continuă și a eficientiza, în cele din urmă, funcționarea întregului sistem educațional.

Evaluare, privită analitic, înseamnă:

- a) pentru profesor: o activitate etapizată necesară, la capătul căreia acesta își dă seama care este calitatea pregătirii și a activităților sale la un moment dat în comparație cu propriile așteptări și cu cerințele programei școlare;
 - b) pentru elev: mijlocul prin care își dă seama cum este perceput de către profesor și cum îi este apreciată această pregătire. În situația dată nu este obligatoriu ca evaluarea profesorului să coincidă întotdeauna cu autoevaluarea elevului. În acest caz, pentru a se evita orice neînțelegere, este necesar să existe standarde de performanță și/sau criterii la care să se poată raporta atât evaluării, cât și evaluatorii;
 - c) pentru director: pregătirea și prestația elevilor, pregătirea și prezentarea profesorului, stilul de predare, de interacțiune cu clasa, dar și condițiile materiale ale școlii;
 - d) pentru familie: o cale de a ști unde se situează copilul în ceea ce privește pregătirea școlară și atitudinea lui față de învățatură, de colegi, de el însuși.
- Prin evaluare obținem interdependența a trei operații:
1. informația, care rezultă dintr-o situație de învățare-dezvoltare;
 2. aprecierea, adică estimarea situațiilor prezente sau prognoze ale unor rezultate viitoare posibile;
 3. luarea deciziilor, ceea ce reprezintă opțiunile pentru anumite modele de acțiune.

Fiind menită în primul rând să furnizeze informații necesare reglării perfecționării și ameliorării activității didactice, evaluarea are o importantă funcție de feedback pentru elevi, profesori, părinți, diferiți factori de decizie.

Feedbackul reprezintă fluxul sistematic de informații venite dinspre metodele și tehnicile de evaluare către toți cei implicați în educație. Pentru elevi eficacitatea feedbackului depinde de promptitudinea cu care este furnizat și de gradul său de specificitate.

Stima de sine

În teoria personalității la Jung, personalitatea sau psihicul este alcătuit din mai multe subsisteme separate care nu interacționează unele cu altele. Unul dintre aceste subsisteme este egoul, pe care Jung îl prezintă astfel:

- partea conștientă a psihicului responsabilă de procese cum ar fi percepția, gândirea, sentimentele, memoria, conștiința de sine;
- responsabil de procesele desfășurate în starea de veghe;
- are o funcție selectivă, admitând la nivelul conștiinței doar o anumită parte a stimulilor la care este supus subiectul;
- asigură subiectului sentimentul continuității, coerenței, idealității și stabilității în modul în care acesta percepe lumea exterioară.

Jung consideră că energia psihică (libidoul) poate să fie îndreptată spre exterior (rezultă tipul extravert) sau spre interior (rezultă tipul introvert).

Fiecare om are în sine ambele atitudini (extra-, intro-), dar una dintre ele devine dominantă, guvernând modul de comportare a subiectului. Jung descrie, pe lângă introversie și extraversie, și așa-numitele funcții psihice, care sunt modalități diferite prin care subiectul se raportează atât la lumea externă, cât și la cea internă. Acestea sunt gândirea, sentimentul (afectivitatea), care alcătuiesc funcția rațională și sensibilitatea (intuiția), care alcătuiesc funcția irațională. Prin intermediul funcției raționale este evaluată realitatea, se organizează și se categorisesc experiențele. Cele două funcții, gândirea și sentimentele, sunt opuse. Sentimentele (afectivitatea) evaluează experiențele în termenii „plăcut-neplăcut” în timp ce gândirea evaluează în termenii „adevărat sau fals”. Sensibilitatea și intuiția alcătuiesc funcția irațională. Aceasta nu evaluează experiențele, ci, pur și simplu, stă la baza trăirii lor. Jung arată că fiecare individ are în sine toate cele patru funcții, una din perechi fiind dominantă, celelalte – ascunse în inconștientul personal.

Jung prezintă și anumite tipuri psihologice care, din punctul nostru de vedere, se leagă și de stima de sine a elevilor. Acestea sunt:

- extravert gânditor (trăiește în concordanță cu un sistem de reguli rigide, tinde să-și reprime sentimentele și emoțiile, are tendința de a fi obiectiv și dogmatic în gânduri și opinii);
- extravert sentimental (își reprimă logica și este implicat emoțional, se comportă în acord cu un sistem de valori, tradiții și norme învățate; este deosebit de sensibil la expectațiile și opiniile celorlalți);
- extravert sensibil (este centrat pe fericire și plăcere; caută mereu noi experiențe și senzații; este puternic orientat spre realitate și foarte adaptabil la persoane și situații noi);
- extravert intuitiv (este deosebit de dotat pentru afaceri și politică, pentru că deține o mare abilitate de a profita de pe urma situațiilor; atras de idei noi, creativ îi poate inspira pe alții, determinându-i să acționeze);
- introvert gânditor (nu se înțelege cu ceilalți, are dificultăți de a-și comunica ideile, este rece și lipsit de considerație pentru ceilalți);
- introvert sentimental (la acest tip de subiect este reprimată atât gândirea, cât și exprimarea deschisă a stărilor afective; pare misterios și inaccesibil pentru ceilalți; este liniștit, modest, copilăros și acordă puțină atenție sentimentelor și gândurilor celorlalți);
- introvert sensibil (închis în sine, irațional, detașat de viața de zi cu zi; privește majoritatea aspectelor vieții cu bunăvoință și amuzament; este sensibil la frumos, se concentrează asupra senzațiilor și își reprimă intuiția);
- introvert intuitiv (se concentrează atât de mult asupra aspectelor intuitive, încât are un contact redus cu realitatea; este visător și chiar vizionar; este greu de înțeles pentru ceilalți, care îl consideră ciudat și excentric).

Pe lângă Jung, stărnește interesul și Maslow, mai cu seamă una dintre caracteristicile persoanei autoactualizate: se acceptă pe sine, pe ceilalți și e natural în general. Această caracteristică se referă la personalitățile autoactualizate, care își admit punctele tari și slăbiciunile fără a avea tendința de a distorsiona imaginea de sine și a simți rușine și culpabilitate excesivă pentru eșecurile și imperfecțiunile sale.

Revenind la conceptul de eu (self) și la o nouă teorie, adică la cea a lui Bandura, care prezintă două aspecte ale eului de o importanță majoră. Acestea, le vom examina

în continuare:

1. întărirea eului (autoîntărirea), care, în concepția lui Bandura, este tot atât de importantă ca și întărirea externă. O recompensă autoadministrată poate fi, de pildă, trăirea sentimentului de mândrie, de satisfacție, în timp ce o sancțiune autoadministrată poate fi reprezentată de trăirea sentimentului de rușine, culpabilitate sau depresie în legătură cu faptul că nu ne-am comportat într-un anumit fel. Bandura consideră că majoritatea comportamentelor umane sunt reglate prin intermediul autoîntăririlor. Standardele interne în raport cu care se evaluează comportamentul sunt preluate prin învățare de la surse model, care sunt părinții și alte persoane semnificative din copilăria subiectului;
2. eficiența eului (autoeficiența), care se referă la cât de bine reușește subiectul să-și atingă propriile standarde interne. Bandura consideră că autoeficiența se exprimă prin intermediul sentimentelor de autostimă, de valoare personală, de adecvare și eficiență în abordarea realității. Autoeficiența este perceperea propriei capacități de a produce și regla evenimentele vieții. Persoanele care au standarde interne exagerat de ridicate se autopedepsesc sever atunci când nu reușesc să le atingă și de aici pot rezulta sentimente de depresie, descurajare, autodevalorizare. Bandura subliniază că persoanele cu sentimentul autoeficienței scăzut pot să se refugieze în alcool, să se resemneze sau să se refugieze într-o lume de fantasmă. Aceste persoane se simt neajutate, incapabile să influențeze evenimentele, consideră că toate eforturile lor sunt inutile. Subiecții sunt dependenți și anxioși. Când întâlnesc un obstacol, renunță la tentativele de a-l depăși sau nici măcar nu încearcă să-l depășească. Persoanele cu sentimentul autoeficienței ridicat au următoarele caracteristici: sunt capabile să facă față, în mod adecvat, încercărilor vieții lor; pentru că ele se așteaptă la succes, vor persevera în tentative de depășire a obstacolelor; au o mare încredere în forțele proprii și nu sunt blocate de dubitații; au performanțe ridicate în activitate. Bandura consideră că modul în care omul își apreciază nivelul de autoeficiență depinde de: nivelul performanțelor anterioare; observarea succesului altor persoane (mai ales dacă sunt asemănătoare cu noi); întărirea sentimentului autoeficienței; persuasiunea verbală poate crește nivelul autoeficienței (și invers, în funcție de conținutul acesteia); nivelul de activare internă. Oamenii sunt mai înclinați să se aștepte la succes atunci când nu manifestă reacții dezadaptive, de supraactivare în condiții de stres.

Tot aici, în teoria lui Bandura, am găsit și câte ceva despre modificarea comportamentului învățat. Acesta urmărește prin modificare un scop practic imediat, și anume găsirea celor mai eficiente modalități de modificare a comportamentului indzirabil sau anormal.

Dacă modelarea reprezintă modalitatea de bază în învățarea unor comportamente, tot prin intermediul modelării se poate modifica un comportament nedorit. Astfel, de pildă, Bandura a utilizat metoda modelării pentru înlăturarea unor frici sau fobii. Deși abordarea lui Bandura se referă la comportamentul manifest, odată cu trecerea timpului, autorul a început să fie tot mai mult preocupat de variabilele cognitive, mai precis de autoeficiență. Un subiect care și-a rezolvat prin intermediul modelării fobia de șerpi, de pildă, își modifică nu numai comportamentul manifest ci și atitudinile, manifestând mai mult autoeficiența în situațiile care îi produceau înainte anxietate.

Teoriile mai sus-menționate sunt strâns legate de formarea stimei de sine, dar și de factorii ce o influențează, motiv pentru care am menționat aceste teorii.

Concluzii finale ale cercetării

Fiecare elev, de-a lungul întregii școlarități, s-a confruntat cu situații când a obținut anumite succese școlare – unele remarcabile, altele mai puțin mulțumitoare – sau când a înregistrat insuccese. Atât performanțele, cât și eșecurile influențează sentimentul propriei satisfacții în raport cu sine. Școala românească se confruntă din ce în ce mai des cu elevi ostili, agresivi, anxioși/depresivi, nemulțumiți de aprecierile profesorilor/părinților, ajungând uneori la comportamente violente, consum de substanțe, repetenție/abandon școlar. Trebuie să-i învățăm pe elevi să aibă încredere în propriile forțe, să le conștientizeze, să depună un efort voluntar pentru o învățare eficientă.

Delimitări conceptuale. Atât în activitatea productivă, cât și în activitatea școlară, performanța a devenit punct de referință, ea fiind înțeleasă, de cele mai multe ori, ca o realizare deosebită, de vârf sau record. „Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului.” Conceptul de performanță școlară comportă două accepțiuni:

1. rezultat obținut de elev în urma evaluării nivelului de competență în cadrul activității de învățare; acest rezultat reprezintă un indicator al progresului elevului;
2. realizare de excepție, care depășește nivelul atins în mod obișnuit. Acest aspect se referă la realizările elevilor cu o dotare superioară la concursuri, olimpiade sau în alte domenii. Trebuie subliniată, din punct de vedere pedagogic, importanța raportării performanței la propriile capacități și limite. Numai prin această raportare ea se poate transforma într-un stimulent al fiecărei persoane. Prin asocierea cu noțiunea de autodepășire, mai precis, prin raportarea performanței la propriile realizări anterioare, își îmbogățește semnificația educativă.

Stima de sine reprezintă o evaluare pe care fiecare persoană o face despre ea însăși, evaluare care poate fi diferită, în funcție de forma pe care aceasta o îmbrățișează: personală, colectivă, globală, multidimensională, de stare sau dispozițională. Indiferent de tipul de personalitate, de interesele pe care le avem, de statutul social la care am ajuns, de abilitățile pe care le avem și pe care ni le-am dezvoltat, toți ne facem această evaluare despre sine, despre propria persoană, referindu-ne la cât de buni ne considerăm a fi în comparație cu propriile expectanțe sau cu ale altora.

Componentele stimei de sine sunt descrise în literatura de specialitate ca fiind:

- iubirea de sine – componenta cea mai importantă, deoarece „a ne iubi nu suportă nicio condiție: ne iubim în ciuda defectelor și limitelor, în ciuda eșecurilor și înfrângerilor. Această iubire de sine necondiționată nu depinde de performanțele noastre”. Dragostea pe care familia o acordă în timpul copilăriei determină măsura în care fiecare se iubește pe sine;
- concepția despre sine – vizează atât cunoașterea de sine, cât și convingerea pe care o are o persoană cu privire la calitățile și defectele sale, la potențialul de care dispune și limitele care îl îngrădesc. Familia este cea care determină direcția spre care se îndreaptă concepția despre sine a copilului prin proiectele pe care le fac părinții pentru el;
- încrederea în sine – reprezintă capacitatea unei persoane de a lua decizii pe baza propriilor abilități și însușiri psiho-fizice și de a acționa adecvat pentru a face față provocărilor vieții. Aceasta se observă în comportamentul unei persoane în situații neprevăzute sau inedite. Originea încrederii de sine se află în tipul de educație primit de copil atât în familie, cât și la școală, prin puterea exemplului și buna comunicare.

Indiferent de activitățile pe care le desfășurăm, căutăm să satisfacem două trebuințe indispensabile stimei de sine: necesitatea de a fi iubit (apreciat, dorit,

simpatizat) și necesitatea de a fi competent (performant, abil, înzestrat).

Relația dintre performanță și stima de sine. Performanța poate avea efecte pozitive sau negative asupra percepțiilor de sine ale elevului. Rosenberg (1979) reliefează aspectele distinctive dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) și stimă de sine scăzută (negativă). „Persoanele care au încredere în forțele proprii învață cu mai multă eficiență decât cele lipsite de încredere în propriile forțe, chiar dacă, în realitate, acestea din urmă sunt la fel de capabile.” Așadar, trebuie să-i învățăm pe elevi să aibă încredere în propriile puteri și să-i orientăm către cunoașterea și conștientizarea acestora. Cercetările efectuate evidențiază faptul că „nivelurile înalte ale stimei de sine contribuie la sănătatea mintală în multe feluri, încurajând oamenii să realizeze mai mult și să fie mai mulțumiți cu ceea ce au realizat”. Un elev optimist, care-și cunoaște propriile posibilități, care are încredere în forțele proprii va căuta să-și depășească limitele, să obțină performanțe cât mai înalte. Acestea se pot realiza numai pe fondul unei stabilități emoționale, capabile să suporte tensiuni psihice intense, produse de sarcinile dificile la care este supus, și să înfrunte eventualele înfrângeri sau eșecuri. Când elevul se va confrunta cu dificultăți la școală, stima de sine ridicată îi va asigura manifestarea comportamentelor de adaptare, a capacităților de refacere, a confruntării active cu realitatea. Dimpotrivă, o stimă de sine scăzută va asocia atitudini mai puțin productive și agravarea situației prin evitări ale problemelor, prin anticipări negative, chiar fatalism. În contextul realizării unei reforme ample a învățământului, așa cum se dorește, elementele procesului de învățământ trebuie privite din perspectiva interdependențelor și, astfel, evaluarea devine cu necesitate obiect al reconsiderării în activitatea didactică. În țara noastră se înregistrează preocupări importante în ceea ce privește problematica evaluării rezultatelor școlare ale elevilor, sub diferite laturi și la diferite niveluri. Schimbările din sistemul de evaluare trebuie să se împletească, în mod firesc, cu respectarea următoarelor principii.

- Cadrele didactice trebuie să aibă permanent în vedere faptul că o evaluare sistematică și continuă se realizează nu numai pentru determinarea cu exactitate a rezultatelor elevilor și, eventual, pentru o clasificare a acestora, ci, mai ales, pentru reglarea activității, atât a lor, cât și a elevilor.
- Nu trebuie să se uite că, întotdeauna, evaluarea are niște efecte la nivelul personalității elevilor, că le afectează statutul în clasă și în viața familială și, prin urmare, trebuie să existe un efort în direcția realizării ei cu obiectivitate, dar și unul pentru a o folosi ca element motivațional.
- Elevii trebuie să fie convinși că propria lor activitate va fi supusă unui control periodic, dacă se dorește realizarea unei învățări sistematice și cu conștiințiozitate.
- Metodele de evaluare folosite să fie, pe cât posibil, diverse, încercându-se verificarea formării unor capacități din mai multe puncte de vedere (metode cum ar fi: observarea curentă, probe scrise, examinări orale, teste etc.).

Evaluarea este un schimb cu dublu sens între cadru didactic și elev. Jean Cardinet remarcă: „Evaluarea școlară este un demers de observare și interpretare a efectelor învățării, care urmărește să ghideze deciziile necesare unei bune funcționări a școlii. Școala are ca funcție esențială să susțină, să continue educația pe care copilul o primește în familie, punând la dispoziția sa resursele necesare unei dezvoltări generale”.

Referindu-se la același concept, EVALUARE, Yvan Abernon (1996) sintetizează caracteristicile actuale ale acestuia după cum urmează.

- Evaluarea școlară nu este decât un mijloc în slujba progresului elevului, nu un scop în sine.

- Evaluarea trebuie pusă în slujba progresului educativ și integrată acestuia.
- Evaluarea trebuie să aprecieze, înainte de toate, drumul parcurs de elev: a făcut progrese sau nu.
- Evaluarea trebuie să stimuleze activitatea elevului și să faciliteze progresul său.
- Pentru a evalua corect, profesorul trebuie să fie neutru și obiectiv pe cât posibil.
- A evalua un elev înseamnă a-i transmite informații utile.
- Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev toată viața.
- Evaluarea trebuie să fie în serviciul copilului; ea trebuie să-l ajute să-și construiască viitorul.
- Evaluarea trebuie să se adreseze unei ființe în devenire, în creștere, care n-a încheiat procesul de dezvoltare.

Fiind o acțiune complexă, evaluarea presupune realizarea mai multor operații, pe care le vom enumera și caracteriza succint în continuare.

- ❖ Măsurarea – constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare prin procedee specifice și instrumente de măsură.
- ❖ Interpretarea și aprecierea rezultatelor – rezidă în emiterea unor judecăți de valoare asupra activității evaluate pe baza criteriilor unitare și obiective numite descriptori de performanță. Aceștia au menirea de a facilita procesul de apreciere și de a crește obiectivitatea evaluării.
- ❖ Adoptarea deciziilor ameliorative – operație foarte importantă care consistă în formularea judecății de valoare în scopul îmbunătățirii continue a performanțelor elevilor și a activității învățătorului.

În teoria și practica educațională, din perspectiva axei temporale la care se raportează verificarea, se disting trei strategii de evaluare: inițială, sumativă, formativă.

Evaluarea inițială se realizează la începutul unui program de instruire și obiectivele ei privesc cunoașterea capacităților generale de învățare ale elevilor, a faptului că aceștia stăpânesc acele cunoștințe și abilități necesare înțelegerii conținuturilor programului ce urmează.

Evaluarea sumativă (cumulativă) este realizată prin verificări parțiale pe parcursul programului și o estimare globală, de bilanț, a rezultatelor pe perioade lungi, în general, corespunzătoare semestrelor școlare sau anului școlar. Este o „sanctiune” care încheie o perioadă de învățare și se concretizează printr-o notă, medie sau calificativ. Se mai numește „evaluare certificativă”, întrucât vizează ce și cât au învățat elevii.

Dacă evaluarea sumativă este terminală și certificativă, fiind cea care face suma cunoștințelor, evaluarea formativă (continuu) este direct integrată procesului de învățare și are ca funcție reglarea procesului învățării.

Evaluarea continuă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor, privind asimilarea întregii materii, ci și cunoașterea de către elevi a rezultatelor obținute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor urmărite. Ea realizează un feedback continuu, elevii dobândind confirmarea prestațiilor lor pe tot parcursul procesului. Cercetări întreprinse în această direcție demonstrează rolul important pe care îl au „întăririle pozitive” în învățare și efectele pe care cunoașterea promptă de către elevi a rezultatelor activităților lor le are asupra învățării; invers, întârzierea răspunsului diminuează puterea motivației față de activitatea școlară, constituind chiar sursa unor stări de neliniște, de anxietate. Deducem, de aici, că o evaluare continuă realizată corect, în care primează sistemul recompensei, a întăririi pozitive, va duce la menținerea motivației în învățare, știut fiind faptul că motivația este considerată, după aptitudini, al doilea factor de bază

al succesului școlar. Alături de afectivitate și voință, ea reprezintă principala sursă de menținere în activitatea școlarului. Se poate spune că, pentru cadrul didactic, cea mai dificilă manevră educațională este crearea sau consolidarea motivației pentru sarcină.

O activitate de învățare va fi eficientă dacă profesorul va determina o motivație optimă, adică acea intensitate a mobilizării energetice a elevului adecvată sarcinii date. Optimul educațional diferă de la un elev la altul, în funcție de aptitudini, de dificultatea sarcinii, de emotivitate, temperament etc. Problema optimului motivațional apare cu referire la tipul motivației extrinseci și rezolvarea ei presupune o bună cunoaștere a caracteristicilor de personalitate ale elevilor de către profesor; astfel o recompensă inconsistentă nu mobilizează suficient energia psihică a elevului, în timp ce una ce depășește anumite limite va avea un efect perturbator asupra activității intelectuale.

Pentru formator, noțiunea de evaluare nu mai este considerată un rău necesar, ci un sprijin pedagogic, permițând o mai bună adaptare a fiecărui copil. Datorită acestei teorii, starea de spirit a partenerilor educației trebuie să devină cooperarea.

În urma cercetărilor făcute și a chestionarelor aplicate, am tras următoarele concluzii:

1. elevii sunt suprasolicitați datorită evaluărilor școlare, iar stima de sine a acestora este influențată de următoarele motive:
 - sunt criticați cu orice ocazie de către majoritatea profesorilor;
 - în cazul unui rezultat slab al unei evaluări, elevii sunt criticați atât de profesori, cât și de părinți;
 - profesorii pot evalua greșit unii elevi, de aici și rezultatul slab al elevilor;
2. profesorii sunt de părere că orice evaluare este în avantajul elevilor pentru a le stimula motivația de învățare, de aceea ei cred că orice critică a unui elev îi poate ridica stima de sine.

RECOMANDĂRI:

- ❖ elevii au nevoie de mai mult timp liber pentru a putea să se pregătească corespunzător pentru o evaluare;
- ❖ elevii trebuie să cunoască metode de autoevaluare pentru a-și putea ridica nivelul stimei de sine;
- ❖ profesorii ar trebui să nu mai folosească evaluarea drept pedeapsă pentru orice motiv banal;
- ❖ metodele de evaluare din prezent sunt mult prea învechite și ar trebui ca profesorul să nu se mai axeze doar pe un singur rezultat, ci pe mai multe, obținute de un elev în urma mai multor evaluări.

Bibliografie:

1. Voiculescu, E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Aramis, 2007.
2. Bârzea, Cezar. Domenii și procedee de evaluare. București: EDP, 1997.
3. Hameline, Daniel. Profesori și elevi. București: EDP, 1978.
4. Gardner, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Sigma, 2006.
5. Ioan, N. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015.

MEDICAL ERRORS THROUGH THE LENS OF THE „BUTTERFLY EFFECT”: MEDICO-LEGAL ANALYSIS

МЕДИЦИНСКИЕ ОШИБКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ «ЭФФЕКТА БАБОЧКИ»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ

Константин ПИСАРЕНКО,

Международный Независимый Университет Молдовы

ORCID ID: 0000-0003-0618-5360

CZU: 614.256

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p70-79

Abstract. *The article explores an important topic related to medical errors and their potential consequences. The concept of the “butterfly effect” is examined in the context of medical errors and their impact on patient outcomes. Legal and ethical aspects of healthcare personnel responsibility are also analyzed, and recommendations are provided for preventing such errors and improving the quality of medical practice. The research findings underscore the relevance of an approach based on chaos theory and cybernetics – the “butterfly effect” concept and the necessity of its integration into medicine to enhance patient safety.*

Keywords: *medical error, butterfly effect, interdisciplinary analysis.*

Введение

Медицина, как и многие другие области профессиональной деятельности, подвержена ошибкам. Однако, учитывая её особую ответственность за здоровье и жизнь пациентов, последствия таких ошибок могут оказаться трагическими.

На первый взгляд, медицинская ошибка кажется прямым результатом определенных действий или пропусков медицинского специалиста. Но действительность гораздо сложнее: корни ошибок часто уходят в переплетение множества факторов, каждый из которых, в отдельности рассмотренный, мог бы и не вызвать опасений [4].

Но, что, если взглянуть на медицинскую ошибку не как на нечто случайное или нежелательное, а как на проявление нелинейности и сложности системы? Такой подход предлагает теория хаоса, которая изучает динамику сложных систем, где небольшие изменения в начальных условиях могут привести к радикально различным результатам. Этот принцип, известный как «эффект бабочки», представляет собой интересный способ взглянуть на медицинскую ошибку.

В этой связи *цель исследования* состояла в проведении междисциплинарного анализа медицинских ошибок с применением концепции «эффекта бабочки» для определения их влияния на результаты лечения пациентов, выявления юридических и этических аспектов ответственности медицинского персонала, а также разработки рекомендаций по предотвращению таких ошибок и улучшению качества медицинской практики.

Материал и методы

Для анализа были использованы материалы из разнообразных источников: научная литература, отобранная в базах данных таких как Google Scholar, PubMed, Scopus, Web of Science и eLIBRARY, медицинская и юридическая до-

кументация, а также интервью со специалистами. Исследование основывалось на системном подходе, в рамках которого рассматривались ключевые компоненты медицинской системы и их взаимодействие.

Результаты и их обсуждение

В наши дни медицина становится все более сложной и многогранной. Огромное количество знаний, технологий и процедур, которые применяются для лечения пациентов, несомненно, приносят огромную пользу. Однако сложность медицинских систем, включающих помимо технологий и процедур, медицинских работников и пациента, создают условия, в которых маленькие изменения в одной части системы могут вызвать каскадные изменения в других частях системы.

В теории хаоса, которая изучает динамику сложных систем, где небольшие изменения в начальных условиях могут вызвать далеко идущие и неожиданные последствия, этот принцип, известен как «эффект бабочки» [1].

История этого понятия начинается с работы американского метеоролога и математика Эдварда Лоренца. В 1961 году Лоренц работал над численным моделированием погоды, когда он решил повторить один из своих расчетов, начав с начального условия, которое он округлил до трех знаков после запятой, вместо шести. Хотя разница казалась незначительной, результат был совершенно другим. Это было первое наблюдение «эффекта бабочки» в действии [7].

В 1972 году Э. Лоренц представил свои находки в докладе для Американской ассоциации по продвижению науки под названием «Предсказываем ли погода?» [6]. В этой работе он описал свои открытия и предложил термин «эффект чувствительности к начальным условиям». Впоследствии это стало известно как «эффект бабочки».

С течением времени этот концепт был принят и расширен во многих научных дисциплинах, от биологии до экономики, как способ понимания сложных систем и непредсказуемых результатов из-за малых изменений в начальных условиях.

В контексте медицины, где каждое действие или решение может иметь решающее значение для жизни и здоровья пациента, эффект бабочки играет ключевую роль в понимании генезиса медицинской ошибки.

Медицинская ошибка, часто рассматриваемая как непосредственное следствие неправильного действия или решения медицинского работника, на самом деле может быть результатом цепочки событий, инициированных незначительным фактором.

Например, недостаточное освещение в операционной может вызвать у врача усталость глаз, что, в свою очередь, может привести к ошибке в сложной операции [8]. Или пациенту было прописано лекарство, но фармацевт, находясь под давлением из-за системных проблем в учреждении, ошибочно выдал лекарство с похожим названием [4].

Эти примеры подчеркивают, что важность точности, внимания к деталям и правильной коммуникации в медицине не может быть переоценена, так как «эффект бабочки» может проявляться в форме медицинских ошибок с далеко идущими последствиями. Начальное «возмущение» (в приведенных случаях,

системные проблемы в учреждении) может привести к цепочке событий, кульминацией которой становится медицинская ошибка. Эффект бабочки акцентирует внимание на том, что для предотвращения ошибок необходимо учитывать и исправлять мелкие и, казалось бы, незначительные факторы, которые могут стать истоком серьезных проблем.

Таким образом, при анализе медицинской ошибки необходимо рассмотреть всю цепочку событий, а не только финальный итог. При этом важно понимать, что в медицине невозможно предсказать все возможные последствия каждого действия или решения.

К сожалению, культура виновности, преобладающая в некоторых медицинских учреждениях, может препятствовать объективному анализу причин ошибок. Быстрое обвинение врача или другого медработника в ошибке препятствует пониманию глубинных причин и предотвращению подобных инцидентов в будущем [9].

Вместо того чтобы фокусироваться на поиске виновных, следует стремиться к созданию культуры безопасности, где внимание уделяется исследованию причин ошибок и внедрению системных изменений для их предотвращения. Например, введение двойной проверки назначений лекарств или регулярное обучение персонала новым методикам и технологиям может снизить вероятность ошибок [2].

Хотя медицинские ошибки часто воспринимаются как результат неправильных действий или решений отдельных индивидов, реальная картина гораздо сложнее. Для создания более безопасной и эффективной системы здравоохранения необходим комплексный подход, охватывающий как индивидуальные, так и системные факторы.

«Эффект бабочки» напоминает нам о сложности и взаимосвязанности системы здравоохранения и о необходимости постоянно анализировать и корректировать все аспекты этой системы для предотвращения ошибок и обеспечения наилучшего ухода за пациентами. Понимание его принципов может помочь медицинским специалистам создавать более безопасные и эффективные медицинские практики (медицинские стандарты, клинические протоколы, чек-листы¹), помогая минимизировать вероятность таких событий.

Так, медицинские стандарты создают универсальные требования и рекомендации для практики здравоохранения. Они основаны на научных исследованиях и клиническом опыте, обеспечивая таким образом наиболее безопасные и эффективные методы лечения [3]. Клинические протоколы предоставляют более конкретные рекомендации по диагностике, лечению и уходу за пациентами. Они направлены на унификацию и стандартизацию медицинского ухода, снижая таким образом возможность ошибок и непредвиденных событий [5]. Проверочные списки действуют как последний барьер перед потенциальной ошибкой. Применение этих списков в медицине, особенно в хирургии, показало свою эффективность в снижении количества ошибок и улучшении безопасности пациентов [2].

¹ *check-list* – проверочный/контрольный список задач, элементов или действий, которые должны быть выполнены или проверены в определенном порядке.

Основной идеей за всеми этими инструментами является создание предсказуемости в сложной и динамичной системе здравоохранения. Как и в «эффекте бабочки», где начальное небольшое изменение может привести к значительным и неожиданным последствиям, в медицине малейшая ошибка или отклонение от стандарта может вызвать серьезные последствия. Путем создания и следования стандартам, протоколам и чек-листам медицинские специалисты стараются контролировать и предсказывать ход лечения.

Однако стоит отметить, что простое следование стандартам, протоколам, чек-листам без критического мышления может привести к «автоматизму» и потере индивидуального подхода к пациенту. Поэтому важно, чтобы эти инструменты использовались в сочетании с профессиональным суждением и опытом.

В заключение, медицинские стандарты, клинические протоколы и чек-листы играют ключевую роль в снижении риска ошибок и непредвиденных событий, аналогичных «эффекту бабочки». Они создают основу для безопасной и качественной медицинской практики, одновременно подчеркивая важность индивидуального подхода к каждому пациенту.

Однако необходимо понимать, что в сложной системе, такой как медицинская практика, полное исключение ошибок практически невозможно. Но понимание принципов теории хаоса, математики и кибернетики может помочь в разработке эффективных стратегий для минимизации таких ошибок, обеспечивая при этом высокий уровень медицинской помощи.

Кроме того, понимание принципов «эффекта бабочки» может помочь при расследовании медицинских инцидентов – сложной и ответственной задачи, которая требует тщательного анализа обстоятельств и действий персонала.

Расследование медицинских преступлений требует особого внимания к деталям и глубокого понимания тонкостей медицинской практики. При анализе медицинской ошибки в этом контексте особенно важно различать причины и причинные факторы, так как это может определить степень вины участника и понять, было ли действие умышленным или явилось результатом цепи несчастных обстоятельств (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Причины и причинные факторы медицинских ошибок с примерами

Причины медицинских ошибок		Причинные факторы медицинских ошибок	
<i>Недостаточные знания или опыт</i>		<i>Системные недостатки</i>	
Причина	Пример	Фактор	Пример
Медицинский персонал без соответствующей квалификации или опыта принимает ошибочные решения или совершает неправильные действия.	Молодой врач принимает решение о лечении редкого заболевания без консультации со специалистом.	Отсутствуют четкие протоколы или стандарты практики.	В больнице нет четкого протокола для обработки пациентов с определенными симптомами, что приводит к различным методам лечения от врача к врачу.
<i>Ошибки при выписывании рецептов на лекарственные средства и их отпуске</i>		<i>Недостаток ресурсов</i>	

Причина	Пример	Фактор	Пример
Доза лекарства ошибочно назначается.	Пациенту ошибочно назначена большая доза лекарства, что приводит к его передозировке.	Отсутствует необходимое медицинское оборудование, медикаменты или персонал.	В отделении интенсивной терапии не хватает мониторов для наблюдения за пациентами, что ведет к отсутствию контроля за их состоянием.
Лекарство назначается / выдается по ошибке.	Пациенту по ошибке назначено / выдано не то лекарство, что приводит к ятрогенному эффекту.	Отсутствует необходимое медицинское оборудование, медикаменты или персонал.	В отделении интенсивной терапии не хватает мониторов для наблюдения за пациентами, что ведет к отсутствию контроля за их состоянием.
<i>Неверная диагностика</i>		<i>Рабочая перегрузка</i>	
Состояние пациента распознано ошибочно, с опозданием или не распознано вовсе.	Пациент жалуется на боль в груди, а врач диагностирует рефлюкс вместо инфаркта миокарда.	Слишком много пациентов на одного врача или медсестру, что ведет к усталости и спешке.	Врач работает 24 часа подряд без перерыва, что снижает его концентрацию и внимательность.
<i>Ошибки в процедуре</i>		<i>Культурные и коммуникативные проблемы</i>	
Причина	Пример	Фактор	Пример
Ошибки при проведении операций, администрировании медицинских процедур.	Во время операции хирург оставляет медицинский инструмент внутри пациента.	Недостаток обучения в области коммуникации или культурные различия могут стать преградой в общении.	В больнице врач из другой страны может не знать местных медицинских стандартов и предпочтений пациентов.
<i>Пропуск или задержка лечения</i>		<i>Технологические проблемы</i>	
Причина	Пример	Фактор	Пример
Требуемое лечение отсутствует или предоставляется с задержкой.	При инфекционном заболевании пациенту не выписывают антибиотики в срок.	Применение медицинских технологий, таких как электронные медицинские записи, недостаточно или отсутствует.	При сбое системы электронного документооборота врачи теряют доступ к медицинской информации пациентов.
<i>Ошибки в передаче информации</i>		<i>Организационные проблемы</i>	
Причина	Пример	Фактор	Пример

Важные медицинские данные пациента не документируются или не передаются следующему уровню ухода.	Передавая пациента из одного отделения в другое, медсестра не информирует о его аллергии на медикамент.	Сложная иерархия в медицинском учреждении или недостаточная координация между отделами.	В отделении нет четкого распределения обязанностей между врачами и медсестрами.
--	---	---	---

Примечание: В реальной жизни причин и причинных факторов гораздо больше, и они могут варьироваться в зависимости от конкретной ситуации и контекста.

Причины медицинской ошибки обычно указывают на конкретное действие или упущение, которое напрямую привело к нежелательному исходу. В контексте медицинских преступлений, установление причины помогает определить, был ли врач или другой медицинский работник непосредственным источником ошибки. Это может быть, например, неправильное применение лекарства или проведение хирургической операции без должной квалификации.

Причинные факторы, в свою очередь, представляют собой обстоятельства или условия, которые способствовали возникновению ошибки, но не являются ее непосредственной причиной. Это может включать в себя недостаточное обучение, проблемы с оборудованием, недостаток персонала или давление рабочего времени. При расследовании медицинских преступлений учет причинных факторов может помочь понять контекст ошибки и определить, насколько действия врача или медицинского работника были обусловлены внешними обстоятельствами.

Понимание взаимосвязи между причинами и причинными факторами медицинских ошибок, а также учет «эффекта бабочки», позволяет лучше понять и предотвратить ошибки в медицинской практике, а в случае расследования ятрогенного инцидента помогает установить степень ответственности и вины медицинского работника, понять, были ли его действия неосторожными (небрежными или легкомысленными), либо умышленными, и определить, нуждается ли медицинская система в корректировке для предотвращения подобных инцидентов в будущем (*см. Таблицу 2*).

Таблица 2.

Причины и причинные факторы неосторожных медицинских ошибок

Причины медицинских ошибок		Причинные факторы медицинских ошибок	
Легкомыслие	Небрежность	Легкомыслие	Небрежность
<i>Неадекватное соблюдение протоколов</i>	<i>Недостаток внимания</i>	<i>Отсутствие двойной проверки</i>	<i>Недостаток обучения</i>

Пренебрежение проверенными и установленными процедурами и рекомендациями.	Врач или медицинская сестра может пропустить важные детали в анамнезе пациента или дозу препарата при назначении лекарств.	Не проведение повторной проверки перед назначением лекарств или выполнением процедур.	Медперсонал, который не получил должного обучения или переподготовки, может допускать ошибки из-за незнания определенных процедур или стандартов.
<i>Игнорирование симптомов</i>	<i>Недостаточная подготовка</i>	<i>Игнорирование сигналов оборудования</i>	<i>Перегрузка рабочими часами</i>
Необдуманное решение о том, что некоторые симптомы несущественны, не производя полного медицинского обследования.	Медицинский работник может допустить ошибку из-за нехватки знаний или опыта в определенной области.	Невнимание к предупреждающим или тревожным сигналам медицинского оборудования.	Чрезмерная нагрузка может привести к усталости, снижению концентрации и, следовательно, к возрастанию вероятности ошибок.
<i>Пропуск двойной проверки</i>	<i>Усталость</i>	<i>Пропуск обучения</i>	<i>Неэффективная система коммуникации</i>
Особенно при назначении медикаментов или сложных процедур.	Длинные рабочие часы или недостаточный отдых могут привести к снижению концентрации внимания, что увеличивает риск ошибок.	Пренебрежение учебными курсами, семинарами или практиками, что может привести к неактуальным знаниям.	Ошибки могут происходить, когда информация о пациенте передается неполно или неточно между отделами или медработниками.
<i>Самонадеянность</i>	<i>Недостаточное общение</i>	<i>Быстрые решения без анализа</i>	<i>Отсутствие двойной проверки</i>
Уверенность в том, что вероятность ошибки минимальна, и отсутствие сомнений в своих решениях, даже если они не основаны на реальных фактах или опыте.	Неполная или неточная передача информации между медицинскими работниками может привести к ошибкам в диагностике или лечении.	Принятие медицинских решений на основе предположений без полного анализа клинической картины.	В некоторых случаях необходима двойная проверка, например, при назначении лекарств, чтобы исключить ошибку.

<i>Пренебрежение обратной связью</i>	<i>Пренебрежение клиническими протоколами</i>	<i>Неучет истории пациента</i>	<i>Неадекватные ресурсы</i>
Игнорирование отзывов и комментариев коллег или пациентов относительно предыдущих ошибок или проблем.	Несоблюдение установленных стандартов и рекомендаций может стать причиной ошибок.	Невнимательное отношение к анамнезу пациента или игнорирование важной информации из его истории.	Недостаток оборудования, медикаментов или персонала может вынудить медработников принимать решения на основе неполной информации или использовать неидеальные методы.
<i>Недостаток контроля за оборудованием</i>	<i>Зависимость от рутинных процедур</i>	<i>Игнорирование советов коллег</i>	<i>Слабое руководство</i>
Не проверяя медицинское оборудование перед использованием или не следя за его техническим состоянием.	При чрезмерном полагании на привычные практики медицинский работник может не заметить отклонения в состоянии пациента или пропустить новую информацию.	Неприслушивание к мнению или рекомендациям коллег по поводу лечения пациента.	Отсутствие ясных инструкций или слабое руководство может создать условия для ошибок из-за неясности в процедурах или отсутствия контроля.
<i>Недостаточное обучение</i>	<i>Недостаточное использование медтехники</i>	<i>Отсутствие самоконтроля</i>	<i>Отсутствие культуры безопасности</i>
Отсутствие желания или инициативы по обновлению своих знаний и навыков.	Неправильное использование или непонимание работы медицинского оборудования также может привести к ошибкам.	Недостаточное внимание к своему физическому и психическому состоянию, что может привести к ошибкам из-за усталости или стресса.	Если в медицинском учреждении нет культуры открытости и обсуждения ошибок, вероятность их повторения увеличивается.
<i>Отсутствие концентрации</i>	<i>Игнорирование обратной связи</i>	<i>Пренебрежение обратной связью</i>	<i>Технические проблемы</i>
Раздражение, distraction или работа в условиях, способствующих рассеянию внимания, без попыток минимизировать эти факторы.	Неприслушивание к замечаниям и советам коллег или пациентов может оставить проблему без внимания.	Не принимается во внимание предыдущий опыт или обратная связь от пациентов или коллег.	Ошибки в медицинском оборудовании или программах могут быть не замечены медперсоналом, если он не обращает на это должного внимания.

Примечание: Проактивный учет и анализ причин и причинных факторов медицинских ошибок, совершенных по неосторожности, могут помочь медицинским учреждениям предотвратить ошибки, связанные с небрежностью, и повысить качество оказываемой медицинской помощи.

При этом ответственность медицинского работника определяется стандартами профессиональной деятельности, клиническими протоколами и нормами деонтологии. Он несет ответственность за предоставление качественного ухода за пациентом в соответствии с установленными стандартами и рекомендациями. Ответственность также может включать действия, которые медицинский работник должен предпринять в случае возникновения ошибки или нежелательного исхода.

Вина же медицинского работника оценивается на основе того, насколько его действия или бездействие отклонялись от общепринятых стандартов ухода и могли ли они быть предотвращены. Вины может не быть в случаях, когда ошибка произошла из-за непредвиденных обстоятельств или факторов, которые были вне контроля медицинского работника.

Однако даже при наличии всех фактов и понимания обстоятельств, оценка степени ответственности и вины медицинского работника не всегда является прямолинейной. Ответственность может быть коллективной, если к ошибке привели проблемы системного характера. В то же время, вины может и не быть, если медицинский работник действовал в соответствии со всеми рекомендациями и стандартами, но столкнулся с неожиданными и непредвиденными обстоятельствами.

Заключение

В современной медицине большое значение придается безопасности пациентов и минимизации медицинских ошибок. Эта парадигма отражает не только стремление предоставить высококачественное медицинское обслуживание, но и осознание важности этических и профессиональных обязательств перед каждым пациентом.

Существует признание того, что медицинские ошибки часто происходят из-за сложного взаимодействия различных факторов, которые охватывают не только действия медицинского персонала, но и условия окружающей среды, организационные процессы и даже факторы, связанные с пациентом.

Именно в этом контексте концепция «эффекта бабочки» становится особенно актуальной. Эта концепция учит видеть скрытые связи и последствия, которые могут возникнуть из-за незначительных изменений в одной части системы здравоохранения.

Понимание концепции «эффекта бабочки» может служить не только катализатором, но и основой для разработки протоколов и стандартов, направленных на минимизацию рисков, связанных с медицинскими ошибками.

Интеграция концепции в повседневную медицинскую практику становится важным шагом в направлении предотвращения медицинских ошибок и повышения безопасности пациентов.

Подходы, основанные на теории хаоса и кибернетике, могут раскрыть новые горизонты в понимании сложных медицинских процессов.

Библиография:

1. GLEICK, J. *Chaos: Making a New Science*. Viking Penguin Inc., New York, 1987.
2. HAYNES, AB, WEISER, TG, BERRY, WR, LIPSITZ, SR, BREIZAT, AH, DELLINGER, EP, HERBOSA, T, JOSEPH, S, KIBATALA, PL, LAPITAN, MC, MERRY, AF, MOORTHY, K, REZNICK, RK, TAYLOR, B, GAWANDE, AA. Safe Surgery Saves Lives Study Group. A surgical safety checklist to reduce morbidity and mortality in a global population. *N Engl J Med*. 2009 Jan 29;360(5):491-9. doi: 10.1056/NEJMsa0810119. Epub 2009 Jan 14. PMID: 19144931.
3. HOLLON, SD, AREÁN, PA, CRASKE, MG, CRAWFORD, KA, KIVLAHAN, DR, MAGNAVITA, JJ, OLLENDICK, TH, SEXTON, TL, SPRING, B, BUFKA, LF, GALPER, DI, KURTZMAN, H. Development of clinical practice guidelines. *Annu Rev Clin Psychol*. 2014; 10:213-41. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185529. PMID: 24679179.
4. Institute of Medicine (US) Committee on Quality of Health Care in America. *To Err is Human: Building a Safer Health System*. KOHN, LT, CORRIGAN, JM, DONALDSON, MS, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2000. PMID: 25077248.
5. Institute of Medicine (US) Committee on Standards for Developing Trustworthy Clinical Practice Guidelines. *Clinical Practice Guidelines We Can Trust*. GRAHAM, R, MANCHER, M, MILLER WOLMAN, D, GREENFIELD, S, STEINBERG, E, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2011. PMID: 24983061.
6. LORENZ, EN. Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? *139th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science (29 Dec 1972)*, in *Essence of Chaos (1995)*, Appendix 1, 181. https://static.gymportalen.dk/sites/lru.dk/files/lru/132_kap6_lorenz_artikel_the_butterfly_effect.pdf
7. LORENZ, EN. Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 1963;20, 130-141.
8. REGEHR, C, GLANCY, D, PITTS, A, LEBLANC, VR. Interventions to reduce the consequences of stress in physicians: a review and meta-analysis. *J Nerv Ment Dis*. 2014 May;202(5):353-9. doi: 10.1097/NMD.0000000000000130. PMID: 24727721.
9. WU, AW. Medical error: the second victim. The doctor who makes the mistake needs help too. *BMJ*. 2000 Mar 18;320(7237):726-7. doi: 10.1136/bmj.320.7237.726. PMID: 10720336; PMCID: PMC1117748.

МОТИВАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ MOTIVATION WHILE STUDYING MATHEMATICS

Оксана МИРЗА-ФЁДОРОВ, преподаватель математики,
высшая дидактическая категория,
Теоретический Лицей им. «Н. Георгиу», мун. Кишинэу
ORCID ID: 0009-0001-4776-891X

CZU: 37.016:51

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p80-86

Abstract. *Due to the fact that Mathematics is one of the most difficult subjects for students, this article examines its peculiarities, reasons for poor performance and types of motivation. Here are given the steps to take in order to improve academic progress.*

Keywords: *mathematics, motivation, academic performance, reason, improveding.*

О математике

Большинство участников образовательного процесса считают математику одним из сложных предметов.

Хочется отметить некоторые особенности, которыми она обладает:

- ✓ отвлеченность;
- ✓ логическая строгость математических рассуждений;
- ✓ сферы применения.

В ходе изучения как тем по алгебре, так и тем по геометрии учителя и ученики выполняют различные действия, преобразования с отвлеченными числами, а не предметами окружающего мира. В геометрии рассматриваются свойства геометрических фигур и стереометрических тел, а не свойства реальных предметов.

Все математические выводы обладают логической строгостью. Эта логичность прослеживается в доказательстве лемм, теорем, используется при аргументировании решения заданий как по алгебре, так и по геометрии.

Несмотря на отвлеченность, математика имеет широкое применение в некоторых жизненных сферах, в науках, технике, механике, астрономии, физике, химии, в меньшей степени в биологии.

Математика развивается и по сегодняшний день. Некоторые принципы математики являются предметом научных споров в современном мире [1, 5-9 с.].

Причины низкой успеваемости по математике

Математика является очень логичной наукой. В наши дни у большинства учащихся плохо развито логическое мышление. Родители уделяют недостаточно внимания своим детям, не обладают полной информацией об уровне их знаний по предмету. Хочется отметить основные сложности, которые возникают при изучении математики:

- ✓ *из-за опоры нового материала на изученное*
Учебный материал постепенно усложняется. Если какой-либо

материал не усвоен или усвоен слабо, то дальнейшие темы, опирающиеся на этот материал, учащийся уже не поймет;

- ✓ *из-за проблемы с исполнительностью*
У многих учащихся недостаточно развиты навыки по усваиванию информации и реакции на неё. То есть у детей слабый импульсный контроль. Это проявляется в несдержанности, вызывающем поведении, нетерпимости критики, отсутствии гибкого мышления, в слабой рабочей памяти, в слабом самоконтроле, в неумении планирования, в слабой инициативности;
- ✓ *из-за недостаточности времени*
Для закрепления изученного материала отводится недостаточное количество уроков. Нет глубокого понимания материала и навыков по его практическому применению;
- ✓ *из-за некачественного выполнения домашнего задания*
Учебный материал не закрепляется должным образом. Учащимся тяжело применять новые правила на практике;
- ✓ *из-за неадекватной оценки учащимися своих знаний*
Из-за понимания материала на поверхностном уровне учащиеся не осознают свои ошибки. А значит не могут понять над чем в дальнейшем надо ещё поработать;
- ✓ *из-за разной скорости усвоения материала*
Все дети обладают разными способностями, памятью, вниманием, собранностью. Поэтому часов на формирование навыков применения изученных знаний должно быть запланировано в куррикулуме больше.

Главное в математике не выучить, а понять!

О мотивации

Мотивация – причины, побуждающие человека на определенные действия.

Синонимы: стимул, обоснование, побуждение, причина, повод.

Виды мотивации:



Рисунок 1.

Формула успеха в учебе:



Рисунок 2.

Для улучшения результатов обучения, родителям необходимо формировать у детей мотивацию к учёбе. В наши дни чаще всего родители формируют мотивацию вознаграждением, мотивацию страхом. Но самой полезной и глубокой является внутренняя мотивация, мотивация достижения, мотивация компетентности.

Учеба в лицее помогает понять учащимся чем им нравится заниматься, что у них получается лучше.

Что формирует учёба? Ученик учится логически мыслить, абстрактно мыслить, анализировать, обобщать, систематизировать, выделять главное, делать выводы. А для чего надо хорошо учиться? Хорошая учёба может способствовать нахождению высокооплачиваемой работы, воспитывает навыки интеллектуальной работы, формирует самодисциплину, воспитывает чувство ответственности.

Шаги к успеху

Вчера – мечта, сегодня – цель, завтра – реальность.

Чтобы усвоить математику, надо приложить немало усилий, а именно:

1. Не думать о плохом.
2. Беречь здоровье.
3. Сформулировать цели.
4. Анализировать поступки.
5. Постоянно замечать достижения и неудачи.
6. Оценить итоги.

Будущее начинается сейчас!

Приёмы и методы в обучении математике, способствующие улучшению успеваемости учащихся:

- ✓ примерами из жизни доказывать учащимся, что математика пригодится в жизни: планирование личного бюджета; расчет времени, которое необходимо для перемещения из одного населенного пункта в другой; вычисление суммы, которую можно сэкономить при скидках в магазине; расчет площади поверхности прямоугольного параллелепипеда для определения необходимого количества краски или необходимого количества рулонов обоев;
- ✓ организовывать по возможности уроки с игровыми моментами:

Устно раскройте скобки в уравнениях №11 стр 74

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Решите на множестве Z уравнения и заполните таблицу буквами, соответствующим полученным ответам:

б) $x-9=-15$ $S=\{-6\}$
 л) $-18-x=10$ $S=\{-28\}$
 о) $-7x+16=30$ $S=\{-2\}$
 р) $1-5x=-24$ $S=\{5\}$
 н) $4x-9=7x+12$ $S=\{-7\}$
 и) $3-9x=-2-4x$ $S=\{1\}$
 в) $7-5x=-8x-2$ $S=\{-3\}$
 а) $5x-1=|(-4)^2|$ $S=\{13\}$
 п) $-9;x=|-100^\circ|$ $S=\{9\}$

корень	-9	5	13	-3	1	-28	-6	-7	-2
буква									

Рисунок 3.

РАССТОЯНИЕ: между точками на числовой оси.

Все единичные отрезки на числовой оси должны быть одинаковой длины!!!

Рисунок 4.

ПРОВЕРКА ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ Дежурные учащиеся фиксируют фамилии тех, кто не сделал домашнее задание

УСТНЫЙ СЧЕТ Вычисли:
 $-3 \cdot 2 + 5 = -1$ $-3 \cdot (-2 - 5) = 9$ $-3 \cdot |-6 + 2| = -12$ $-3 \cdot |-6 - 2| = 5$
 Решением какого уравнения является число (-2) :
 $x - 9 = -8$ $2x - 5 = -9$ $2(x - 5) = -6$ $|x| = 2$ $3|x| = -6$ $3|x + 1| = 3$

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОПОРНЫХ ЗНАНИЙ Что означает решить уравнение?
 Решите уравнения на множестве **ЦЕЛЫХ** чисел:
 $-5x = 10$ $2x = -26$ $0 \cdot x = 4$ $-12x = 4$
 $x = -2$ $x = -13$ нет решений $x = \frac{1}{3} \in Z$
 $S = \{-2\}$ $S = \{-13\}$ $S = \emptyset$ $S = \emptyset$

Решаем №8 стр 74
 Назовите основные свойства уравнений

ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЭТИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПОЛУЧАЮТСЯ РАВНОСИЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ

Рисунок 5.

- ✓ применять наглядность:

Пересечение промежутков:

НАПРИМЕР: Найти пересечение промежутков $[-3; 7]$ и $(0; 10]$

$[-3; 7] \cap (0; 10] = (0; 7]$

Найти пересечение промежутков $[-3; 7]$, $(0; 10]$ и $[-2; 13]$

$[-3; 7] \cap (0; 10] \cap [-2; 13] = (0; 7]$

Рисунок 6.

Рассмотрите пары отрезков AB и BC ; DE и EF .

Точка B делит отрезок AC в отношении $\frac{AB}{BC} = \frac{3}{6}$

Точка E делит отрезок DF в отношении $\frac{DE}{EF} = \frac{3}{6}$

Четыре отрезка пропорциональны, если из двух отношений можно получить:

По чертежу
 а) найдите значения отношений $\frac{AB}{AC} = \frac{AD}{AD}$, $\frac{AC}{AD} = \frac{AD}{AE}$
 б) запишите еще 2 отношения, равных отношениям

$\frac{AD}{DE} = \frac{AB}{BE}$, $\frac{BE}{BC} = \frac{AD}{DC}$

Рисунок 7.

Способы задания множеств:

- 1) **словесным описанием**
 A – множество учащихся данного кабинета
- 2) **перечислением элементов**
 $A = \{ \text{Алекс, Рома, Катя, Оля, Ира, Андрей} \}$
- 3) **указанием характеристического свойства**
 $A = \{ x \mid x - \text{учащиеся данного кабинета} \}$
- 4) **диаграммой Венна-Эйлера**





Рисунок 8.

- ✓ *использовать интересные математические факты на уроках:* при одинаковом периметре фигур у круга самая большая площадь; при одинаковой площади фигур у окружности самая маленькая длина; ноль – единственное в математике число, которое нельзя написать римскими цифрами; знак равенства (=) впервые применил британский математик Роберт Рекорд в 1557 году; число 18 – единственное кроме нуля, сумма цифр которого в два раза меньше него самого; сумма чисел от 1 до 100 составляет 5050; сумма всех чисел на рулетке в казино равняется 666;
- ✓ *использовать проектную деятельность:*



Рисунок 9.



Рисунок 10.

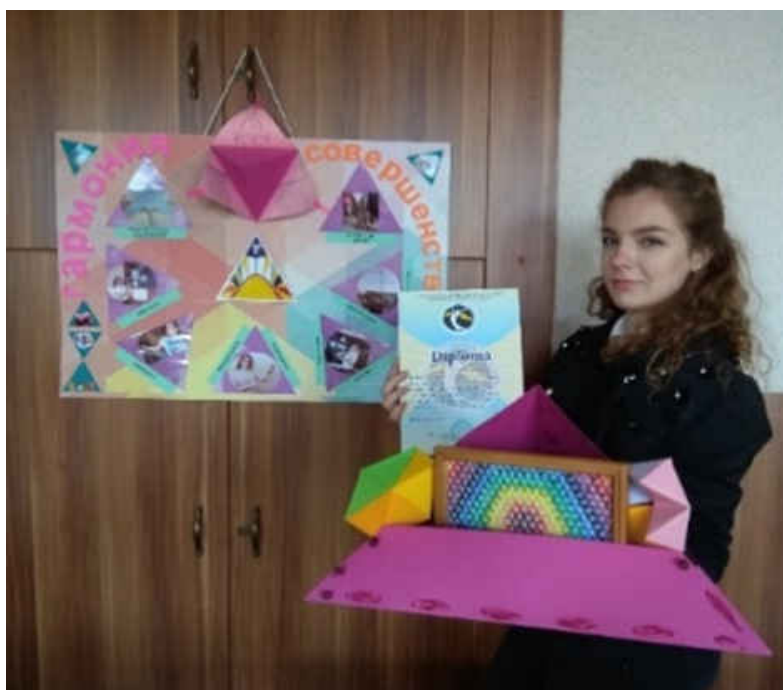


Рисунок 11.

- ✓ *анализировать причины неудач учащихся:* несерьезное отношение к учебе в целом; отказ от усилий при изучении математики; неразвитое логическое мышление; проблемы с рабочей памятью; проблемы с концентрацией и переключением внимания;
- ✓ *постоянно сотрудничать с родителями:* передача информации через классного руководителя; телефонные беседы с родителями; сообщения родителям в Viber; передача табелей успеваемости; передача фото формативного и суммативного оценивания; проведение родительских собраний.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы его ученики хорошо учились по его предмету. Но без помощи родителей, без применения ИКТ, без мотивации как из семьи, так и из лица этого достичь достаточно сложно. Но мы, учителя, будем прилагать все усилия для того, чтобы ученики поверили в свои силы, захотели понять математику и достигли хороших результатов на экзаменах за курс гимназического и лицейского образования.



Рисунок 12.

Библиография:

1. АЛЕКСАНДРОВ, А.Д., КОЛМОГОРОВ, А.Н., ЛАВРЕНТЬЕВ, М.А. Математика, её содержание, методы и значение. Москва: Изд. Академии Наук СССР, 1956, Т. 1, 296 с.
2. https://www.mathedu.ru/text/matematika_ee_soderzhanie_metody_i_znachenie_t1_1956/p2/

TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI CA UN INSTRUMENT EFICIENT DE IMPLEMENTARE A UNEI ABORDĂRI ORIENTATE PE PERSONALITATE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE BAZAT PE EXEMPLUL DE UTILIZARE A SERVICIULUI GOOGLE CLASSROOM

INFORMATION TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE TOOL OF IMPLEMENTING A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING ENGLISH BASED ON THE EXAMPLE OF USING THE GOOGLE CLASSROOM SERVICE

Anna CURILOVA,
English teacher, I didactic degree,
IPLT ORT „B.Z. HERȚLI”, Chisinau
ORCID ID: 0009-0009-3324-0629

CZU: 37.016:811.111+004

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p87-90

Rezumat. *Articolul explorează integrarea tehnologiei informației în predarea limbii engleze, concentrându-se pe utilizarea Google Classroom. Subliniind importanța instrumentelor digitale în implementarea unei abordări centrate pe elev, sala de clasă virtuală din Google Classroom este prezentată ca un spațiu de informare pentru învățarea activă și conștientă. Funcțiile Google Classroom, inclusiv testele inițiale, temele individuale, colaborarea în grup și reprezentarea flexibilă a materialelor subliniază contribuția acestuia la principiile de învățare centrate pe elev. Tragem concluzia că, deși tehnologia favorizează independența elevilor, ea nu înlocuiește profesorul, ci oferă noi posibilități de organizare educațională.*

Cuvinte-cheie: *tehnologia informației, abordare centrată pe elev, funcții Google Classroom, curriculum modernizat, clasă virtuală, individualizare, diferențiere a instruirii.*

According to the modernized curriculum, English learning is designed to ensure the implementation of modern educational goals and standards. Recommendations of the Ministry of education orient us to the fact that "Along with the traditional approach to teaching languages at school, the constant evolution obligates teachers to apply modern methods, which are associated with information and communication technologies (IT-technologies). In this case, the teacher should realize his multiple role in the process of teaching-learning-assessment: knowledge transfer, guide, consultant who is constantly perceiving information from students. The teacher should implement a training activity that will stimulate conscious and active learning using information technologies".

The use of the internet technologies at the lessons gives rather high results. Teachers can use them as a presentation of the new material, as a vocabulary presentation of pictures, as a guide tour through British and American cities. Pupils

can not only watch the pictures, they can also write a quiz after them. Sure, computer technologies is the best way of the phonetic drills, as pupils can listen to the teacher's voice and immediately record their own voices and listen to their records at the same time the whole class.

The quality standards of education in Moldova are approved from the point of view of the school friendly to the child, which gives priority to the development of his abilities, creating the necessary conditions for the development of individual skills of the student.

How to motivate learners is one of the main challenges faced by foreign language teachers. Technology, especially the Internet, can provide access to authentic sources of language that are simply unavailable any other way. When we integrate technology meaningfully, we are supporting them in the development of two essential tools for lifelong learning: skill in the use of another language and the ability to make discerning and effective use of technological tools.

In this regard, the **theme** of my pedagogical research is "Information technology as an effective tool of implementing a personality-oriented approach in teaching English based on the example of using the Google Classroom service".

Relevance. Interest in this problem is caused by many circumstances:

- Modernization of the learning process, the transition to a model based on the competence-oriented approach to education. Digital competence in the field of information and communication technologies is one of the basics, in accordance with the modernized curriculum.
- Approval of a new style of pedagogical thinking. The school should teach the child to study, to learn how to work with information.
- Informatization of society, aimed at the elimination of computer illiteracy, the formation of a culture of information technology, including as a means of education, communication, education, integration into the world space.

Subject of the study is exploring the opportunities provided by the IT-technologies for the implementation of a **student-centered approach** to teaching the English language.

The study aims: generalization and systematization of the experience of using information and communication technologies at the lessons of English and identifying the most effective from the point of view of effectiveness in the implementation of a person-oriented approach.

The use of information technologies allows to solve a number of interrelated tasks: fill the shortage of sources of educational material, develop the skills and abilities of information retrieval activities, objectively evaluate knowledge and skills in a shorter time.

Based on the aims, you can highlight **the significance of the work**. **The theoretical and practical significance of the work** lies in the fact that the use of information technologies in teaching English helps to realize a student-centered approach to learning, provides for the individualisation and differentiation of teaching, taking into account the abilities of children, their level of learning and aptitudes. It allows the teacher to develop the independence of students in class when studying new topics, the student learns to obtain the necessary information and analyse it.

The novelty of the work lies in the practical application of the knowledge gained in life situations, the personality-oriented interaction of the teacher with the students. To do this, I created a virtual classroom in the Google Classroom service – an information space containing a set of didactic materials, texts, tables, images, videos, presentations, tests corresponding to the topics being studied.

How Google Classroom works. Google Classroom allows teachers to organize a standard educational process via the Internet. The service provides a wide range of opportunities to all participants of the educational process (categories of users).

Table 1. Google Classroom features

Categories of users	Options
Teachers	Create and manage courses, assignments and grades. Fast and convenient grading with the possibility to comment the received work.
Students	Track the activity in courses and receive new study materials. Exchange information and communicate using the built-in messaging or email. Submit the works to the teachers.
Parents	Receive emails with the information about student’s academic performance, including overdue work and assessments that are required to be ready soon.
Administrators	Create, view and delete any course in the domain. Add or delete students and teachers in the domain and in the available courses. View works in all courses available in the domain.

The features of Google Classroom described in this table allow teachers to implement the student-centered approach in teaching English. For example:

Table 2. Features of Google Classroom implementing the principles of student-centered approach

Principles of student-centered approach	Features of Google Classroom
Self-actualization principle	Initial Tests. Google Forms used at the beginning of the high school. The student that finished the test receives information about the mistakes made, allowing him to plan his/her work on the new module, keeping in count the problems identified.
Individuality principle	Individual copy of every student’s work in the class. There is a possibility to organize individual classes keeping in count the students’ capabilities, needs and interests. The teacher can assign tasks of different complexity for different students.

Principle of creativity and success	Collaboration of students working on a group assignment. Students can work remotely on whatever they're doing: a presentation, a table or a presentation.
Principle of choice	Representation of the material in different electronic formats, because Google Classroom is integrated with other free services. Students can choose to between different sources of information as well as its representation format.
Principle of trust and support	The teacher can comment and discuss the student's work individually, advising the student on every step of work on the assignment.

Of course, these features will improve the efficiency of learning only if the teacher has a worked out and well-thought course program as well as presentations, texts and a number of practical assignments contributing to understanding the material. Google Classroom doesn't replace the teacher, it only gives new possibilities to organize the learning process.

Conclusions. The usage of information technologies in teaching English allows the teacher to develop the independence of students in the classroom in the study of new topics. The student is learning to collect the needed information and analyze it. Using the described methods the teacher helps the student to better understand the material and to form his own opinion regarding the subjects studied, without imposing.

References:

1. Curriculum național, Limba străină, clasele 5-9, Chișinău, 2019.
2. Curriculum național, Limba străină, clasele 10-12, Chișinău, 2019.
3. Ghidul de implementare a curriculumului național în învățământul liceal pentru Limba străină, 2019.
4. Ghidul de implementare a curriculumului național în învățământul gimnazial pentru Limba străină, 2019.
5. Learning Efficiency Standards of the Foreign Languages, 2011.
6. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Sclifos, L., Solovei, R. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. Chișinău, C.E. PRO DIDACTICA, 2010.
7. Referențialului de evaluare la limbi străine din perspectiva formării competențelor, 2014.
8. Bahrani T. The Role of Technology in Language Learning. Canadian Social Science, 2011.
9. Taylor, R. & Gitsaki, C. Teaching well and loving it. In Fotos & Browne (Ed.), New perspectives on CALL for second language classrooms (pp. 131-147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
10. Warschauer, M. Technological change and the future of CALL. In Fotos & Browne (Ed.), New perspectives on CALL for second language classrooms (pp. 15-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
11. Google classroom Workspace // <https://cutt.ly/xwUKV0m6> (visited: 2023.11.12)
12. Information Google classroom // <https://cutt.ly/YwUKBUc0> (visited: 2023.11.12)

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND CERCETAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL GRĂDINIȚĂ – FAMILIE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ACTUALE

Silvia VRABIE,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”
ORCID ID: 0000-0001-8222-2405

CZU: 37.018.265

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p91-102

Abstract. *The problem addressed in the present research meets the requirements of a psychosocial nature, by establishing the educational and sociocultural circumstances that confirm the need to relate to all levels: implicitly the family, educational, societal, local and international. Thus, the kindergarten-family educational partnership in the context of current education tends to deep knowledge of the needs of those involved, interpersonal relationships based on collaboration, constructive communication, which is based on understanding and the valuing of all the educational actors.*

Keywords: *educational partnership, educational actors, current education.*

Din practica contemporană, observăm că actorii educaționali implicați în actul educațional se conduc după strategiile inițiate de procesul de parteneriat, valorificând o calitate precum este formarea atitudinilor pozitive față de ceilalți copii din comunitatea educațională și față de alți oameni. De asemenea, urmăresc formarea unor convingeri în acord cu valorile morale promovate de societatea contemporană și nu în ultimul rând, practicarea modelelor comportamentale conform normelor și valorilor comunității în care este încadrat copilul [1, p. 47].

În raport cu dezvoltarea unui parteneriat educațional eficient, este nevoie să respectăm unele condiții prealabile și norme stabilite în acordul de parteneriat.

- ✓ Într-un parteneriat eficient, agenții educaționali, părți ale acordului stabilit, au aceleași scopuri și conlucrează împreună la implementarea lor, asumându-și responsabilitate și perseverență.
- ✓ Parteneriatul educațional original impune o comunicare empatică, concisă, echitabilă, care corespunde nevoilor de comunicare și socializare.
- ✓ De obicei, parteneriatul educațional se preconizează cu scopul realizării unui scop primordial, care face ca părțile implicate în proces să acționeze cu tenacitate.
- ✓ Relațiile interpersonale dintre agenții implicați în proces se bazează pe încredere și respect reciproc, comportament onest și angajament.
- ✓ Colaborarea are la bază punctele forte și obiective stabilite care răspund nevoilor cu scopul creșterii capacității tuturor actorilor educaționali implicați în relația de parteneriat.
- ✓ Parteneriatul original pune în valoare diversitatea de cunoștințe și experiențe din viața actorilor implicați.
- ✓ Colaborarea dintre agenții educaționali compensează competențele partenerilor și oferă șanse spre destăinuirea resurselor utilizate de aceștia.

- ✓ Principiile și procesele dintr-o cooperare eficientă sunt determinate de aportul și consimțământul tuturor părților în procesul de luare a deciziilor.
- ✓ În contextul parteneriatului educațional, e necesară conexiunea inversă cu toți actorii implicați în ameliorarea continuă a calității colaborării și impactului acesteia.
- ✓ Parteneriatele educaționale țin cont de natura și caracteristicile contextului unde se desfășoară pentru proiectarea și evaluarea acestora în mod obiectiv și pentru manifestarea dezvoltării durabile.
- ✓ În anumite condiții, la anumite etape de implementare a lor, parteneriatele pot înceta. Însă atunci când aceasta se încheie, finalizarea lor necesită o planificare, astfel încât procesul să fie cunoscut de părți, să se realizeze treptat și să nu afecteze calitatea rezultatelor [2, p. 12].

Analiza teoretică a literaturii de specialitate, care reflectă diverse abordări și viziuni asupra parteneriatului educațional grădiniță-familie în contextul educației actuale, ne-a determinat să formulăm următoarele **obiective de cercetare**:

- ❖ elaborarea bazei metodologice de studiere a nivelului de promovare a parteneriatului educațional grădiniță-familie în condițiile educației actuale;
- ❖ descrierea particularităților parteneriatului educațional grădiniță-familie la etapa contemporană.

Eșantionul cercetării. Experimentul pedagogic de constatare a inclus un eșantion aleatoriu de 40 de părinți ai căror copii frecventează Școala Primară-Grădiniță „Grigore Vieru”, satul Frumușica, raionul Cahul, și 10 educatori care activează în aceeași instituție.

Metodele de cercetare aplicate în cadrul etapei de constatare a experimentului pedagogic au fost: observarea și ancheta pe bază de chestionar. Itemii anchetei de investigare conțin întrebări închise și deschise, ce necesită răspunsuri desfășurate, pentru a obține informații cât mai detaliate cu referire la subiectul cercetat.

Principiile de elaborare a anchetei pe bază de chestionar:

- elucidarea multitudinii aspectelor ce țin de parteneriatul educațional grădiniță-familie în contextul educației actuale;
- identificarea nivelului și a gradului de informare a părinților cu referire la importanța parteneriatului educațional;
- elucidarea disponibilității părinților pentru implicarea activă în procesul de colaborare cu grădinița.

Instrumentarul metodic utilizat în cadrul studiului constă dintr-o *anchetă pe bază de chestionar, adresată educatorilor*. Conține 6 păreri-atitudini, la care fiecare cadru didactic își expune părerea referitor la nivelul de promovare a parteneriatului educațional grădiniță-familie în contextul educației actuale.

A doua *anchetă pe bază de chestionar este adresată părinților*. Aceasta conține 6 întrebări cu răspuns închis, în care, la fiecare item, părinții aleg varianta de răspuns care corespunde mai mult situației cu care se confruntă în promovarea parteneriatului educațional.

A treia *anchetă pe bază de chestionar*, pentru părinți, conține 20 de întrebări referitoare la atitudinea și gradul de implicare a părinților în cadrul activităților desfășurate în grădiniță.

După cum am menționat, parteneriatul educațional trebuie analizat nu doar ca un concept – acesta reprezintă o atitudine, un fenomen sociocultural complex, ce vine în sprijinul grădiniței și al familiei, abordat într-o perspectivă educativă, reprezentând unul din aspectele-cheie ale pedagogiei contemporane, care presupune colaborare cu privire la acțiunile educative comune și cele de susținere a copilului în inserția lui socială. La fel, parteneriatul educațional presupune interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii: o comunicare și o corelație eficiente între participanți; activități comune cu respectarea rolului și a responsabilității fiecărui participant. Un parteneriat educațional eficient mai presupune coerența și unitatea cerințelor, opțiunilor, deciziilor și acțiunilor educative.

Pentru a stabili care este situația reală privind parteneriatul educațional grădiniță-familie în contextul educației actuale, am realizat un șir de investigații preliminare.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice și metodologice reflectate anterior și s-a desfășurat în Școala Primară-Grădiniță „Grigore Vieru” din satul Frumușica, raionul Cahul.

Ancheta adresată cadrelor didactice a avut drept scop identificarea nivelului de colaborare a familiei cu grădinița în vederea realizării unui parteneriat educațional activ. În cadrul experimentului au participat 10 cadre didactice (educatori).

Inițial ne-am propus să determinăm care sunt formele de lucru aplicate în colaborare cu familia de către cadrele didactice din instituția preșcolară. Rezultatele sunt prezentate grafic în *Figura 1*.

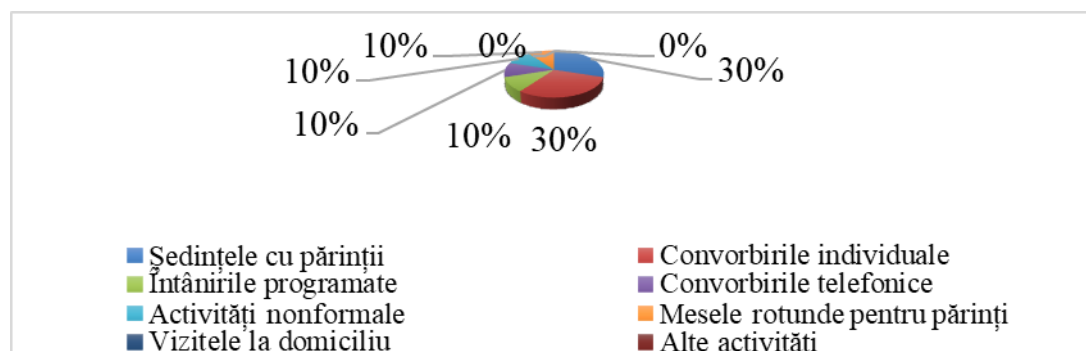


Figura 1. Formele de lucru aplicate în colaborare cu familia

Conform datelor din diagrama alăturată, formele de lucru aplicate în colaborare cu familia sunt: ședințele cu părinții – 30%; convorbirile individuale – 30%; întâlnirile programate – 10%; convorbirile telefonice – 10%; activitățile nonformale – 10%; mesele rotunde pentru părinți – 10%; vizitele la domiciliu – 0%; alte activități – 0%.

În același context, am solicitat cadrelor didactice să ne comunice care metode le aplică în lucrul cu familia. Rezultatele obținute sunt prezentate grafic în *Figura 2*.

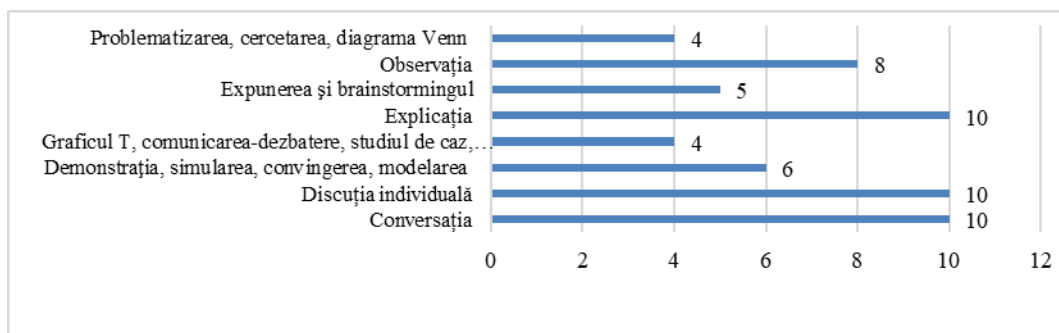


Figura 2. Metode aplicate în lucrul cu familia

Conform datelor din *Figura 2*, educatorii aplică diverse metode în activitatea lor cu părinții: conversația și discuția individuală (majoritatea cadrelor didactice); demonstrația, simularea, convingerea, modelarea (utilizate de 6 educatori); graficul T, comunicarea-dezbatere, studiul de caz, chestionarea (aplicate de 4 educatori); explicația (folosită pe larg de cadrele didactice); expunerea și brainstormingul (utilizate de către 5 educatori); observația, problematizarea, cercetarea, diagrama Wenn (aplicate de 4 educatori). Generalizând, evidențiem că educatorii aplică o diversitate de metode în lucrul cu părinții, cu scopul de a optimiza nivelul de colaborare a familiei cu grădinița.

În continuare am solicitat cadrelor didactice să aprecieze cele mai eficiente metode aplicate de ele în colaborare cu părinții. Analizând rezultatele anchetei completate de acestea, am constatat că cele mai eficiente metode sunt: discuția individuală – 50%; conversația – 20%; observația, dezbateră, brainstormingul – 10%; explicația, modelarea, convingerea, stimularea – 20%.

De asemenea, ne-am propus să identificăm cu ce instituții din comunitate colaborează cadrele didactice. Rezultatele obținute le-am prezentat în *Figura 3*.

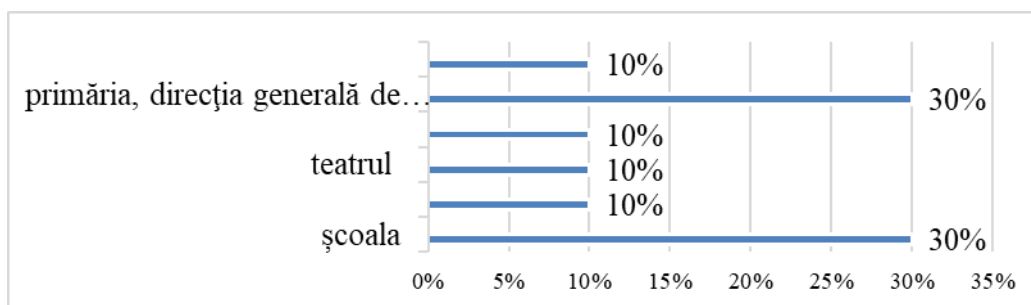


Figura 3. Instituții din comunitate cu care colaborează cadrele didactice

Din rezultatele prezentate grafic în *Figura 3*, constatăm că educatorii colaborează eficient cu: școala – 30%; primăria, Direcția de învățământ – 20%; biblioteca – 10%; teatrul – 10%; biserica – 10%; centrele de creație a copiilor și unitățile școlare din localitate și din afară – 10%.

În același context, ne-am propus să determinăm și aspectele legate de colaborare și parteneriat. Cadrele didactice chestionate au indicat că participă la conferințe,

traininguri, seminare, mese rotunde, asociații pentru părinți și pedagogi, ședințe metodice, concursuri cu caracter informativ – 50%; implică părinții în organizarea excursiilor – 20%; desfășoară întâlniri cu scriitorii și actorii de teatru – 10%; cu personalul medical – 10%; vizionează spectacole de teatru, merg la muzeu, expoziții, biserică – 10%.

Totodată, am avut parte și de sugestii privind parteneriatul grădiniță-familie: 5 dintre educatori recomandă implicarea sistematică a părinților în activitatea grădiniței; toți educatorii, unanim, am optat pentru educarea părinților (pedagogizarea lor); 8 educatori recomandă lectorate pentru părinți, proiecte de grup, excursii tematice; 4 cadre didactice propun asistență la activități organizate cu copiii.

În continuare expunem rezultatele obținute după aplicarea chestionarului părinților incluși în eșantionul cercetării.

Ancheta adresată părinților a avut drept scop identificarea nivelului de colaborare a familiei cu grădinița în vederea realizării unui parteneriat educațional activ.

Analiza și interpretarea răspunsurilor oferite de către părinți le-am prezentat în *Figura 4*.

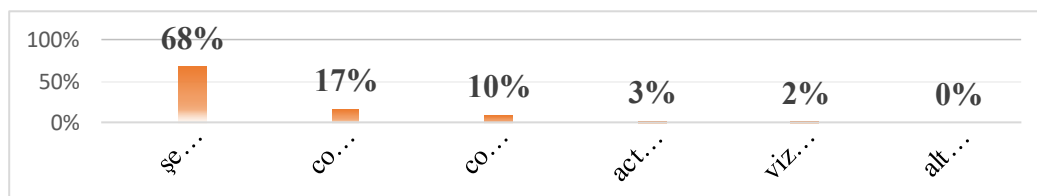


Figura 4. Modalități de colaborare a părinților cu grădinița

Modalitățile de colaborare a părinților cu grădinița sunt valorificate prin diverse modalități: ședințele cu părinții; convorbirile individuale directe; convorbirile telefonice; activitățile extracurriculare; vizitele educatorului la domiciliu. Conform datelor prezentate în *Figura 4*, cele mai răspândite modalități de colaborare a părinților cu grădinița sunt ședințele cu părinții, convorbirile individuale (17%); convorbirile telefonice (10%); activități extracurriculare (3%); vizitele la domiciliu (2%).

Prin intermediul altui item din anchetă, părinții au specificat câteva aspecte ale educației copilului valorificate în cadrul colaborării cu grădinița. Rezultatele obținute sunt ilustrate în *Figura 5*.

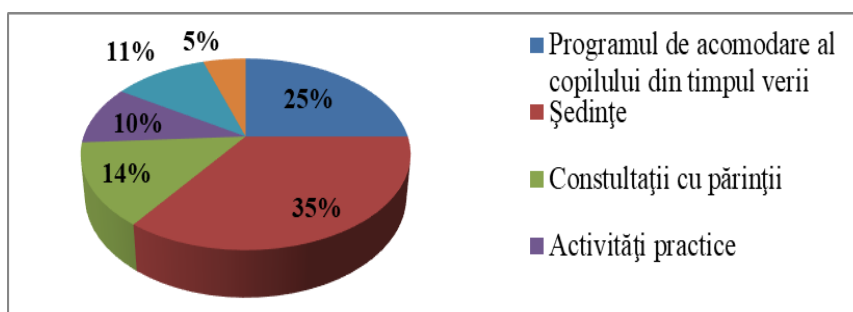


Figura 5. Participarea părinților la activitățile desfășurate în cadrul grădiniței

Din figura de mai sus observăm că respondenții se implică activ în activitățile grădiniței. 35% au participat la ședințe, 25% au fost implicați în programul de acomodare a copilului din timpul verii, 14% au participat la consultațiile cu părinții, iar 10% și mai puțin au participat la „Săptămâna ușilor deschise” și la „Prezentarea propriilor profesii”.

La următorul item din chestionar, *Ce fel de activități ați dori să se organizeze în cadrul grădiniței, la care să participați și Dvs.?*, părinții au răspuns că ar dori să fie organizate: mese rotunde pe teme; TVC între diferite grădinițe; „Starturi vesele” (părinte-copil); serate; concursul „Mama, tata și eu”; concursuri între părinți și educatori; festivalul micuților și programe artistice.

Astfel, putem constata că părinții sunt foarte activi și ar dori să mențină un parteneriat educațional interactiv și durabil cu grădinița.

Le-am propus părinților să aprecieze care este intervalul de timp disponibil pentru a putea lua parte la diferite activități în cadrul grădiniței. Rezultatele obținute le-am integrat în *Figura 6*.

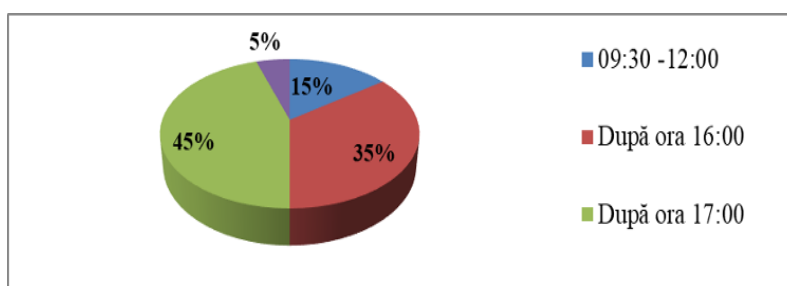


Figura 6. Intervalul de ore disponibile pentru părinți în vederea participării la activitățile din cadrul grădiniței

În baza rezultatelor prezentate în *Figura 6*, putem conchide că majoritatea părinților sunt disponibili să participe la diferite activități în cadrul grădiniței după ora 17:00, adică 45% ; 35% -- după ora 16:00, 15% dintre părinți au menționat că ar fi disponibili să participe la activități între orele 09:30 și 12:00, iar 5 % -- sâmbătă până la prânz, în celelalte zile fiind la serviciu.

Un alt item se referă la cât de benefic a fost programul de acomodare din timpul verii pentru adaptarea copilului la grădiniță. Toți părinții au oferit un răspuns unanim, apreciind programul ca unul benefic. Argumentul de bază este cert: în această perioadă copiii se află mai mult timp în aer liber, în timp ce în grădiniță se face reparație, fiindu-le create copiilor condiții optime pentru perioada care urmează.

Prin intermediul părinților, am identificat cele mai utile activități pentru adaptarea copiilor la grădiniță, și anume: jocuri didactice interactive; dezvoltarea vorbirii; modelarea; desenul; dramatizarea; lectura poveștilor; plimbările în aer liber; vizionarea desenelor animate.

Le-am propus să aprecieze *cât de importantă, după ei, este colaborarea dintre părinți și grădiniță*.

Din rezultatele obținute, putem remarca că părinții sunt conștienți că pentru asigurarea unui parteneriat educațional activ este importantă colaborarea lor cu grădinița, în vederea asigurării unei educații optime a copiilor lor.

Totodată, prin intermediul chestionarului, ne-am propus să determinăm cât de mulțumiți sunt părinții de colaborarea grădiniță-familie. Rezultatele pe care le-am obținut sunt prezentate în *Figura 7*.

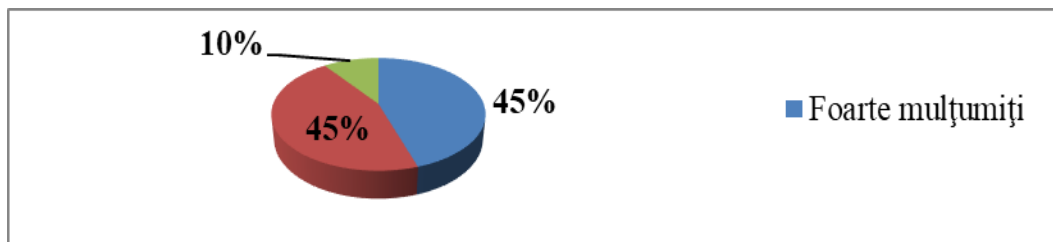


Figura 7. Nivelul de satisfacție a părinților privind colaborarea lor cu grădinița

Din *Figura 7*, putem constata că părinții, în mare parte, sunt mulțumiți de nivelul colaborării lor cu instituția preșcolară.

Un alt item viza un aspect foarte important. Părinții au fost rugați să se expună pentru cine cred ei că ar fi utilă colaborarea părinți-grădiniță. Aceștia au oferit următoarele răspunsuri, inserate în *Figura 8*.

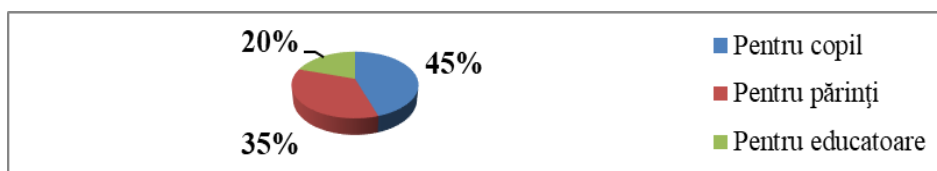


Figura 8. Partea pentru care este utilă colaborarea părinți-grădiniță

Din diagrama prezentată mai sus, putem constata că 45% dintre părinți văd în colaborarea părinți-grădiniță un beneficiu pentru copil, 35% consideră că este utilă pentru părinți, iar ceilalți respondenți au afirmat că această colaborare este importantă pentru educatoare.

La itemul din ancheta pe bază de chestionar *Credeți că sunteți la curent cu implicarea copilului dumneavoastră în activitățile desfășurate la grădiniță?*, toți părinții au răspuns: *Da*. La fel au răspuns și la itemul *Considerați grădinița un partener real în procesul de educație a copilului?*, răspunsul unanim fiind *Da*, ceea ce demonstrează că între părinți și cadrele didactice din grădiniță există o relație de colaborare bazată pe încredere reciprocă.

Pe baza unui item din chestionar, a fost trasă concluzia că părinții pot discuta cu educatoarea grupei despre orice problemă legată de copilul lor, cadrul didactic oferindu-le chiar recomandări privind soluționarea dificultăților apărute.

Prin intermediul altui item din anchetă, părinții au specificat câteva aspecte ale educației copilului, valorificate în cadrul parteneriatului grădiniță-familie. Rezultatele obținute le-am prezentat în *Figura 9*.

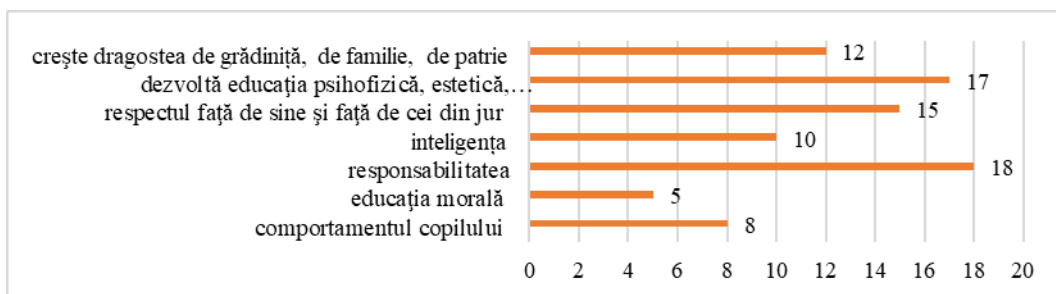


Figura 9. Aspecte ale educației copilului valorificate în cadrul parteneriatului grădiniță-familie

Părinții au încercat să aproximeze și efectele benefice asupra dezvoltării copiilor, de care se pot bucura atât ei, cât și copiii. Conform datelor din *Figura 9*, putem constata că comportamentele copiilor, educația morală a acestora, responsabilitatea, inteligența, respectul de sine și față de cei din jur sunt mai avansate, dacă există o colaborare fructuoasă între părinți și grădiniță. În același context observăm că părinții au evidențiat că parteneriatul educațional cu grădinița dezvoltă educația psihofizică, estetică, ecologică și facilitează adaptabilitatea copiilor în grădiniță. Totodată, crește aprecierea față de grădiniță, familie, patrie.

În continuare vom remarca ceea ce au de câștigat părinții în procesul de colaborare cu grădinița. Părinții înșiși evidențiază că au prilejul să cunoască munca cadrului didactic, metodele utilizate de acesta în instruire, achizițiile acumulate de copil în grădiniță; se pot bucura de șansa de a fi aproape de propriii copii, de a-i înțelege mai bine, de a afla modul în care se comportă într-un mediu diferit de cel din familie; apare oportunitatea cunoașterii altor părinți care au copii de aceeași vârstă, cu aceleași preocupări și probleme; copilul se simte mai sigur pe sine și mai mândru când își vede părinții în spațiul grădiniței, atunci când știe că munca și reușitele sale de zi cu zi sunt apreciate de cei dragi. Astfel, se îmbunătățesc abilitățile educaționale ale părinților.

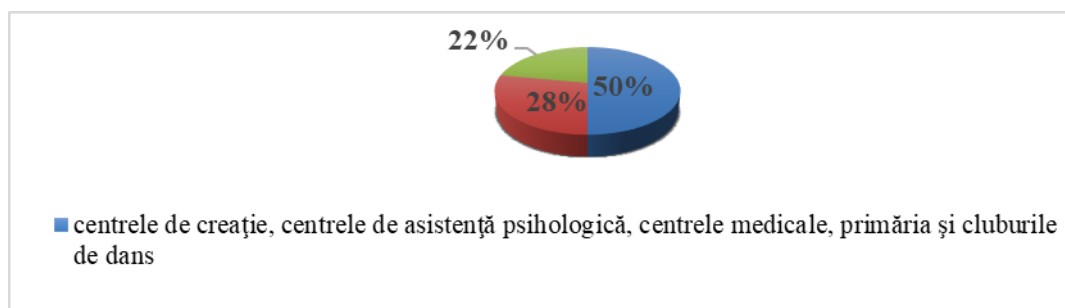


Figura 10. Instituțiile din comunitate cu care e posibilă colaborarea în viziunea părinților

Conform datelor din *Figura 10*, instituțiile din comunitate cu care ar fi posibilă colaborarea grădiniței, în viziunea părinților, sunt: centrele de creație, centrele de asistență psihologică, centrele medicale, primăria și cluburile de dans – 50%;

biserica, teatrul, cinematograful (filme pentru copii), biblioteca pentru copii, librăria, muzeul – 28%; organizațiile nonguvernamentale cu profil educativ, mass-media, organizațiile de caritate – 22%.

În cadrul parteneriatului educațional, părinții mai propun să fie organizate activități educative, repartizate grafic în *Figura 11*.

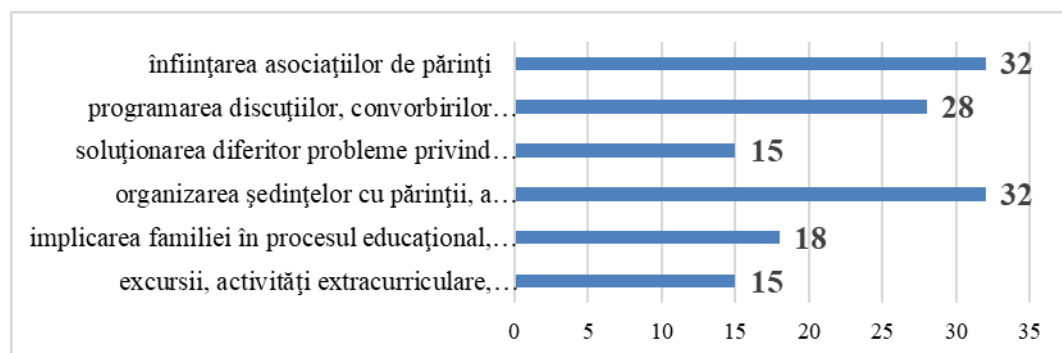


Figura 11. Activități educative propuse de părinți pentru optimizarea parteneriatului educațional

O parte din părinți (32) propun înființarea asociațiilor de părinți și organizarea ședințelor cu părinții, a meselor rotunde, a ședințelor comune cu participarea copiilor și a părinților, a întâlnirilor extra muros; 28 – programarea discuțiilor, a convorbirilor telefonice, individuale sau prin poșta electronică; cercuri pe interese; 18 – implicarea familiei în procesul educațional, asistarea la ore/activități; 15 – organizarea excursiilor, a activităților extracurriculare, concursurilor, starturilor vesele și soluționarea diferitor probleme privind educația copiilor.

Părinții au recomandat realizarea parteneriatului prin intermediul instituției de învățământ, pregătirea specialiștilor care ar organiza activități educative în colaborare cu membrii comunității, iar unii au remarcat că e foarte dificil să organizezi un parteneriat autentic cu implicarea instituțiilor educative din comunitate.

Părinții consideră că agenții comunitari colaborează cu familia episodic (de 8 Martie, de Ziua Copiilor, Ziua Familiei, Anul Nou etc.). Prin investigația efectuată, am stabilit că *ședințele cu părinții* sunt frecvent practicate de către cadrele didactice, mai puțin se aplică *discuțiile individuale, convorbirile telefonice, vizitele la domiciliu, întâlnirile programate, activitățile nonformale*.

Apropiindu-ne de finalul cercetării, am determinat că majoritatea părinților (99%) nu întâmpină dificultăți în comunicarea cu grădinița/educatoarea, fiind foarte mulțumiți de colaborare. Doar 2 respondenți (1%) au afirmat că au avut unele disensiuni, din cauza opiniilor diferite asupra educației copiilor.

În final, ne-am propus să stabilim ce ar dori părinții să îmbunătățească în comunicarea cu grădinița / educatoarea. Doleanțele părinților se referă la următoarele: asigurarea unui parteneriat educațional activ-participativ; organizarea a cât mai multe mese rotunde; să fie acceptate și opiniile părinților în ceea ce privește desfășurarea activităților în care sunt implicați copiii; o colaborare mai strânsă între grădiniță și familie; comunicare deschisă; organizarea mai multor ședințe cu părinții; comportament loial al educatorului față de copii; comunicare individuală a educatorului cu copilul.

Din așteptările părinților ne putem da seama că este nevoie de mai multă colaborare și cooperare din partea grădiniței.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare și bunele practici din domeniul comunității școlare scot în evidență calitățile afective și comunicarea constructivă cu familia, cât și implicarea acesteia în diferite activități, care conduc la formarea atitudinii familiale față de grădiniță. Acest fapt îi motivează pe părinți să se implice mai mult în activitatea educațională promovată de instituția de educație timpurie, sporind relaționarea și socializarea constructivă cu copiii. În scopul promovării unui parteneriat eficient, este nevoie de implicarea părinților în *adoptarea deciziilor cu privire la realizarea și implementarea actului educațional. Ei trebuie să fie participanți activi în raționalizarea, sistematizarea, punerea în funcțiune a tuturor practicilor pozitive în raport cu copiii.* Atât membrii familiei, cât și educatorii sunt responsabili de educația oferită copilului la această vârstă. O educație de calitate poate fi valorificată numai prin stabilirea unui parteneriat educațional bazat pe cooperare armonioasă în detrimentul copilului preșcolar. Beneficiile parteneriatului educațional dintre familie și grădiniță cuprind conștiinciozitate, sârguință, tenacitate din partea ambelor părți în adoptarea hotărârilor în privința dezvoltării armonioase a copilului preșcolar [3, p. 55].

Rezultatele studiului empiric au constituit premisele pentru fundamentarea modelului pedagogic de optimizare a parteneriatului educațional grădiniță-familie în condițiile educației actuale.

Modelul de investigare a parteneriatului educațional grădiniță-familie în condițiile educației actuale a pornit de la premisa existenței a trei dimensiuni fundamentale ale parteneriatului educațional, determinate prin intermediul experimentului de constatare: *intrapersonală*, definită de constructe care țin de personalitatea copilului, mai mult sau mai puțin dispoziționale (grădinița), *relațională* (familia), *interpersonală*, definită de relațiile conștientizate, receptate/percepute și angajate ale copilului în mediul preșcolar și cel familial, și reacția mediului educațional față de optimizarea relației grădiniță-familie.

În același context, tot mai des se vorbește despre rolul grădiniței în promovarea și dezvoltarea solidarității sociale. Astfel se evidențiază rolul grădiniței în stimularea gândirii critice a copiilor și dezvoltarea unui etos școlar pozitiv împreună cu familia, care susține solidaritatea socială. În *Figura 12* prezentăm schema modelului pedagogic de optimizare a parteneriatului grădiniță-familie în condițiile educației actuale.

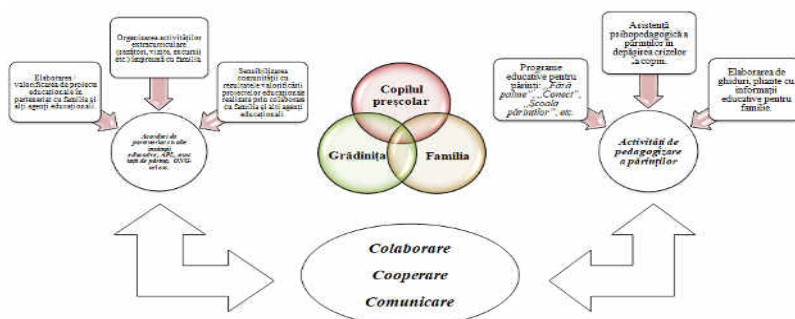


Figura 12. Modelul pedagogic de optimizare a parteneriatului educațional grădiniță-familie în condițiile educației actuale

Schema de mai sus valorizează modalitățile care promovează comprehensiunea conceptului de parteneriat educațional și a relațiilor sociale cu alți agenți educaționali ce lansează o cultură a colaborării grădiniță-familie în condițiile educației actuale. Modelul susține și încurajează participarea tuturor părților implicate în acest proces. Această silință este dependentă de modul în care procesele preșcolare și cele locale sunt planificate, evaluate și valorificate. Demersurile de succes sunt garantate doar de crearea unor grupuri de promovare care să adune copiii preșcolari-grădiniță-familia. Pentru a avea succes, actorii educaționali și sociali se vor asocia în vederea stabilirii de parteneriate educaționale. Aceasta implică identificarea resurselor (instituționale, familiale, comunitare) disponibile și evaluarea lor.

Ariile fundamentale de colaborare ale modelului dat sunt: pe de o parte, stabilirea acordurilor de parteneriat cu alte instituții educative, APL, asociații de părinți, ONG-uri etc. și elaborarea/valorificarea proiectelor educaționale în parteneriat cu familia și alți agenți educaționali; organizarea activităților extracurriculare (șezători, vizite, excursii etc.) împreună cu familia și sensibilizarea comunității prin rezultatele valorificării proiectelor educaționale realizate prin colaborare cu familia și alți agenți educaționali. Pe de altă parte, pentru a susține familia să se implice activ în colaborarea, comunicarea și cooperarea cu grădinița, educatorii ar trebui să organizeze activități de pedagogizare a părinților, care să includă: programe educative pentru părinți („Fără palme”, „Conect”, „Școala părinților” etc.), asistență psihopedagogică pentru părinți în vederea depășirii crizelor la copii și, nu în ultimul rând, elaborarea unor ghiduri, pliante, broșuri cu informații din domeniul educației, dedicate familiilor.

Conform modelului de parteneriat propus, nevoile familiei analizate din perspectivă educațională, psihologică și socială trebuie analizate și rezolvate de specialiști din mai multe domenii, care ar fi bine să fie atrași în sistem. Astfel, constatăm că pentru extinderea și promovarea parteneriatului educațional, acestea au un rol primordial în asigurarea calității și durabilității proceselor educaționale și comunitare.

Beneficiile pe care îl are acest model de parteneriat educațional sunt determinate de posibilitățile de solidarizare și unificare a eforturilor și resurselor grădiniței și ale societății. Cooperarea de succes se axează pe competențele actorilor sociali de a transmite din experiența lor, sporind astfel randamentele personale. Acesta este principiul de bază în dezvoltarea și implementarea parteneriatului dat.

Consecințele valorificării unui parteneriat educațional de calitate grădiniță-familie se bazează pe cadrul normativ al Republicii Moldova, care promovează identitatea șanselor în asigurarea accesibilității la educație în raport cu fiecare copil din comunitatea educațională.

În acest sens, evidențiem că parteneriatul educațional participă la progresarea comunității actuale prin prestigiul resurselor familiale, schimbând autonomia dragostei și abnegația familiei în mijloace importante de incluziune educațională a copilului în comunitate.

Generalizând, evidențiem că unul dintre cei mai importanți factori ai creșterii eficienței educaționale ale copiilor preșcolari îl constituie asigurarea unui parteneriat între grădiniță și familie. Astfel, grădinița și familia sunt doi piloni ai educației preșcolare, care se află într-o relație de interdependență.

În contextul cercetării noastre, un parteneriat educațional presupune o colaborare strânsă și de calitate între grădiniță și familie, urmărind scopul de a contribui la dezvoltarea instituției preșcolare prin valorificarea și extinderea colaborării cu familia pentru a oferi copiilor preșcolari servicii educaționale de calitate.

Din analiza rezultatelor cercetării, am constatat că în cadrul Școlii Primare-Grădiniță „Grigore Vieru” din satul Frumușica, raionul Cahul, există un parteneriat educațional grădiniță-familie activ, manifestat prin colaborarea și comunicarea eficientă dintre educatoarele și părinții copiilor care frecventează această instituție. De asemenea, am observat cu certitudine că majoritatea părinților acordă timp suficient activităților desfășurate în cadrul acestei instituții, se implică activ în cadrul acestora și chiar ar dori să fie organizate activități suplimentare, în care să se implice atât părinții și copiii, cât și grădinița. Din rezultatele obținute, am mai remarcat că părinții își asumă toată responsabilitatea în vederea asigurării acestui parteneriat educațional prin garantarea condițiilor și necesităților educării copiilor, aceștia având chiar și unele inițiative de perspectivă pentru asigurarea unui parteneriat educațional cât mai activ și durabil.

Elaborarea chestionarului „Modelul pedagogic de optimizare a parteneriatului educațional grădiniță – familie în condițiile educației actuale” s-a bazat pe principiul integrării educaționale a familiei în activitatea grădiniței și educația copiilor, care solicită cooperare, colaborare și comunicare. Elementele modelului propus se axează pe activități de creare a unor proiecte educaționale în parteneriat cu familia și alți agenți educaționali și pe activități de pedagogizare a familiei, ce au ca scop optimizarea parteneriatului educațional grădiniță-familie în condițiile educației actuale.

Bibliografie:

1. BONCHIȘ, Elena. Dezvoltarea umană - aspecte psihosociale. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000. 233 p. ISBN 973-9329-77-2.
2. CARA, Angela, BULAT, Galina, GLOBU, Nelea ș.a. Parteneriatul școală – familie – comunitate în asigurarea coeziunii sociale și a calității în educație. Studiu. Chișinău: IȘE, 2018, 145 p. ISBN 978-9975-48-151-9.
3. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie. București: Editura Pro Humanitas, 1999, 112 p. ISBN 9789739902380.

CONCEPȚIA REZULTANTEI

Petru JELESCU, dr. hab. în psihologie, prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID ID: 0000-0002-3535-0524

CZU: 159.9.01

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p103-111

Abstract. *This article presents the essence of the resultant/effect vector concept. His aim is to apply this conception in the system of natural, social and formal sciences, outside of them, in our daily life and activity, in the conduct and behavior of each of us, in any action and movement, in religion as a set of ideas, feelings and actions shared by a group that provide its members with an object of worship, a code of behavior, a frame of reference for entering into relationship with the group and the universe. The resultant/effect vector concept can and should be applied everywhere. This is the universal character of this concept/vector, conceived and created for 50 years.*

Keywords: *science, conception, vector, effect, result, resultant conception, vector of effect, religion.*

Introducere

Primele studii la această temă/problemă au fost: **Вектор эффекта или концепция результанты**, publicat în revista *German International Journal of Modern Science*, 2022, nr. 46, pp. 4-9 [1]; **Teoria rezultantei** în Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 21 oct. 2022 „Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective”, Bălți : [US „Alec Russo”], 2022, pp. 197-201 [2]; **Теория результанты** în Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective” din 1-2 oct. Chișinău, S. n. (CEP UPSC), Vol. 2, pp. 53-59 [3]; **Концепция результанты как вектор эффекта** în *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, 2022, nr. 3-4, pp. 83-91 [4]; **Отрицание и утверждение с точки зрения теории результанты** în revista *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*, 2023, nr. 52, pp. 96-102 [5]; **Antologie științifică la psihologie**, Chișinău, S.n., 2023 (CEP UPSC), Vol. I [6]. **Statul și religia**, în *Slovak international scientific journal*, 2023, nr. 71, pp. 43-44 [7].

Desigur, aceste materiale au fost și sunt rezultatul activității științifice nu de o zi și nu de două, ci de 50 de ani, începând cu susținerea lucrării de diplomă la IPS „V.I. Lenin” din Moscova, cu articolul **Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста**, publicat în revista științifică *Новые исследования в психологии*, М., Педагогика, 1974, nr. 3(17), p. 3-5 [8] și continuând cu multe altele, în care au fost puse bazele concepției rezultantei, cum ar fi: **Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental**, Chișinău, Museum, 1999, 248 p. [9]; **Geneza afirmației și negației la copil: studiu de caz**, Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS), 138 p. [10]; **Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста: экспериментально-теоретическое и прикладное исследование**, Chișinău, CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, 218 p. [11] ș.a.

1. Clarificări terminologice

Analizând și generalizând materialele științifice de o viață întreagă la această temă/problemă, dar și la multe altele, atât în psihologie, în alte științe (logică, lingvistică, biologie, filosofie, matematică, anatomie, fiziologie, neurologie, politologie, fizică, jurisprudență, patopsihologie, sociologie ș.a.), cât și în activitatea cu studenții, masteranzii, doctoranzii și postdoctoranzii, am ajuns la concluzia că poate fi formulată o concepție nouă, care își găsește reflectarea în toate științele, cât și în afara lor, cum ar fi, bunăoară, teologia, viața și activitatea noastră cotidiană etc.

Pentru a fi mai explicit, mă voi referi, mai întâi de toate, la noțiunea de **concepție**. Conform dicționarului explicativ (DEX, 2009), *concepție* înseamnă „mod de a concepe, ansamblu de păreri, de idei cu privire la probleme filosofice, științifice, tehnice, literare etc. De exemplu, *concepție despre lume* = viziune de ansamblu asupra existenței” [12]. Ca verb, **a concepe** înseamnă „a imagina, a proiecta, a gândi ceva nou; a-și face o idee despre ceva; a exprima în anumiți termeni, a formula într-un anumit fel” [12].

Ce înseamnă **rezultantă**? În mecanică, de exemplu, aceasta e o „forță a cărei aplicare este echivalentă din punctul de vedere al efectului cu mai multe forțe date, care se aplică în același timp asupra aceluiași punct material” [13]. Prin *efect* se subînțelege un „fenomen care rezultă în mod necesar dintr-o anumită cauză, fiind într-o legătură indestructibilă cu aceasta” [14]. Totodată, efect mai înseamnă o „impresie produsă de cineva sau de ceva asupra cuiva” [14]. Prin punct *material* se are în vedere că „aparține realității obiective, existând independent de conștiință și în afara ei; care este compus din materie” [13]. Noțiunea de *materie*, la rândul ei, înseamnă „substanță concepută ca bază a tot ce există; substanță din care sunt făcute diverse obiecte; domeniu de cunoaștere, cercetare etc.; problemă, chestiune; totalitatea cunoștințelor care se predau în cadrul unui obiect de studiu” [15]. Noțiunea de *material* mai redă și „bunuri economice; care ține de venit, de avere, de aspectul economic sau pecuniar; care se referă la trai sau la întreținerea vieții” [15]. Ca noțiune, *material* înseamnă „totalitatea documentelor, informațiilor și datelor necesare pentru elaborarea unei lucrări literare, științifice etc.; ceea ce constituie fondul, substanța unei lucrări, a unei probleme etc.” [15].

La modul figurat, *rezultanta* este „efectul îmbinat al unor cauze multiple” [13].

Simplu spus, *rezultantă* înseamnă „care rezultă”, „rezultat”. De exemplu, la orice pas înfăptuit, noi obținem un anumit rezultat, fie pozitiv, fie negativ, fie neutru, adică „care nu poate fi calificat nici în sens pozitiv și nici în sens negativ, care nu trezește niciun interes deosebit, care este nesemnificativ, indiferent” [13].

Ne-am oprit amănunțit la toate aceste nuanțe pentru a observa că noțiunile **concepție** și **rezultantă**, luate împreună, formează o sintagmă, care are ceva unitar, stabil, dar și flexibil în același timp, și care se referă la toate cazurile, indiferent de natura lor: pozitive sau negative, materiale sau nemateriale, științifice sau neștiințifice, teoretice sau empirice, tehnice sau literare, juste sau nejuste, civilizate sau barbare, prietenoase sau dușmănoase, laice sau religioase, astronomice sau astrologice ș. a. m. d. până la infinit.

Așadar, ce semnifică **Concepția Rezultantei**? Prin această unitate semantico-sintactică vom subînțelege o unitate/totalitate anumită de factori care interacționează

între ei și care produc anumite *efecte* în natură, societate, gândire, conduită etc. Aceste efecte pot fi pozitive, negative sau neutre, la un nivel sau altul, sub unele sau alte forme, de unele sau alte dimensiuni, proporții, la unele sau alte intervale, în unele sau alte perioade, cu unele sau alte forțe, energii, cu unele sau alte atracții, respingeri etc. De pildă, *încălzirea globală* este efectul de seră apărut în urma creșterii emisiilor în atmosferă: combustia de cărbune, petrol sau gaze, care sunt folosite în diferite industrii, mai ales pentru producerea energiei electrice și în transporturi, în funcționarea majorității tipurilor de întreprinderi și în activitățile casnice; emisiile de gaze cu efect de seră provenite din transporturi; micșorarea suprafețelor împădurite la nivel mondial; numărul mare al crescătoriilor de animale, care produc, prin digerarea mâncării, o cantitate semnificativă de metan, unul dintre tipurile de emisii a gazelor cu efect de seră cu cel mai mare procent de poluare; îngrășămintele folosite în agricultură, care emit protoxid de azot; echipamentele și produsele pe bază de fluor, în urma cărora emisiile acestei substanțe au un efect de 23.000 de ori mai accentuat decât cel al dioxidului de carbon și multe alte cauze [16].

2. Aplicarea Concepției Rezultantei

Să vedem care este aplicarea Concepției Rezultantei/Vectorului Efectului în diferite științe. Nu înainte însă de a vedea ce este **știința**. Știința „este un sistem ordonat de cunoștințe structurate care studiază, cercetează și interpretează fenomenele naturale, sociale și artificiale” [17]. Aceasta este o clasificare aproximativă, deoarece ea este în perpetuă dinamică, schimbare, precizare, concretizare ș.a.m.d. Deci, vectorul efectului/concepția rezultantei își spune cuvântul și aici. Bunăoară, în Egiptul antic și Mesopotamia, în jurul anilor 3000-1200 î.Hr., abia apar primele rădăcini ale matematicii, cum ar fi sistemul de numerotare cu caracter zecimal și orientarea cunoștințelor de geometrie spre rezolvarea unor probleme practice [17]. Acolo a fost elaborat primul calendar care conținea douăsprezece luni și treizeci de zile. În antichitatea clasică nu există niciun analog antic real al unui om de știință modern [17]. În Antichitatea târzie și în Evul Mediu timpuriu, s-a utilizat aceeași abordare aristotelică a cercetărilor asupra fenomenelor naturale în cadrul arborelui filosofiei [17]. Spre exemplu, psihologia ca știință s-a desprins de acest arbore aproximativ în a doua jumătate a sec. al XIX-lea, când a fost introdus experimentul ca metodă de cercetare de bază. La etapa actuală însă, unele domenii mai rămân în aria filosofiei, cum ar fi etica [18] (una din principalele ramuri ale filosofiei, care se ocupă cu cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum: ce este [binele/răul](#)? cum trebuie să ne comportăm? ș.a.) [18], estetica (un domeniu al filosofiei care are ca obiectiv principal analizarea frumosului în sens larg) [19]. În principiu, orice știință are și aspectul ei filosofic. Astăzi, subdomeniile majore ale filosofiei academice include metafizica, care se preocupă de natura fundamentală a existenței și a realității; epistemologia, care studiază natura cunoașterii și a credinței; etica, care se referă la valorile morale; logica, care studiază regulile inferenței, ce permit deducerea concluziilor din premise adevărate [20]. Alte subdomenii notabile ale filosofiei includ: filosofia științei, filosofia politică, filosofia estetică, filosofia limbajului, filosofia minții etc. [20]

La etapa actuală știința reprezintă un sistem foarte complex, care se constituie din trei ramuri de bază: științele naturii, științele sociale și științele formale [17].

2.1. Aplicarea Concepției Rezultantei în științele naturii

Științele naturii, la rândul lor, se împart în două ramuri principale: „știința vieții (sau știința biologică) și știința fizică” [20].

Știința biologică/biologia „este știința naturală, care se ocupă cu studiul vieții și al tuturor organismelor vii [20]. Teoria rezultantei se manifestă nu numai în faptul că biologia studiază comportamentul organismelor din punct de vedere structural, dar și al proceselor chimice, al interacțiunilor moleculare, al mecanismelor fiziologice, al dezvoltării și al evoluției, soldat cu un anumit efect [20], *genele* ca unitate de bază a eredității, *evoluția* ca motiv/cauză pentru apariția sau dispariția speciilor, *celula* ca unitate de bază a vieții organismului ce urmează calea în conformitate cu un vector sau altul, obținând un rezultat sau altul [20]. Organismele vii sunt sisteme *termodinamice*, a căror supraviețuire se bazează pe transformarea continuă a energiei și pe descreșterea *entropiei/mărimii* locale, pentru a menține *homeostazia* sau efectul de echilibru intern al organismului [20].

Știința fizică „este împărțită în: fizică, chimie, astronomie și științele pământului” [20]. Fizica este știința care studiază proprietățile fizice ale corpurilor și fenomenelor din natură [21]. Ea studiază fenomenele mecanice, termice, electrice, energetice, optice, acustice, atomice, nucleare, cuantice și ale relativității timpului și mișcării [21]. În toate acestea poate fi regăsit vectorul efectului și deci pot fi tratate sub aspectul concepției rezultantei. De exemplu, legea a doua a lui Newton stipulează că „un obiect cu masă constantă va fi accelerat proporțional cu forța rezultantă care acționează asupra lui și invers proporțional cu masa sa” [22]. Un alt exemplu: „Imaginați-vă că naveta spațială se deplasează cu o viteză foarte mare față de Pământ. Mișcarea este relativă, așa că pentru o persoană care se află în naveta spațială nimic neobișnuit nu se întâmplă cu ceasul...; de asemenea, pentru o persoană care se joacă în interiorul navei cu o minge, aruncând-o în sus și prinzând-o, mișcarea mingii este cea așteptată, sus-jos, neinfluențată de mișcarea navei. Dar pentru un observator din sistemul de referință al Pământului (care stă pe o bancă și observă ce se întâmplă pe naveta spațială), fasciculul de lumină va apărea ca având o traiectorie în zig-zag prin spațiu, mărinnd astfel distanța pe care lumina trebuie s-o parcurgă)” [23].

2.2. Aplicarea Concepției Rezultantei în științele sociale

„*Știința socială* este preocupată de societate și de relațiile dintre indivizi în cadrul unei societăți.” [17] Ea are mai multe ramuri, printre care economia, politologia, sociologia, psihologia, pedagogia, antropologia, arheologia, istoria, jurisprudența, lingvistica etc. [17] Rezultanta în acest domeniu este *înmulțirea* între ei a multiplilor factori care *interacționează*: a interacțiunii puterilor în stat (a puterii

legislative, executive, judecătorești) [24], a interacțiunii factorilor economici (rata de schimb, inflația, munca, cererea, oferta, salariile ș. a.) [25], a interacțiunii factorilor politici (intervenția guvernului în economie și influența acestuia asupra mediului de afaceri, reducerile de taxe, accizele din anumite sectoare, birocrăția, restricțiile de comerț, schimbarea guvernării pe termen scurt, programele electorale, politicile legate de brevete, obligațiile agenților economici, corupția ș.a.) [26], a interacțiunii factorilor sociali (familie, grupuri de referință, lideri de opinie, rol social, statut social, clase sociale ș.a.) [27], pedagogici (structurarea sistemului de cerințe, organizarea ofertei de informație, comunicarea și codificarea mesajului didactic, caracteristicile clasei, calitatea instruirii anterioare, nivelul de posedare a cunoștințelor prevăzute de programă, competența reală a profesorului, personalitatea lui, angajarea sa în activitatea cu elevii, logica didactică, igiena clasei și a școlii, atmosfera din școală, colaborarea dintre profesorii clasei, ergonomia școlară și de timp ș.a.), psihologici (percepție, motivație, învățare, atitudini, convingeri ș.a.) [28], de sănătate (factori biologici: vârstă, sex, etnie; comportament și stiluri de viață: fumatul, consumul de alcool, dieta, exercițiul fizic), mediul social: calitatea locuințelor, locul de muncă, mediul urban, rural; accesul la asistența medicală ș.a.m.d.

2.3. Aplicarea Concepției Rezultantei în științele formale

Științele formale includ logica, matematica, informatica, statistica [17]. Științele formale sunt implicate în studiul sistemelor formale și se bazează exclusiv pe raționamentul deductiv, fără a fi nevoie de dovezi empirice, pentru a-și verifica conceptele abstracte [17]. De exemplu, în matematică *rezultanta* este „suma vectorială a tuturor forțelor unui sistem” [30]. Un alt exemplu: în experimentul psihopedagogic formativ și de control poate fi verificat pragul de semnificație a efectului produs în urma utilizării unor sau altor metode, tehnici, metodici etc. Pragul de semnificație înseamnă statutul informațiilor în cazul în care se poate anticipa în mod rezonabil că omiterea sau prezentarea eronată a acestora influențează deciziile pe care utilizatorii le adoptă pe baza situațiilor. Pentru aceasta pot fi folosite așa metode statistico-matematice ca „Testul U Mann-Whitney”, care servește la compararea a două grupe independente (a grupului experimental și a celui de control) și „Testul Wilcoxon”, care este indicat pentru compararea a două eșantioane perechi (grup experimental – grup experimental și/sau grup control – grup control). La prelucrarea datelor experimentale obținute în cercetarea psihopedagogică poate fi utilizată aplicația SPSS, un pachet de programe pentru calculator, destinat analizei statistice a datelor, care se distinge prin structurarea riguroasă și ușurința utilizării [31]. Cea mai recentă versiune disponibilă la această dată este SPSS 12.0 [32]. Așadar, prin acest exemplu putem observa o sinteză a matematicii, statisticii, informaticii și logicii în obținerea efectului.

În general, luând în considerare multitudinea de factori în științele naturii (fizică, chimie, biologie, geștiință, astronomie, cosmologie, astrologie), în științele sociale (sociologie, psihologie, jurisprudență, pedagogie, economie, politologie, administrarea afacerilor, business) și în științele formale (logică, matematică,

statistică, informatică), care, la rândul lor, se subdivizează și se înmulțesc în progresie geometrică și/sau aritmetică [33] ca reacțiile în lanț [34], vom obține o mulțime infinită [35] de factori care produc o infinitate de rezultate, efecte.

2.4. Mărturisirile lui Albert Einstein despre știință, rezultatele ei și Dumnezeu

Concepția Rezultantei vine să găsească soluțiile adecvate în lumea infinitului. Totodată, în acest sens, această concepție însăși este relativă și temporară, până când va fi descoperită sau vor fi descoperite și formulate alte concepții, noi. Nu întâmplător genialul Albert Einstein, menționa: „Nu am ajuns la înțelegerea legilor fundamentale ale universului prin intermediul minții mele rationale”, „În ceea ce privește materia, ne-am înșelat cu toții. Ceea ce am numit materie este energie, a cărei vibrație a fost coborâtă în așa fel, încât să fie perceptibilă pentru simțuri. Materia este spiritul redus la punctul de vizibilitate. Nu există materie”, „Timpul și spațiul nu sunt condiții în care trăim, ci moduri prin care gândim. Conceptele fizice sunt creații libere ale minții umane și nu sunt, oricât ar părea, determinate de lumea exterioară”, „Timpul nu există, noi l-am inventat. Timpul este ceea ce spune ceasul. Distincția dintre trecut, prezent și viitor este doar o iluzie încăpățanată și persistentă”, „Mă gândesc de 99 de ori și nu găsesc nimic. Mă opresc din gândit, înot în tăcere, iar adevărul vine la mine”, „Intelectul are puțin de făcut pe drumul spre descoperire. Se produce un salt în conștiință, numiți-o intuiție sau cum vreți, soluția vine la voi și nu știți cum sau de ce”, „O ființă umană se trăiește pe sine, gândurile și sentimentele sale ca pe ceva separat de restul, un fel de iluzie optică a conștiinței. Această iluzie este un fel de închisoare pentru noi, limitându-ne la dorințele noastre personale și la afecțiunea pentru câteva persoane mai apropiate de noi. Sarcina noastră trebuie să fie aceea de a ne elibera din această închisoare, prin lărgirea cercului nostru de compasiune, pentru a cuprinde toate creaturile vii și întreaga natură în frumusețea ei”, „Separarea noastră unii de alții este o iluzie optică”, „Când ceva vibrează, electronii din întregul univers rezonează cu el. Totul este conectat. Cea mai mare tragedie a existenței umane este iluzia separării”, „Realitatea este doar o iluzie, deși una foarte persistentă”, „Suntem suflete îmbrăcate în veșminte biochimice sacre, iar corpurile noastre sunt instrumentele prin care sufletele noastre își cântă muzica”, „Când examinați viețile celor mai influenți oameni care au pășit vreodată printre noi, descoperiți un fir care îi străbate pe toți. Ei au fost aliniați mai întâi cu natura lor spirituală și abia apoi cu sinele lor fizic”, „Adevărata valoare a unei ființe umane poate fi găsită în măsura în care a atins eliberarea de sine”, „Anticii știau ceva, ceea ce noi se pare că am uitat”, „Cu cât învăț mai multe despre fizică, cu atât mai mult sunt atras de metafizică”, „Un lucru am învățat într-o viață îndelungată: că toată știința noastră, măsurată în raport cu realitatea, este primitivă și copilăroasă. Încă nu cunoaștem nici măcar o miime de procent din ceea ce ne-a dezvăluit natura. Este foarte posibil ca în spatele percepției simțurilor noastre să se ascundă lumi de care noi nu suntem conștienți”.

„Eu nu sunt ateu. Problema implicată este prea vastă pentru mințile noastre limitate. Ne aflăm în poziția unui copil mic care intră într-o bibliotecă imensă, plină de cărți în multe limbi. Copilul știe că cineva trebuie să fi scris acele cărți”, „Ideea

comună că sunt ateu se bazează pe o mare greșeală. Oricine interpretează astfel teoriile mele științifice, nu le-a înțeles”, „Totul este determinat, fiecare început și sfârșit, de forțe asupra cărora nu avem control. Este determinat atât pentru insectă, cât și pentru stea. Ființe umane, legume sau praf cosmic, cu toții dansăm pe o melodie misterioasă, intonată în depărtare de un cimpoi invizibil”, „Religia viitorului va fi o religie cosmică. Ea va transcende un Dumnezeu personal și va evita dogmele și teologia”, „Energia nu poate fi creată sau distrusă, ea poate fi doar schimbată dintr-o formă în alta”, „Totul este energie și asta este tot ce există. Potrivește frecvența realității pe care o dorești și nu vei putea decât să obții acea realitate. Nu poate fi altfel. Aceasta nu este filozofie. Aceasta este fizică”, „Sunt fericit, pentru că nu vreau nimic de la nimeni. Nu-mi pasă de bani. Decorațiile, titlurile sau distincțiile nu înseamnă nimic pentru mine. Nu tânjesc după laude. Nu revendic merite pentru nimic. Un om fericit este prea mulțumit de prezent, pentru a se gândi prea mult la viitor” (PIRIU Corneliu. În slujba SINELUI la Terapia Transformatională – Transformarea Calea Bucuriei. Suceava, România, 6 august la 02:11) [36].

Mulțumesc Luciei Chitoroga, kolegei de breaslă de la UPS „Ion Creangă”, pentru această prezentare de citate din Corneliu Piriu despre Albert Einstein! Sincer să fiu, nu am știut despre ele. Independent de conținutul și mărimea lor, îmi este foarte interesant să știu (dacă ar fi posibil, desigur) ce ar spune dl Corneliu Piriu, și deci Albert Einstein, despre Vectorul Efectului/Concepția Rezultantei, despre care astăzi ne scriu revistele cu impact internațional și nu numai, solicitându-ne să publicăm în continuare materiale la această temă/problemă.

Concluzii

Concepția Rezultantei este una nouă. Concepția Rezultantei sau Vectorul Efectului capătă diferite forme, are diferite calități, dimensiuni, intervale, perioade, trepte etc., care, în diverse științe, arte, activități, domenii ș.a.m.d., poartă sau poate purta diferite denumiri: Concepția Rezultantei, Teoria Rezultantei, Rezultanta, Rezultantul, Vectorul efectului ș.a. Numărul acestor calități, forme etc. este nelimitat, infinit.

Concepția Rezultantei/Vectorul Efectului are o importanță atât teoretică, cât și practică pentru toate domeniile, atât sociale, cât și non-sociale. De aceea, ea trebuie dezvoltată sub toate aspectele și în toate științele, artele etc., cât și în afara lor: în teologie, în lumea vie și nevie, în viața și activitatea practică, în mișcările, acțiunile, comportamentul, conduita individului ș.a.m.d. În contextul discutării Teoriei Rezultantei, părțile beligerante sunt chemate la soluționarea pașnică a conflictelor locale, dar și globale: militare, religioase, naționale, teritoriale etc. În opinia noastră, dacă astăzi omenirea ar conștientiza și ar urma sensul Vectorului pozitiv, noi **nu am avea** ceea ce avem: războaie, catastrofe, cataclisme, foamete etc.

Fie pace în toată lumea! Да будет мир во всём мире! Хай буде мир у всьому світі! May there be peace throughout the world! Qu'il y ait la paix dans le monde entier! Möge auf der ganzen Welt Frieden herrschen! Che ci sia pace in tutto il mondo!

Bibliografie:

1. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Dumitru. Вектор ефекта или концепция резултанты. În: *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science*, 2022, nr. 46 (Dec.), pp. 4-9. ISSN (Print) 2701-8369; ISSN (Online) 2701-8377. https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmaggRVZky_00MeGzCpW-fn6RB5Oc04TtJtAnkfudLfs94x9xDXfs#.Y6HcBHb8uM9.
2. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Teoria rezultantei. In: „*Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*”. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 21 octombrie 2022 / coordonator: Silvia Briceag. Bălți : [US „Alec Russo”]. 2022, pp. 197-201. ISBN 978-9975-50-295-5(pdf).
3. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Teoria rezultantei. In: *Conferința științifică internațională „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective”, 1-2 octombrie / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul de organizare: Maria Pavel (președinte) [et al.]*. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC), Vol. 2, pp. 53-59. ISBN 978-9975-46-671-4 (pdf). <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3698>.
4. JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru. Концепция резултанты как вектор ефекта. In: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, 2022, nr. 3-4, pp. 83-91. „B” Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X.
5. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Dumitru. Отрицание и утверждение с точки зрения теории резултанты. In: *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science*, 2023, nr. 52 (March), pp. 96-102. ISSN (Print) 2701-8369; ISSN (Online) 2701-8377 NEGAREA ȘI AFIRMAREA DIN PUNCTUL DE VEDERE AL REZULTATELOR TEORIEI | Zenodo.
6. JELESCU, Petru, РОГОВИИ, М.С., ТОЛОЧЕНКО, Diana, БЫЧЕВА, Елена, ȘTEFANEȚ, Диана, JELESCU, Raisa, TELEUCĂ Marcel, JELESCU Dumitru, COVACI, Mihai. *Antologie științifică la psihologie: Petru Jelescu la 75 de ani*. Chișinău: S.n., 2023 (CEP UPSC). ISBN 978-9975-46-703-2. Vol. I, 2023. 632 p. ISBN 978-9975-46-704-9. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/4594>.
7. JELESCU, Petru. *Statul și religia*. In: Slovak international scientific journal, 2023, nr. 71, pp. 43-44. ISSN 5782-5319. [file:///E:/Desc%C4%83rc%C4%83ri/Slovak%20international%20scientific%20journal%20%E2%84%9671,%202023%20\(2\).pdf](file:///E:/Desc%C4%83rc%C4%83ri/Slovak%20international%20scientific%20journal%20%E2%84%9671,%202023%20(2).pdf)
8. Желеско, П.С. (et al.) Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста. In: *Новые исследования в психологии (Moscovia)*, 1974, nr. 3(17), p. 3-5.
9. Jelescu, Petru. Geneza negării la copiii în perioada preverbală: (studiu teoretico-experimental). Ch.: Museum, 1999, 248 p. ISBN 9975-905-27-7. Repozitoriu: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1714>.
10. JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa. Geneza afirmației și negației la copil: Jurnalul observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu : (studiu de caz). Chișinău: S. n., 2021 (CEP UPS), 138 p. ISBN 978-9975-46-579-3. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2960>.
11. ЖЕЛЕСКУ, П.С., ТОЛОЧЕНКО, Д.П. Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. *Экспериментально-теоретическое и прикладное исследование*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, 218 c. ISBN 978-9975-46-621-9. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3521>
12. DEX. Concepție. [online]. [citat 19.08.2023]. Disponibil: [concepție - definiție și paradigmă | dexonline](#).
13. Rezultantă. [online]. [citat 19.08.2023]. Disponibil: [rezultantă - definiție și paradigmă | dexonline](#).
14. Efect. [online]. [citat 19.08.2023]. Disponibil: [efect - definiție și paradigmă | dexonline](#).
15. Materie. [online]. [citat 20.08.2023]. Disponibil: [Definitie materie - ce inseamna materie - Dex Online](#).
16. Încălzire globală. [online]. [citat 21.08.2023]. Disponibil: [Încălzirea globală - cauze, efectele acesteia asupra mediului \(stratos.ro\)](#).

17. Știința. [online]. [citat 21.08.2023]. Disponibil: Știință - Wikipedia.
18. Estetica. [online]. [citat 21.08.2023]. Disponibil: Estetică - Wikipedia.
19. Filosofia. [online]. [citat 22.08.2023]. Disponibil: Filosofie - Wikipedia.
20. Biologia. [online]. [citat 22.08.2023]. Disponibil: Biologie - Wikipedia.
21. Fizica. [online]. [citat 22.08.2023]. Disponibil: I.1. Ce este fizica? | Fizichim.
22. Forța. [online]. [citat 22.08.2023]. Disponibil: Forță - Wikipedia.
23. Timpul și spațiul. [online]. [citat 22.08.2023]. Disponibil: Timpul și spațiul conf teoriei relativității (scientia.ro).
24. Puterile statului. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Puterile statului în Republica Moldova - Educatie civica (parlament.md).
25. Factori economici. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Factori economici (definiție, exemple) - Factorii de top care afectează afacerea (know-base.net).
26. Analiza PEST(LE). [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Analiza PEST(LE): Ce presupune, importanță în afaceri și exemple - Blog - Termene.
27. Factor social. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Microsoft Word - 001_cuprins.doc (managementmarketing.ro).
28. DEX. Învățarea. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: ÎNVĂȚAREA. CONDIȚIILE SAU FACTORII ÎNVĂȚĂRII | Didactic.ro.
29. Factorii sănătății. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Care sunt factorii determinanți ai sănătății? - Portalul inegalităților în sănătate (health-inequalities.eu).
30. Rezultantă. [online]. [citat 19.08.2023]. Disponibil: rezultantă - definiție și paradigmă | dexonline.
31. Pragul de semnificație. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Ce este pragul de semnificație? - Contabilitate fiscalitate monografiile contabile (contzilla.ro).
32. Aplicații SPSS. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Aplicatii SPSS (scritub.com).
33. Progresie geometrică și aritmetică. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Progresie geometrică și aritmetică – explicații, formule, figuri – Accessis | Meditații și Cursuri Online.
34. Reacție în lanț. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Ce înseamnă reacție în lanț? (qdictionar.com).
35. Mulțime infinită. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: Mulțime infinită - Wikipedia.
36. Piriu Corneliu. În slujba SINELUI la *Terapia Transformatională – Transformarea Calea Bucuriei*. Suceava, România, 6 august la 02:11. [online]. [citat 23.08.2023]. Disponibil: (1) Facebook.

PERSOANA REZILIENTĂ: STRUCTURA ȘI CARACTERISTICILE EI

Ion NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0000-0001-9250-4676

CZU: 159.922

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p112-116

Abstract. *The aim of this paper is to describe resilience as a psychological entity that involves a person's ability to successfully adapt to and overcome traumatic events, to maintain mental and emotional balance in the face of adversity, and to return to a state of optimal functioning after impact. Factors that foster resilience are: the concept of repair, the telling of personal life stories, social relationships and the view of life's difficulties as an opportunity for growth. Resilient people are characterised by: adaptability, optimism, self-confidence, ability to learn from failure, emotional self-regulation, long-term goals.*

Keywords: *resilience, psychological resilience, trauma, difficult life situations, traumatic event, adversity, personal characteristics.*

În discursul din cadrul acestui eveniment științific, ne vom axa pe subiecte privind persoana rezilientă și psihologia ei.

Mai întâi, vom încerca să dăm o explicație conceptului de *persoană rezilientă* și să răspundem la întrebarea: care persoană merită să poarte acest calificativ nobil, pe care îl atribuim cuiva foarte rar?

Apoi, contextul va cere să prezentăm conceptul de *reziliență psihologică*, să-i relevăm esența și manifestările și să propunem o definiție care să corespundă nivelului actual de dezvoltare a cunoașterii științifice privind această entitate psihologică.

Vom continua cu factorii de ordin psihologic ce favorizează actul rezilient și vom încheia cu relevarea *caracteristicilor* persoanei reziliente, prezentându-le succint; le vom examina într-o anumită ordine și le vom plasa într-o rețea de conexiuni unele cu altele, astfel ca să rezulte un portret psihologic sui-generis al persoanei reziliente.

Să le luăm pe rând.

1. Ce este persoana rezilientă și cum am putea s-o definim?

Cea mai scurtă și cuprinzătoare definiție a conceptului de persoană rezilientă ar putea fi formula astfel: ***persoana rezilientă e cea care e dotată cu reziliență, care manifestă reziliență, care se produce ca subiect al rezilienței în situații defavorabile de viață.***

Dacă definim persoana rezilientă ca una care are în dotația sa reziliența, atunci apare fireasca întrebare: *ce este reziliența?*, și anume reziliența psihologică, căci sunt mai multe tipuri de reziliență, cum ar fi: fizică, economică, demografică, organizațională, familială etc. Precizăm că obiectul discuției noastre este reziliența psihologică. Deci,

2. Ce este reziliența psihologică?

Înainte de a răspunde la această întrebare, se cuvine să menționăm câteva date din istoricul conceptului de reziliență psihologică, să vorbim despre apariția și evoluția acestui concept în cercetarea psihologică. Termenul „reziliență” în contextul psihologic a fost introdus de către cercetătoarea americană Emmy Werner în anul 1970. Ea a efectuat numeroase cercetări longitudinale extinse pentru a înțelege modul în care anumite persoane reușesc să facă față și să depășească adversitățile vieții [7]. Acest concept și termenul care-l desemnează a fost preluat din știința despre rezistența materialelor. Ea ne învață că materialele pot fi lungite, lățite, împăturite, îndoite fără a se rupe, pentru ca apoi să-și recapete forma inițială. Ca să înțelegem mai bine și mai profund natura rezilienței psihologice, care e succesoarea celei fizice, este foarte important să semnalăm și să punem în evidență anume acest fapt: materialele supuse unui impact își revin la forma inițială, își recăpătă condiția, se refac în totalitatea însușirilor lor. Iată de ce putem constata și afirma la modul sigur prezența rezilienței la o anumită persoană abia atunci când ea, această persoană, demonstrează că și-a putut reveni dintr-un șoc existențial, a putut să se refacă și să-și recapete integritatea. Doar în acest caz putem declara că are reziliență și putere suficientă de a face față greutăților apărute în viața sa, ba chiar ar putea să obțină în urma acestor experiențe dure un spor considerabil de tărie psihologică [3]. Mai amintesc că în prezent reziliența este abordată în special de psihologia pozitivă, este o temă vedetă a acestei psihologii, care se centreează pe capacitățile, valorile și atributele ființelor umane, și nu pe slăbiciunile sau patologiile acestora, precum în psihologia tradițională.

Conceptul de *reziliență* corespunde într-o anumită măsură celui de *putere* [3]. Astfel, putem înțelege reziliența ca puterea de a depăși o situație dificilă de viață, de a ieși învingător în lupta cu adversitățile vieții și, drept consecință, de a deveni mai puternic și mai bun decât înainte de evenimentul ce te-a marcat negativ [3].

Lecturarea și analiza cercetărilor teoretice și experimentale care vizează reziliența permit să decupăm și alte sensuri și lucrări, pe care ea le antrenează, fiind activată și pusă în funcție de subiectul purtător [4], [5].

Astfel, observăm că reziliența se propune a fi înțeleasă ca o capacitate de a înfrunta dificultățile cărora omul este nevoit să le facă față în viața sa. Această capacitate de a rezista este testată în situațiile stresante, de exemplu pierderea neașteptată a unei ființe dragi, abuzul fizic sau psihic, abandonul afectiv, eșecul, catastrofele naturale, sărăcia extremă, războaiele.

Reziliența este definită și ca abilitatea ființelor umane de a se adapta într-o manieră pozitivă la situații nefavorabile [6].

Mai presupune o bună dezvoltare în ciuda pericolului social, păstrarea competențelor în pofida stresului continuu și recuperarea după o traumă ce a lăsat urme adânci [7].

Reziliența mai poate fi definită ca o adaptare pozitivă în ciuda dificultăților, punând accent pe cele două elemente care o constituie și anume: *reacție* la adversitatea vătămătoare și adaptarea pozitivă și *capacitate* care permite unei persoane să iasă învingătoare dintr-o încercare traumatizantă cu o forță reînnoită. Este o competență constructivă, ea oferă șanse reale de a reveni după o traumă cu surse și forțe noi și cu

dorința de a trăi în bune relații cu cei din jur și de a le întări prin compasiune, altruism și suport, material sau moral, după caz. Și în raport cu sine face schimbări, în special de percepție, devine mai tolerant cu sine însuși, pune preț mai mare pe viață și pe timpul în care această viață se consumă. „Persoana rezilientă spune *da* vieții acolo unde viața îi spune *nu*”, afirma Bowlby [1].

Finalizez dezbaterea acestui subiect prin generalizarea celor relatate mai sus. ***Reziliența psihologică este aptitudinea unei persoane de a se adapta și a depăși cu succes evenimente traumatiche, stresante sau dificile; este o trăsătură a personalității care implică capacitatea de a menține echilibrul mintal și emoțional în fața adversităților și de a reveni la o stare de bine după experiențe dificile; reziliența psihologică nu înseamnă doar supraviețuirea sau depășirea situațiilor dificile și de criză, ci și creșterea personală și dezvoltarea în urma acestora.***

3. Factorii rezilienței

O viziune originală și extrem de atractivă asupra fenomenului *reziliență psihologică* a dezvoltat psihologul francez Boris Cyrulnik. El a elaborat teoria rezilienței pornind de la propria sa experiență ca supraviețuitor al Holocaustului și din observațiile sale în lucrul cu copiii care au trecut prin traume. Cyrulnik a evidențiat modul în care anumite persoane reușesc să se recupereze și să crească în urma experiențelor traumatiche [2], [3].

Prezentăm factorii cu putere de impact asupra producerii actului rezilient:

Conceptul de reparare. Cyrulnik a introdus conceptul de *reparare* pentru a descrie procesul de recuperare și regenerare după traume devastatoare. El sugerează că oamenii au o capacitate înnăscută de a se „repara” și a-și reconstrui viețile după evenimente traumatiche, care, la necesitate, este activată și pusă în funcțiune.

Rolul povestirii istoriilor personale de viață. Cyrulnik acordă o importanță deosebită procesului de relatare personală a experiențelor traumatiche. El consideră că însușirea de a-și exprima și de a-și construi o poveste personală poate juca un rol crucial în procesul de vindecare și refacere a individului răvășit de o eventuală criză violentă, prin care i-a fost dat să treacă.

Importanța relațiilor sociale. Teoria lui Cyrulnik subliniază impactul pozitiv al relațiilor sociale asupra rezilienței. Conexiunile sănătoase cu ceilalți, precum și sprijinul emoțional și social, pot juca un rol esențial în capacitatea de a depăși traumele și a repara efectele ei dezastruoase.

Conceptia despre traumă ca oportunitate de creștere. Cyrulnik consideră că trauma poate reprezenta o oportunitate de creștere și dezvoltare personală. El subliniază că persoanele reziliente pot găsi în experiențele traumatiche motivații și resurse substanțiale pentru a-și dezvolta capacități și sensuri noi.

Reziliența ca proces dinamic. Cyrulnik percepe reziliența ca fiind un proces dinamic, și nu ca o trăsătură statică a personalității. El pune în prim-plan capacitatea umană de adaptare și schimbare în fața adversităților, de restabilire a echilibrului psihomoral, de reinventare a sinelui.

Boris Cyrulnik a scris mai multe lucrări despre reziliență, în care și-a prezentat teoriile și observațiile legate de capacitatea umană de a face față și de a se recupera după traume. Cea mai fascinantă și mai incitantă scrisă e *Salvează-te, viața te cheamă!* [2]. Această carte se concentrează pe conceptul de reziliență și include discuții despre

propria experiență a autorului, ca supraviețuitor al Holocaustului. El povestește despre parcursul său personal și despre cum a găsit resurse interne pentru a depăși traumele și a nu se lăsa doborât. De aici e și farmecul pe care-l degajă.

4. Caracteristicile persoanei reziliente

Acum revin la întrebarea pe care am pus-o la început: prin ce se caracterizează o persoană rezilientă? Care sunt caracteristicile ce o definesc?

Psihologii care cercetează reziliența oferă următorul răspuns: persoanele reziliente se caracterizează, în raport cu cele vulnerabile, prin următoarele [6],[7]:

adaptabilitate: pot să se adapteze rapid și prompt la schimbările circumstanțelor și să găsească soluții adecvate la problemele nou-ivite;

optimism: au o perspectivă pozitivă asupra lumii, a vieții, asupra propriei persoane și cred în capacitatea lor de a depăși obstacolele;

încredere în sine: au încredere în abilitățile lor și în capacitatea de a face față provocărilor;

capacitatea de a învăța din eșec: privesc eșecurile ca pe o oportunitate de învățare și își ajustează abordarea în consecință; pentru ei un eșec înseamnă feedback și acesta îi ajută să-și regândească viața și să elaboreze noi strategii;

suport social: creează relații sănătoase, afectiv-pozitive cu persoanele din anturajul lor și se bazează pe aceste relații și pe sprijinul social pentru a face față adversităților și loviturilor sorții;

autoreglare emoțională: pot gestiona emoțiile negative și menține echilibrul emoțional în situații dificile;

perspectivă pe termen lung: privesc situațiile dificile în contextul unei viziuni mai ample și își mențin scopurile pe termen lung.

Persoanele reziliente dețin toate aceste caracteristici și reușesc să facă față mai rapid adversităților fără să manifeste perioade de retragere, izolare socială și profesională. Ele au tendința de a gestiona eficient stresul, de a-și menține echilibrul emoțional și de a găsi soluții creative și neordinare pentru problemele cu care se confruntă. Acestea pot transforma experiențele negative în oportunități de învățare și creștere personală. Persoană rezilientă nu înseamnă o persoană care nu resimte sau nu se confruntă cu provocări; dimpotrivă, ea reflectează asupra provocărilor și-și mobilizează capacitatea de a le face față și de a depăși obstacolele apărute în cale [7].

Când la o intervenție pe tema rezilienței mi s-a cerut să aduc un exemplu de persoană rezilientă (sunt cadru didactic și cunosc forța sugestivă a exemplului), l-am numit pe Stephen Hawking, acesta fiind persoană rezilientă prin excelență, ba mai mult, e reziliența întruchipată, e *resilience vivant*, cum ar zice francezii. Vizionasem recent pe Netflix filmul lui James Marsh *Teoria întregului* (titlul original: *The Theory of Everything*) despre Stephen Hawking, despre opera și uriașa sa personalitate. Impresia pe care mi-a produs-o acel film a fost copleșitoare. Nu puteam numi în acel moment pe altcineva decât Stephen Hawking ca deținător absolut al rezilienței psihologice. Fizician teoretician de geniu, Hawking a fost diagnosticat cu scleroză laterală amiotrofică în tinerețe și i s-a spus că avea doar câțiva ani de trăit. În ciuda

acestui diagnostic devastator și a sorții nemiloase, el a realizat cercetări extrem de importante în domeniul fizicii timp de câteva decenii și a devenit un model de reziliență în fața unei afecțiuni invalidante. Privind în urma sa atunci când i-a venit sorocul să plece în eternitate, Hawking ar fi putut zice ceea ce a zis un erou dintr-un roman al lui Saint-Exupéry: „Ce que j'ai fait, je te jure, aucune bête ne l'aurait fait” (în traducere: „Ceea ce am făcut eu, ți-o jur, nimeni în lume nu ar fi făcut-o!”).

Acest exemplu (și altele) ilustrează aceste personalități de acest fel au făcut față adversităților și au transformat loviturile doborâtoare ale sorții în oportunități de creștere, de învățare și de rescriere a scenariilor de viață.

Concluzii

1. Reziliența este o entitate psihologică ce implică *aptitudinea unei persoane de a se adapta și a depăși cu succes evenimente traumatice, de a menține echilibrul mintal și emoțional în fața adversităților și de a reveni după impact la o stare de funcționalitate optimă. Reziliența psihologică nu înseamnă doar monitorizarea sau depășirea situațiilor dificile și de criză, ci și acumulări de sporuri de dezvoltare personală în urma acestora.*
2. Factorii ce favorizează persoanele reziliente să recupereze și să crească în urma evenimentelor traumatice și a crizelor violente (după Boris Cyrulnik) sunt: *conceptul de reparare, povestirea istoriilor personale de viață, relațiile sociale și concepția despre dificultățile vieții ca oportunitate de creștere.*
3. Persoanele reziliente se caracterizează în raport cu cele vulnerabile prin următoarele: *adaptabilitate, optimism, încredere în sine, capacitatea de a învăța din eșec, autoreglare emoțională* și sunt ghidate în planificarea vieții lor de *scopuri pe termen lung.*

Bibliografie:

1. Bowlby J. O bază de siguranță. București: Trei, 2011.
2. Cyrulnik, B. Sauve-toi, la vie t'appelle. Paris, Odile Jacob, 2012.
3. Cyrulnik, B., Jorland, G. Résiliences. Connaissances de base. Paris: Odile Jacob, 2012.
4. Masten A.S. Ordinary Magic: Resilience Process in Development. In: *American Psychologist*, Vol. 56, 2001, nr. 3, pp. 227-239.
5. Petrova-Dimitrova, N. *Introducere în reziliență*. Sofia: SAPI, 2017.
6. Richardson G.E. The Metatheory of Resilience and Resiliency. In: *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 58, 2002, nr. 3, pp. 307-321.
7. Werner, E.E., Smith, R.S. *Vulnerable, but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. UK: McGraw-Hill, 1982.

ASIGURAREA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPII PRIN OPTIMIZAREA STĂRII DE BINE A ADULȚILOR

Natalia ANTONEVICI, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă”

E-mail: antonevici.natalia@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-7512-7953

Elena LOSÎI, *dr. în psihologie, conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă”

E-mail: losii.elena@upsc.md

ORCID ID: 0000-0002-5032-9993

CZU: 159.923.3

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p117-122

Summary. *Today's child is tomorrow's adult, so the well-being of the former determines the well-being of the other and vice versa. Understanding this perspective and its trans-generational impact makes us aware of the extent to which the child's development in a safe physical and emotional environment has effects over time determining the quality of life. When we refer to the well-being of adults, we also include the scope of their achievement as parents, so since this role is taken over, direct and indirect links are inevitably established with the well-being and psychological security of the child. Base on the fact that the child and the parent are part of system that interacts affectively and behaviorally, the role of the parent is considered very important for the child's well-being and especially for his psychological safety. Being aware of these aspects, the adult as a parent, investing in the development of his well-being active in the process of optimizing his well-being, will certainly favor the improvement of relations with children and achieve that state of happiness, which everyone strives for. This optimization measure can be carried out both individually, consciously, and with the support of those around using the proposed opportunities.*

Keywords: *well-being, adult, optimization, psychological security.*

Lumea în care trăim astăzi are un impact major asupra tuturor indivizilor, fără a face deosebiri de gen, vârstă, convingeri, rasă etc. Astfel că deja a fost estimat și măsurat impactul schimbărilor globale în ceea ce privește siguranța fizică și psihologică, creând dileme existențiale. Adultul reușește să facă față provocărilor și să-și mențină echilibrul emoțional în măsura în care își asigură o bună calitate a vieții.

Pe durata înaintării în vârstă, adultul tinde să ofere calitate vieții sale și să simtă fericirea, adică o stare de bine subiectivă. În pofida faptului că în literatura de specialitate, autorii definesc diferit această stare din cauza percepției subiective, studiile au demonstrat că există anumite similitudini în interpretare. Starea de bine subiectivă (engl. *well-being*) exprimă măsura în care omul este satisfăcut de propria viață afectiv și cognitiv, prezența/absența emoțiilor pozitive sau negative trăite, în toate aspectele ei [1, pp. 187-194]. Încercarea de a identifica dimensiunile percepute

de subiecți ca well-being a provocat cercetătorii să realizeze numeroase studii ale acestuia, prin crearea scalelor de măsurare și evaluare și prin elaborarea modelelor dimensionale. D. Ryff (1995) propune modelul multidimensional din 6 factori ai stării de bine, după cum urmează: autonomie, stăpânire a mediului, creștere personală, relații pozitive cu ceilalți, scop în viață, acceptare de sine, încercând integrarea mai multor teorii existente cu privire la starea de bine. Astfel, se consideră că orientarea personalității reprezintă un factor esențial ce caracterizează sfera motivațională și cea de valori. Relația dintre activitatea reală și cea orientată reprezintă un factor esențial în satisfacerea acesteia nu doar prin starea de bine subiectivă, dar și prin calitatea vieții, care formează aspectele de bază a securității psihologice ale personalității.

Atunci când ne referim la starea de bine a adulților, cuprindem și sfera de realizare a acestora în calitate de părinți, astfel că din moment ce acest rol este preluat inevitabil de către cei care interacționează, aceasta presupune conviețuirea și comunicarea cu ei. Sistemul familiei este unul complex, care influențează și este influențat de cei care fac parte din el, adulți sau copii. Reieșind din faptul că atât copilul, cât și părintele fac parte dintr-un sistem care interacționează afectiv și comportamental, rolul părintelui se consideră unul foarte important pentru bunăstarea copilului și în special pentru siguranța lui psihologică. Teoria de atașament a lui Bowlby accentuează importanța tipului de atașament și a stilului parental față de modul în care părintele percepe realitatea, pe cei din jur și pe sine însuși. Deci, dacă maturul părinte este emoțional echilibrat, fericit și împlinit, acesta este în stare să provoace în calitate de figură de atașament emoții și iubire copilului ce se află în grija sa. Totodată, teoria atașamentului presupune că acesta depinde în mare măsură nu atât de persoana care îngrijește de copil, ci de cel care interacționează, comunică și menține contactul afectiv cu copilul. Astfel, chiar dacă adultul, fiind dedicat carierei profesionale, nu este prezent fizic în procesul de îngrijire a copilului, acesta prin comunicarea și interacțiunea emoțională devine figura de atașament a acestuia. Contrar acestor afirmații, cercetătoarea M. Ainsworth, prin experimentul „Strange Situation”, a demonstrat că totuși prezența figurii de atașament, și în special a mamei, oferă copilului sentimentul de încredere, relaxare și exclude un atașament caracterizat de insecuritate. Astfel că securitatea copilului, atât fizică, cât și psihologică, este un element de bază în formarea și dezvoltarea lui armonioasă. Totodată, comunicarea afectivă și interacțiunea emoțională cu copilul, oferirea sentimentului de siguranță nu este determinat doar de prezența fizică a părinților, astfel că aceștia, reieșind din propriile tulburări de atașament sau alte motive, pot manifesta un stil parental indiferent. Adultul ce suferă de traumă de atașament, în relația cu copiii săi (Mary Main & Nancy Kaplan), tinde să manifeste aceleași comportamente, interacțiuni afective. Maturul conștient, care tinde să se autorealizeze și să creeze relații armonioase în cuplu și în relația cu copiii săi, poate să reducă din acest impact prin a-și revizui rolul parental și să interacționeze afectiv în raport cu copiii. Cercetările și studiile în domeniul rolului și importanței atașamentului asupra dezvoltării copilului au supus criticii anumite afirmații cu referire la importanța determinantă a rolului părinților, aducând drept argumente rezultatele studiilor experimentale cu participarea copiilor aflați în plasament sau sub tutela îngrijitorilor. Totodată, în lucrările sale, Siegel (2014) afirmă că în copilăria precoce copilul își reglează emoțiile cu ajutorul

părintelui și „copiază” modelul parental de reglare emoțională, ulterior cunoscându-se pe sine și dezvoltând propriile mecanisme de autoreglare emoțională și interacțiune cu cei din jur. Pentru a oferi securitate psihologică copilului său, părintele va asigura un mediu lipsit de violență, afectiv pozitiv, comunicare și suport emoțional drept răspuns la nevoile copilului. Echilibrul emoțional, stima de sine, strategiile de coping și reziliența, dezvoltate în copilăria precoce a copilului cu ajutorul părintelui, vor asigura securitatea psihologică a acestuia pe tot parcursul vieții. Acest lucru însă depinde în mare măsură de sentimentul de siguranță psihologică al părintelui, de fericirea lui, de felul în care interacționează cu realitatea și o percepe. În măsura în care adultul reușește să se simtă bine subiectiv, să creeze o familie funcțională și să asigure un mediu ocrotitor, sigur și iubitor, în acea măsură va putea oferi acest lucru copiilor.

În modelul său, Belsky (1984) descrie legătura dintre istoria de dezvoltare și formarea personalității, care determină și este determinată de relațiile maritale și job, toți acești factori având impact asupra parenting-ului. Belsky identifică trei domenii de determinanți: resursele psihologice personale ale părinților, caracteristicile copilului și sursele contextuale de stres și sprijin, iar pe baza analizei este oferit un model de proces al funcționării parentale competente. Modelul presupune că funcționarea parentală este determinată în mod multiplu, că sursele de stres și de sprijin contextual pot afecta direct sau indirect activitatea parentală prin influențarea mai întâi a bunăstării psihologice individuale, că personalitatea influențează sprijinul/stresul contextual, care se întoarce pentru a modela activitatea parentală și că, în ordinea importanței, resursele psihologice personale ale părintelui sunt mai eficiente în a proteja relația părinte-copil de stres decât sursele de sprijin contextual, care sunt la rândul lor mai eficiente decât caracteristicile copilului. Resursele psihologice personale ale părintelui modelează personalitatea și bunăstarea psihologică, care, la rândul lor, influențează funcționarea parentală. În general, experiențele de dezvoltare favorabile dau naștere unei personalități sănătoase mature, care este apoi capabilă să ofere o îngrijire parentală sensibilă, care favorizează dezvoltarea optimă a copilului. Caracteristicile copilului-dovezi limitate disponibile pot fi adunate pentru a susține concluzia că nici temperamentul și nici alte caracteristici ale copilului în sine nu modelează parentalitatea, ci mai degrabă că „buna potrivire” dintre părinte și copil determină dezvoltarea relațiilor părinte-copil. Sursele contextuale de stres și sprijin – lucrările privind abuzul asupra copiilor – evidențiază 3 surse distincte de stres și sprijin care sunt susceptibile de a promova sau de a submina competența parentală: relația maritală, rețelele sociale și locul de muncă. Datele analizate sugerează că relațiile maritale nu influențează atât de mult direct, cât mai ales indirect, având un impact asupra bunăstării psihologice generale a indivizilor și doar prin aceasta asupra abilităților exercitate în rolul de părinte. Rețelele sociale funcționează, de asemenea, în acest mod. Acestea pot servi la creșterea stimei de sine și, ca urmare, la creșterea răbdării și sensibilității, pe care indivizii le exercită în calitate de părinți. În ceea ce privește ocupația, nu este clar în prezent care va fi influența sa relativă. Cu cât este mai importantă în ierarhia identităților, cu atât mai multă influență este posibil să exercite. Adică, atunci când munca este văzută ca o carieră și realizarea este o sursă importantă de motivație, este probabil ca „absorbția muncii” să fie legată de inadecvarea parentală [7].

Studiile și cercetările realizate de Nelson (2014) denotă faptul că relația dintre parenting și starea subiectivă de bine este una complexă și este presupusă atunci când părinții sunt nefericiți în măsura în care se confruntă cu emoții negative relativ mai mari, probleme financiare amplificate, mai multe tulburări de somn și căsnicii cu probleme. În schimb, atunci când părinții experimentează un sens mai mare în viață și roluri sociale sporite, ei simt fericire și bucurie. Resursele psihologice ale părinților, precum și istoriile lor de dezvoltare influențează în mod direct calitatea creșterii copilului și, respectiv, dezvoltarea [7].

Astfel, starea sa de bine poate influența calitatea relației sale cu copilul și interacțiunea emoțională cu acesta. Fiind un părinte fericit, transmite copilului emoții pozitive, bucurii. Totodată, părintele simte fericire și bucurie reieșind din rolul său de părinte.

Adultul care cunoaște care este tipul său de atașament își pune întrebări de autocunoaștere și descoperire, poate singur sau cu ajutorul psihoterapiei să își formeze acele relații armonioase cu cei din jur sau cu mediul său de care nu a avut parte din varii motive, acest lucru având un impact asupra percepției rolului său de părinte și formând relații armonioase și pline de încredere și siguranță a copiilor săi. Nefiind capabili de a-și schimba viitorul, adulții autonomi conștienți pot schimba viitorul lor și al copiilor. Astfel că, înșiși cercetătorii teoriei atașamentului consideră că acesta poate fi modificat datorită neuroplasticității creierului și a psihoterapiei. Din moment ce adultul este conștient în ce măsură modelele sale comportamentale și echilibrul său emoțional determină dezvoltarea copilului, aceste schimbări pozitive au loc și în raport cu copilul său.

Un părinte în lipsa propriei siguranțe psihologice în viața sa nu poate oferi sentimentul de securitate psihologică copilului său, fiind preocupat de confruntarea situațiilor prin care trece. Astfel, în momentul în care acesta, de unul singur sau cu suport, își optimizează starea de bine subiectivă și se simte încrezător și sigur în viața sa, va fi capabil să ofere același lucru copilului său. Mediul extern complex și rapid schimbător nu este o premisă din cele mai bune pentru menținerea echilibrului emoțional. În special, perioada pandemică Covid-19 a devenit un fenomen perturbator nu doar al sănătății fizice, ci și psihologice. Incertitudinea, lipsa de informare, dezinformarea, panica, restricțiile și impactul economic au determinat apariția unui șir de stări afectiv-emoționale ca anxietatea, frica de moarte, frica de boală, stres, stări depresive, provocând suferințe psihologice considerabile. Adultul și-a simțit afectate nu doar aspectele ce țin de viața cotidiană obișnuită, ci și activitatea profesională, prin impactul economic provocat, trecând prin șomaj, munca la distanță etc. Povara psihologică cauzată de pandemia COVID-19 este o problemă recunoscută. Studiile au evidențiat efectele psihologice negative ale pandemiei COVID-19 asupra populației generale și a furnizorilor de servicii medicale. Ultimele studii ce au măsurat efectele pandemiei asupra sănătății mintale au demonstrat că depresia, anxietatea și stresul general au fost mai mari în rândul populației generale în timpul pandemiei decât înainte de pandemie [8]. Copiii au fost una dintre cele mai afectate populații din cauza programelor comunitare de atenuare a efectelor, cum ar fi învățământul la distanță și închiderea locurilor de joacă, printre alte perturbări ale vieții. Aceste măsuri de precauție au dus la stres și confuzie atât la copiii mici,

cât și la cei mai mari. De asemenea, au dus la nervozitate, ostilitate, violență mintală și fizică și dezamăgire, ceea ce ar putea declanșa consecințe psihice negative pe termen lung [9].

Impactul și efectele post-pandemice vor fi studiate și măsurate în timp în ceea ce privește sănătatea mintală și securitatea psihologică atât a adulților, cât și a copiilor. Evenimentele anului 2022, începutul unui război în vecinătatea Republicii Moldova, la fel, a provocat influențe majore în ceea ce privește securitatea psihologică a populației. Schimbări emoționale majore au fost resimțite în special de persoanele cu premise de anxietate și stres. Informațiile contradictorii, adesea îngrijorătoare și percepute ca periculoase asupra vitalității, au sporit și mai mult dezechilibrul emoțional trăit în pandemie.

Starea de bine subiectivă a adultului presupune nu doar satisfacția de viață și trăirea unor sentimente de fericire și bucurie, ci și absența stărilor depresive și de anxietate, lipsa sentimentului de nesiguranță în raport cu mediul în care relaționează. Astfel că toate măsurile întreprinse atât la nivel individual (ședințe de psihoterapie de grup și individuale, grupuri de suport, activități recreative, hobby-uri etc.), cât și la nivel de mediu (programe de *well-being* la locul de muncă, *team building*, amenajarea locului de muncă, crearea unei atmosfere pozitive de lucru, diversificarea și revigorarea muncii etc.) determină optimizarea stării de bine a adultului. Acest efect nu va întârzia să apară și în celelalte sfere ale activității și vieții, mediul de familie și relațiile interpersonale. Menținerea echilibrului emoțional și dezvoltarea rezilienței și a strategiilor de coping vor permite părintelui să transmită acest echilibru copilului și să ofere o securitate psihologică continuă pentru a putea face față schimbărilor de mediu imprevizibile și cu impact major.

Bibliografie:

1. DIENER, E., OISHI, S., LUCAS, R.E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: S.J. Lopez, C.R. Snyder (Eds.) *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, 2009.
2. THE ORIGINS OF ATTACHMENT THEORY: JOHN BOWLBY AND MARY AINSWORTH INGE BRETHERTON. Reference: *Developmental Psychology*, 1992, nr. 28, pp. 759-775.
3. CAROL D., RYFF., COREY, L., M., KEYES. (1995). The structure of psychological well-being revisited. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, nr. 69(4), pp. 719-727. Doi: 10.1037//0022-3514.69.4.719.
4. PATTERNS OF ATTACHMENT A Psychological Study of the Strange Situation Classic Edition Mary D. Salter Ainsworth, Mary C. Blehar, Everett Waters, and Sally N. Wall, Classic edition published 2015 by Psychology Press 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and by Psychology Press 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA Psychology Press is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business © 2015 Taylor & Francis.
5. BELSKY, J. The determinants of parenting: A process model. In: *Child Development*, 1984, nr. 55(1), pp. 83-96.
6. BEJENARU, O. Atașamentul la copil. In: *Revista de psihoterapie integrativă*, 2016, nr. 1, Vol. 5.
7. BELSKY, J. The determinants of parenting: a process model. In: *Child Dev.* 1984, nr. 55(1), pp. 83-96. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x. PMID: 6705636.
8. XIONG, J., LIPSITZ, O., NASRI, F, LUI, LMW, GILL, H, PHAN, L, CHEN-LI, D, IACOBUCCI, M, HO, R, MAJEED, A, MCINTYRE, RS. *Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review*. *J Affect Disord.* 2020,

- 1 Dec, 277:55-64. doi: 10.1016/j.jad.2020.08.001. Epub 2020 Aug 8. PMID: 32799105; PMCID: PMC7413844.
9. DUBEY, S., BISWAS P., GHOSH, R., CHATTERJEE, S., DUBEY, MJ., CHATTERJEE, S., LAHIRI, D., LAVIE, CJ. *Psychosocial impact of COVID-19. Diabetes Metab Syndr*: 2020, Sep-Oct, nr. 14(5), pp. 779-788. DOI: 10.1016/j.dsx.2020.05.035. Epub 2020 May 27. PMID: 32526627; PMCID: PMC7255207.
 10. RYAN, R.M. & DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, nr. 55, pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 11. RYFF, C.D. & KEYES, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, nr. 69, pp. 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
 12. SANDULEAC, S. et al. *Aspecte psihosociale ale securității psihologice*. Monografie. Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-3342-8-0.
 13. CĂLUȘARU, M.A. Particularități ale atașamentului și stilului parental la copiii creșcuți în familia de asistenți maternali. Teză de doctorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2018.
 14. GROZA, A. *Atașamentul: repere teoretice și aplicații psihoterapeutice*. Monografie. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2021, 155 p.
 15. SANDULEAC, S. Securitate psihologică versus siguranță psihologică. In: *Moldoscopie*, 2022, nr. 2(97), pp. 100-106. ISSN 1812-2566. [https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.2\(97\).09](https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.2(97).09)
 16. CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, I. Echilibrul dintre muncă și viața de familie: necesități ale părinților și rolul politicilor sociale. Chișinău: Institutul Național de Cercetări Economice, 2021. 187 p.
 17. FERNANDES, CHERYL & MULLER, ROBERT & RODIN, GARY. Predictors of Parenting Stress in Patients with Haematological Cancer. In: *Journal of psychosocial oncology*. 2012, nr. 30, pp. 81-96. 10.1080/07347332.2011.633978.
 18. ZOTOVA, O.Yu. Bezopasnost' lichnosti kak social'no-psihologicheskij fenomen [Personality Security as a Socio-psychological Phenomenon]. Yekaterinburg: Liberal Arts University-University for Humanities, 2011.
 19. BLATZ, W.E. *Humansecurity: Somereflections*. Toronto: University of Toronto Press, 1966.
 20. BELSKY, J. The Determinants of Parenting: A Process Model. In: *Child Development*, 1984, nr. 1, pp. 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>. Accessed 5 July 2023.
 21. NELSON, SK, KUSHLEV, K, LYUBOMIRSKY, S. The pains and pleasures of parenting: when, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? In: *Psychol Bull.* 2014, Mai, nr. 140(3), pp. 846-895. DOI: 10.1037/a0035444. Epub 2014 Feb 3. PMID: 24491021.
 22. SECU, A. Starea de bine a adultului în contextul obiectivelor de dezvoltare. In: *Journal of Psychology*. 2021, nr. 67, p. 169.

MATURIZAREA EMOȚIONALĂ A PREADOLESCENȚILOR ȘI ACCEPTAREA CELORLALȚI

Elena LOSÎI, dr. în psihologie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0000-0002-5032-9993

CZU: 159.942-053.2

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p123-131

Proiectul de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Summary. *Pre-adolescence is a sensitive period for enhancing and increasing the level of emotional maturity. Crucial for emotional development at this age is the learning, recognition, and conscious management of emotions, determination, the understanding of the connections between emotions and reactions, and subsequently skills in understanding and managing emotions and accepting others. This article reflects the results obtained from conducting an experimental study on preadolescents, aiming to identify the level of development of emotional intelligence and emotional maturity, highlighting the connection between the development of emotional intelligence, emotional maturity of preadolescents, and acceptance of others.*

Keywords: *emotional maturity, emotional intelligence, accepting of others, empathy, preadolescents.*

Inteligența emoțională este înțelepciunea cu care ne trăim emoțiile și aceasta determină succesul fiecărui individ în plan personal și profesional. Inteligența emoțională reprezintă puterea de a acționa sub presiune, curajul de a lua decizii și viziunea de a construi viitorul. Studiul inteligenței emoționale este important pentru noi, cei din generația schimbărilor, pentru a putea realiza o integrare bună în societate și a valorifica la maximum resursele fiecăruia.

În urma analizei abordărilor teoretice, putem evidenția faptul că inteligența emoțională este definită diferit [1, 2, 15, 16, 17]. Astfel, J.D. Mayer și P. Salovey consideră că inteligența emoțională este un complex de abilități pentru răspunsurile la diferite evenimente care constituie emoțiile înseși [8]. R. Baron consideră inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și de a desemna emoții, astfel încât să ajute gândirea, să înțeleagă emoțiile și semnificațiile acestora și să reglementeze emoțional în moduri care promovează creșterea emoțională și intelectuală [15]. După E. Morin, inteligența emoțională reprezintă un set de îndemânări verbale sau nonverbale care permit unui individ să desemneze, să recunoască, să exprime, să înțeleagă și să evalueze propriile emoții și pe ale celorlalți pentru a-i îndruma la anumite gânduri și acțiuni, pentru a face față eficient cerințelor și presiunilor mediului [18]. D. Goleman, creează o definiție mai detaliată a inteligenței emoționale, menționând că este capacitatea indivizilor de a recunoaște propriile emoții și pe cele ale celorlalți, de a realiza diferența între sentimente și de a le eticheta corect, folosind informații emoționale pentru a ghida gândirea și

comportamentul și a gestiona emoțiile pentru a se adapta diferitor medii sau pentru a atinge obiectivele propuse [5].

Preadolescența este perioada cea mai importantă pentru a putea îmbunătăți și crește nivelul inteligenței emoționale. În perioada preadolescenței, inteligența emoțională își are și ea particularitățile sale. Un aspect important pentru inteligența emoțională la vârsta dată reprezintă învățarea, recunoașterea și gestionarea conștientă a emoțiilor, determinarea, înțelegerea legăturilor dintre emoții și reacții, iar ulterior abilități de înțelegere și gestionare a emoțiilor. Pentru preadolescenți, în această perioadă de vârstă este specific un amalgam de emoții, trăiri, evenimente, care marchează și, în același timp, formează inteligența emoțională a adultului de mai apoi [9, 10, 14].

În articolul de față ne-am propus să studiem manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți, legătura cu nivelul maturizării emoționale și acceptarea celorlalți. Cu acest scop, am realizat un studiu experimental, la care au participat 100 de preadolescenți (50 fete și 50 băieți) din două licee din municipiul Chișinău, preadolescenți din clasele a V-a (50 de participanți) și a IX-a (50 de participanți), cu vârste cuprinse între 11 și 16 ani. Am presupus că există diferențe în ceea ce privește nivelul de inteligență emoțională și componentele acesteia la preadolescenți în funcție de gen; că există o relație între nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți, nivelul de maturitate emoțională și gradul de acceptare a celorlalți.

Cu scopul verificării experimentale a ipotezelor lansate, am administrat următoarele teste: *Testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)* [7, p. 62]. Cele 10 întrebări ale testului pentru identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale adaptat de M. Roco prezintă o serie de situații în care se poate afla un copil. Se are în vedere, pe de o parte, transpunerea individului în situația respectivă, iar pe de altă parte, alegerea uneia dintre cele 4 variante de răspuns date, care prezintă unele modalități concrete de a reacționa în situațiile imaginate. Preadolescentul alege răspunsul care descrie cel mai bine reacția sa la scenariile descrise. Răspunsul este bazat pe ceea ce ar fi vrut să facă subiectul în realitate, nu așa cum crede că ar trebui să fie acesta. Testul identifică 4 niveluri ale inteligenței emoționale (nivel redus de inteligență emoțională, nivel mediu de inteligență emoțională, nivel ridicat de inteligență emoțională, nivel excepțional de inteligență emoțională); *Scala acceptării celorlalți de William F. Fey* [3, p. 174]. În acest test, elaborat de William F. Fey, sunt prezentate 20 de enunțuri referitoare la sentimentele și atitudinile față de alte persoane. Preadolescenții sunt rugați să se pronunțe cât sunt de adevărate afirmațiile în ceea ce îi privește pe ei personal; *Scala de maturitate emoțională J. Friedman* [7, p. 68]. Scala de maturitate emoțională Friedman reprezintă un test prin care se măsoară gradul de maturitate emoțională. Testul cuprinde 25 de întrebări la care se răspunde cu *Da* sau *Nu* și fiecare răspuns are asociat un anumit număr de puncte.

Pentru studierea inteligenței emoționale la preadolescenți am utilizat *Testul pentru examinarea inteligenței emoționale după R. Bar-on și D. Goleman*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura ce urmează.

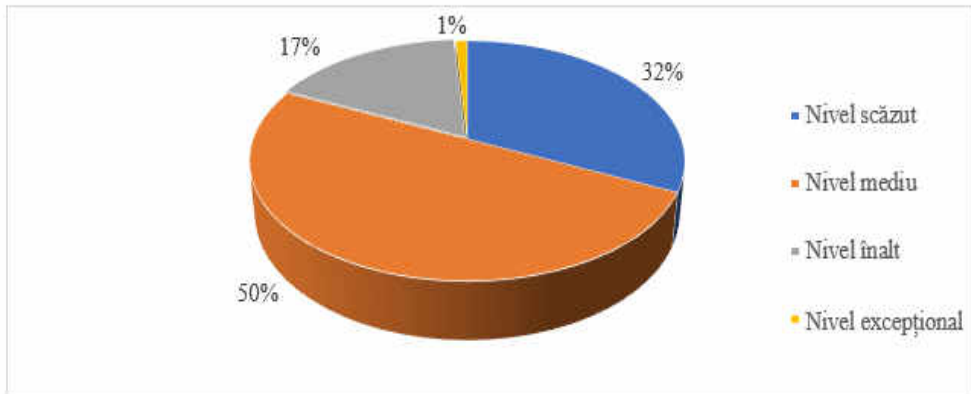


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți

Din datele menționate în *Figura 1*, constatăm că 32% (32) dintre preadolescenți manifestă un nivel scăzut al inteligenței emoționale, ei pot manifesta semne rare ale empatiei, grijă, înțelegere, bunăvoință, recunosc emoțiile celorlalți mult mai greu și au un grad mai scăzut al maturității emoționale. Jumătate din preadolescenții chestionați, 50% (50), au un nivel mediu al inteligenței emoționale, ei evită cât mai des posibil conflictele și poartă negocieri pentru a găsi soluția optimă. Nivelul înalt se manifestă la circa 17% (17) dintre preadolescenți, aceștia au o fire deschisă, sunt sociabili și descurcăreți. Doar 1% (1) din preadolescenți a obținut un nivel excepțional al inteligenței emoționale, ceea ce presupune că este înțelegător și iartă, este atent la emoții, dispoziție și manifestă grijă în relațiile interpersonale, ușor inițiază discuții și caută mereu să fie acceptat și să accepte alte persoane în viața lui.

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza inteligenței emoționale în funcție de genul și vârsta preadolescenților. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în *Figurile 2 și 3*.

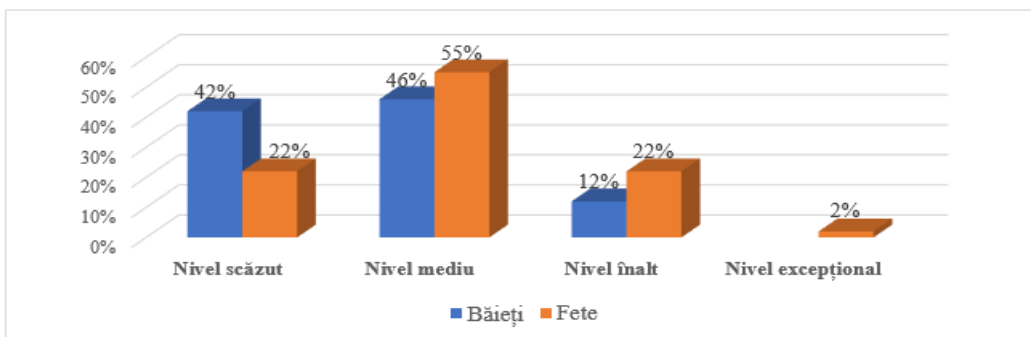


Figura 2. Frecvențele pe niveluri a scorurilor inteligenței emoționale în funcție de gen

Datele prezentate în *Figura 2* ne permite să constatăm că un nivel scăzut al inteligenței emoționale dețin mai mult băieții 42% (21), iar 22% (11) dintre fete au un nivel scăzut. Majoritatea preadolescenților cercetați au un nivel mediu al inteligenței

emoționale, 55% (27) fete și 46% (23) băieți. 22% (11) dintre fete au înregistrat un nivel înalt al inteligenței emoționale, spre deosebire de băieți, dintre care doar 12% (6) au un nivel înalt al inteligenței emoționale. Din numărul total de fete (50) 2% (1), au un nivel excepțional al inteligenței emoționale, ceea ce nu a fost înregistrat la niciunul dintre băieții chestionați.

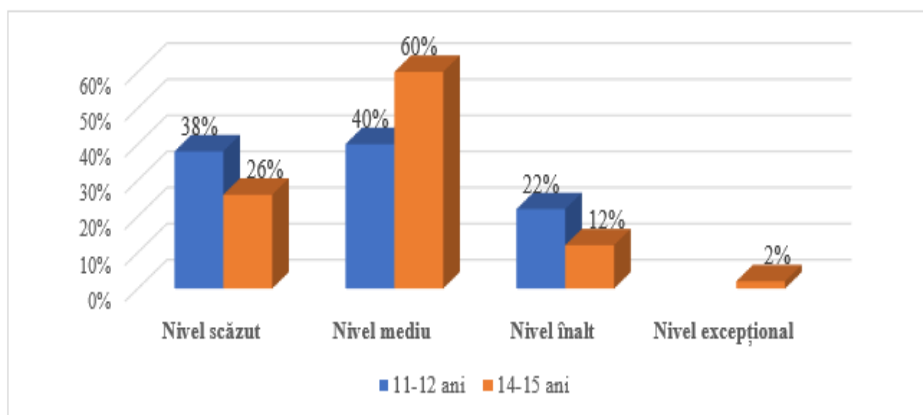


Figura 3. Dinamica scorurilor la nivelul inteligenței emoționale în funcție de vârstă

Analizând datele prezentate în *Figura 3*, putem remarca că dintre preadolescenții cu vârstă cuprinsă între 11-12 ani, din numărul total de preadolescenți (50), 38% (19) dețin un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 40% (20) au un nivel mediu al inteligenței emoționale, iar 22 % (11) dintre aceștia au înregistrat un nivel înalt al inteligenței emoționale. Preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14-15 ani, în raport de 26% (13), au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 60% (30) – nivel mediu, 12% (6) – nivel înalt, iar 2% (1) – nivel excepțional al inteligenței emoționale.

Pentru studierea inteligenței emoționale la preadolescenți, ne-a interesat să relevăm legătura acestora cu dimensiunea acceptării celorlalți. În acest sens, am aplicat testul *Scala acceptării celorlalți de William F. Fey*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figurile ce urmează.

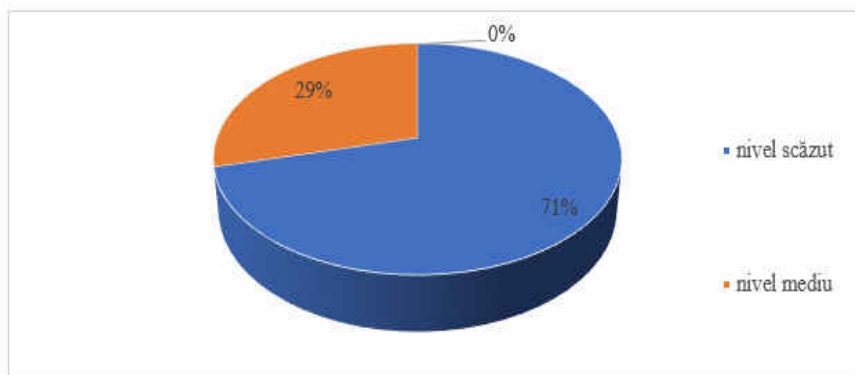


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul acceptării celorlalți la preadolescenți

Conform rezultatelor obținute și ilustrate în diagrama 4, putem observa că mai mult de jumătate dintre preadolescenți 71% (71) manifestă un nivel scăzut de acceptare a celorlalți. Această intoleranță față de ceilalți este exprimată mai mult de către persoanele care au pierdut încrederea în oameni sau nu îi acceptă pe ceilalți. 29 % (29) dintre preadolescenții chestionați manifestă un nivel mediu de acceptare a celorlalți, acest amestec de respingere și acceptare a celorlalți este caracteristică persoanelor care sunt precaute în stabilirea legăturilor cu ceilalți, dar totuși au dorința de a interacționa cu oamenii din jur. Din datele prezentate mai sus, observăm că niciun preadolescent nu manifestă un nivel înalt de acceptare a celorlalți.

Tabelul 1. Corelația dintre inteligența emoțională (D. Goleman) și acceptarea celorlalți (testul Kendall's Tau)

Variabilele	Coeficient de corelație	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională, D. Goleman / Acceptarea celorlalți	$r = 0,394$	$p \leq 0,01$

Prin analiza *Tabelului 1*, identificăm corelația pozitivă și semnificativă statistic între nivelurile celor două variabile, între inteligența emoțională (D. Goleman) și acceptarea celorlalți ($r = 0,394$, $p \leq 0,01$). Așadar, preadolescenții cu un nivel înalt al inteligenței emoționale au și un grad înalt al acceptării celorlalți.

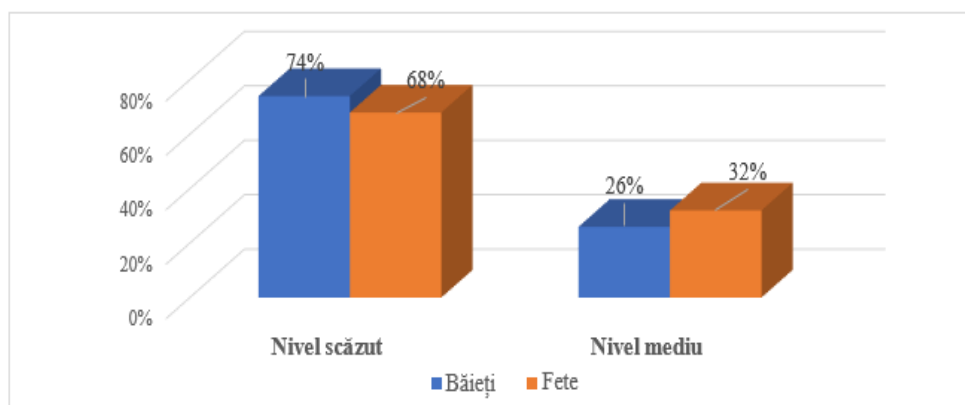


Figura 5. Frecvențele scorurilor la nivelul acceptării celorlalți în funcție de gen

Prin analiza rezultatelor ilustrate în *Figura 5*, putem concluziona că cei mai mulți subiecți cu un nivel scăzut al acceptării celorlalți sunt băieții 74% (37), iar fetele au, la fel, un nivel destul de scăzut al acceptării celorlalți 68% (34). Un nivel mediu al acceptării celorlalți este prezent în grupul fetelor 32% (16) și 26% (13) în grupul băieților. Un grad înalt de acceptare a celorlalți nu a fost identificat nici în grupul fetelor, nici în cel al băieților.

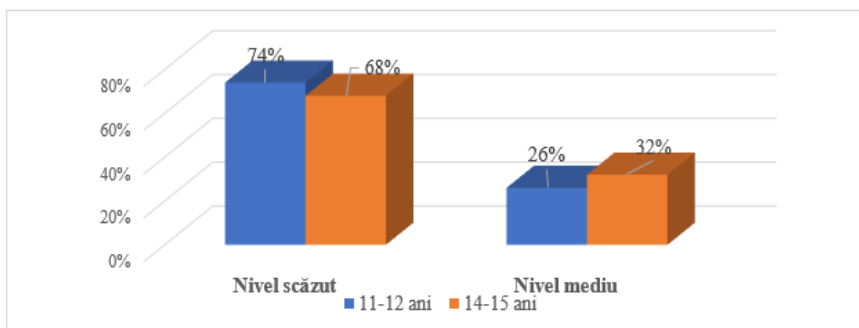


Figura 6. Rezultatele scorurilor la nivelul acceptării celorlalți în funcție de vârstă

Datele prezentate în *Figura 6* ne permit să remarcăm că frecvențele pe niveluri la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 11-12 ani s-au repartizat în felul următor: 74% (37) au un nivel scăzut și 26% (13) se manifestă printr-un nivel mediu al acceptării celorlalți. Pentru preadolescenții de vârsta 14-15 ani, putem constata următoarea distribuție a rezultatelor: 68% (34) din preadolescenți prezintă un nivel scăzut, iar 32% (16) din subiecți se caracterizează printr-un nivel mediu al acceptării celorlalți.

Am presupus că există o relație între nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți și nivelul de maturitate emoțională. Pentru studierea nivelului de maturitate emoțională la preadolescenți, am aplicat testul *Scala de maturitate emoțională J. Friedman*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figurile ce urmează.

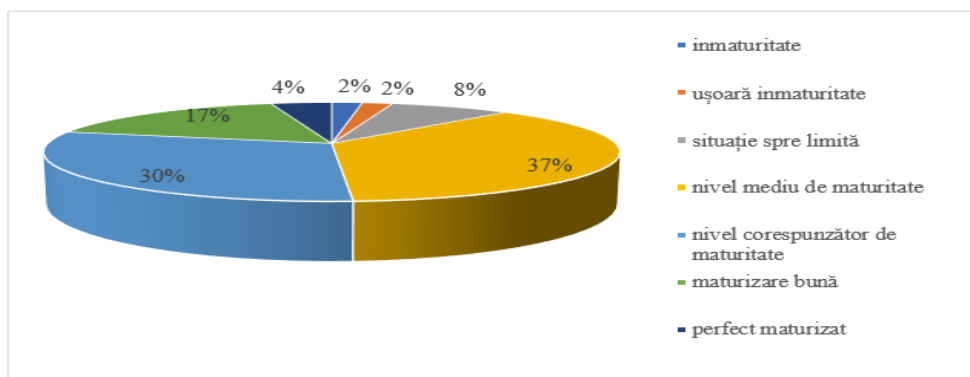


Figura 7. Frecvențele pe niveluri a maturizării emoționale după J. Friedman

Conform rezultatelor prezentate în *Figura 7*, putem menționa că 2% (2) dintre preadolescenții chestionați au un grad de imaturitate bine accentuat, la fel 2% (2) dintre preadolescenți dețin o ușoară imaturitate emoțională. La 8% (8) dintre subiecți persistă situația spre limită a nivelului maturității emoționale, iar cei mai mulți preadolescenți, 37% (37), manifestă un nivel mediu de maturitate emoțională. Un nivel corespunzător de maturitate se manifestă la 30% (30) dintre preadolescenții chestionați, 17% (17) au un nivel de maturizare bună și doar 4% (4)

dintre preadolescenți dețin un nivel perfect de maturizare emoțională.

Tabelul 2. Corelația dintre inteligența emoțională (D. Goleman) și maturitatea emoțională (testul Kendall's Tau)

Variabilele	Coefficient de corelație	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională, D. Goleman / Maturitatea emoțională	$r = 0,404$	$p \leq 0,01$

Pentru determinarea relației dintre inteligența emoțională (D. Goleman) și maturitatea emoțională, am utilizat coeficientul de corelație Kendall's Tau. În urma aplicării testului, se identifică o corelație pozitivă și semnificativă statistic între nivelurile celor două variabile: $r = 0,404$, $p \leq 0,01$. Astfel, odată cu creșterea valorilor la inteligența emoțională, cresc și valorile la maturitatea emoțională.

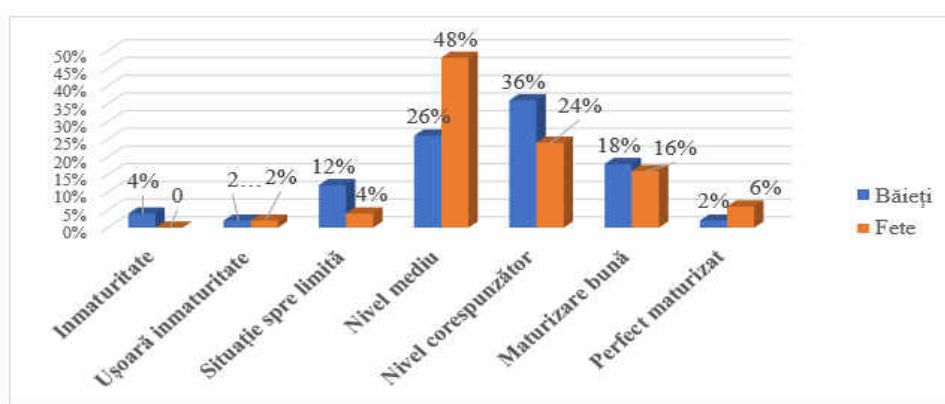


Figura 8. Frecvențele pe niveluri a maturizării emoționale în funcție de gen

Analizând datele prezentate în *Figura 8*, putem deduce faptul că majoritatea băieților au un nivel corespunzător al maturizării emoționale, 36% (18), iar majoritatea fetelor au un nivel mediu al maturizării emoționale, 48% (24). În același timp, se înregistrează și o imaturitate în rândul băieților, 4% (2), o ușoară imaturitate se înregistrează atât la băieți, cât și la fete, 2% (1). Situația spre limită este specifică pentru 12% (6) băieți și pentru 4% (2) fete. 26% (13) dintre băieți au un nivel mediu al maturizării emoționale, iar 24% (12) dintre fete au un nivel corespunzător al maturizării emoționale. O maturizare bună se înregistrează la 18% (9) din băieți și 16% (8) dintre fete. 6% (3) fete și 2% (1) băieți sunt perfect maturizați, ceea ce înseamnă că au o gândire rațională, sunt focalizați pe aspectele de care sunt interesați și acceptă realitatea oamenilor și a lucrurilor din jurul lor.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor obținute cu ajutorul testului *U Mann-Whitney*, am obținut diferențe statistice semnificative între rezultatele fetelor și cele ale băieților, ($U=930$, $p \leq 0,05$), deci cu rezultate mai înalte la fete. Așadar, putem afirma că fetele se maturizează mai repede decât băieții, ceea ce este caracteristic vârstei preadolescenților.

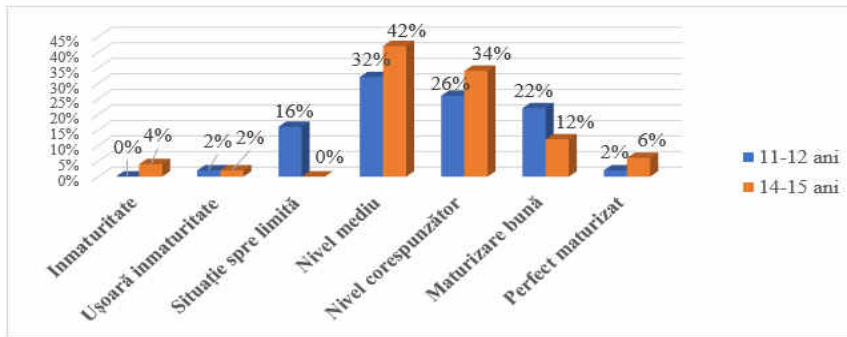


Figura 9. Frecvențele pe niveluri ale maturizării emoționale în funcție de vârstă

Datele prezentate în *Figura 9* ne permit să remarcăm că frecvențele pe niveluri la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 11-12 ani s-au repartizat în felul următor: 2% (1) au un nivel de ușoară imaturitate, 16% (8) situație spre limită, 32% (16) au un nivel mediu, 26% (13) nivel corespunzător, 22% (11) au un nivel de maturizare bună, iar 2% (1) au nivelul perfect de maturizare emoțională. Pentru preadolescenții cu vârsta 14-15 ani putem constata următoarea distribuție a datelor: 4% (2) au un nivel de imaturitate emoțională, 2% (1) o ușoară imaturitate, 42% (21) dețin un nivel mediu al maturizării emoționale, 34% (17) nivel corespunzător al maturizării, 12% (6) au un nivel de maturizare bună, iar 6% (3) sunt perfect maturizați emoțional.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor obținute cu ajutorul testului *U Mann-Whitney*, am obținut diferențe statistice semnificative între preadolescenții de 11-12 ani și preadolescenții de 14-15 ani, unde ($U=931$, $p \leq 0,05$), cu rezultate mai înalte pentru preadolescenții de 14-15 ani. Deci, putem afirma că preadolescenții de 14-15 ani sunt mai maturizați emoțional decât cei de 11-12 ani, ceea ce este o caracteristică a vârstei preadolescenților.

În concluzie, studiul teoretic-experimental al manifestării inteligenței emoționale la preadolescenți ne-a permis să constatăm că manifestarea inteligenței emoționale evoluează la preadolescenți pe parcursul vârstei. Astfel, constatăm că nivelul inteligenței emoționale este mai accentuat la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14-15 ani. Rezultatele experimentale obținute și prelucrarea lor statistică ne permit să constatăm că între inteligența emoțională, acceptarea celorlalți și maturitatea emoțională există mai multe corelații statistice semnificative, ce evidențiază o legătură de interdependență între nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți, nivelul de maturitate emoțională și gradul de acceptare a celorlalți. Astfel, preadolescenții cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale dau dovadă de abilități de recunoaștere a emoțiilor altora, de acceptare a celorlalți, de percepție a gândurilor și sentimentelor celor din jur, cât și a unui nivel ridicat al maturizării emoționale.

Bibliografie:

1. BREDBERRY T., GREAVES J. Inteligența emoțională – tot ce trebuie să știi pentru a-ți folosi eficient IQ-ul. București: Amaltea, 2008. ISBN 978-973-162-028-2.
2. COPE, A., BRADLEY, A. Scurt ghid de inteligență emoțională. București: Litera, 2019. ISBN 978-606-33-2942-5.

3. CHELCEA, A. Psihoteste. București: Trei, 2002. ISBN 973-96236-2-x.
4. GARDNER, H. Multiple inteligențe. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2007. ISBN 978-606-727-063-1.
5. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2018. ISBN 978-606-440-072-7.
6. LAWRENCE, E.S. Inteligența emoțională a copiilor. Iași: Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-6119-0.
7. LOSÎI, E., RACU, Activitatea psihologului cu copiii și adulții. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018. ISBN 978-9975-46-381-2.
8. MAYER, J.D., SALOVEY, P. Teoria inteligenței emoționale. București: All, 1990. ISBN 978-1887943727.
9. PIERRE, G. Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani: transformări, conflicte și descoperiri ale adolescenței. București: Meteor Publishing, 2017. ISBN 978-606-910-051-6.
10. RACU, I., PÎSLARI, S. Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. ISBN 978-9975-46-439-0.
11. ROCO, M. Creativitate și inteligență emoțională, București: Polirom, 2001. ISBN 973-683-654-1.
12. SEGAL, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 1999. ISBN 973-20-0228-1.
13. STEIN, S.J., BOOK, H.E. Forța inteligenței emoționale. Inteligența emoțională și succesul vostru. București: Alfa, 2003. ISBN 973-8457-21-1.
14. VERZA, E., VERZA, R. Psihologia vârstelor, București: ProHumanitate, 2003. ISBN 973-99734-4-2.
15. BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory. Multi-Health Sist. Toronto: ISP, 1997. DOI: 10.5772/38875.
16. CIARROCHI, J., MAYER, J.D. Applying emotional intelligence. A practitioner's guide. New York: Psychology Press, 2007. ISBN 978-131-578-293-5.
17. WAYNE, L.P. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire, Publisher: Union for Experimenting Colleges and Universities, 1985.
18. АНДРЕЕВА И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. Москва: Вопросы психологии, 2006, № 3, с. 78-86. ISBN 978-985-531-260-5.

REPREZENTAREA SOCIALĂ CA PROCES ȘI CA REZULTAT AL UNUI PROCES

Maria POPESCU, dr. în psihologie, conf. univ.,
șef catedră, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID:0000-0002-5383-2121

CZU: 316.6

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p132-136

Abstract. *In this article I will address the hypothesis of social representations as a process and as an outcome that opens several avenues. One of these directions starts from the idea that social representations arise and are transmitted with the help of various forms of communication. The social representation considered at a given time as the product of a representative process was formed and is transmitted by and through a communication process. Social representations are transformed, thus they are part of social dynamics.*

Keywords: *social representations, result, process, communication.*

Reprezentarea socială este un instrument cu ajutorul căruia noi citim realitatea. De peste 60 de ani se discută problema reprezentărilor sociale și a importanței acestora. Conform definiției lui Serge Moscovici, părintele teoriei reprezentărilor sociale, acestea sunt fenomene psihosociale ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează implicit realitatea fiecărui individ în parte. Ea se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici referitoare la obiectele aparținând mediului social.

A. Palmonari și W. Doise au definit reprezentarea socială ca având întotdeauna două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete.

W. Doise, în lucrarea *Les representations sociales*, definește reprezentările sociale ca fiind niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale. Autorul consideră că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare ce privesc orice obiect al cunoașterii, având o importanță în raporturile stabilite cu actorii sociali.

După alți autori, de exemplu N. Ficher, reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectivele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite, cotidiene printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale.

O definiție acceptată de întreaga comunitate științifică și preluată în disertația noastră de doctorat, *Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar*, este cea propusă de D. Jodelet: reprezentarea socială este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui cadru social.

Din definițiile de mai sus, putem conchide că reprezentările sociale sunt în același timp produs și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social (produs), însă au și o funcție de asimilare, care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale (proces).

După S. Moscovici, reprezentările sociale sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale. Ele se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare. Acestea sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social, însă au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale.

Studiul reprezentărilor sociale presupune în primul rând existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. Ele nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale și politice, fenomene, categorii de persoane etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici care să-l definească.

În cercetarea de doctorat, realizată în anii 2012-2016, am abordat obiectul social munca cadrelor didactice din învățământul primar. Cât privește specificul muncii ca obiect social, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de socializare și afirmare a ființei umane. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, care creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea trebuințelor vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială, pe de o parte, iar pe de altă parte, interesul pentru acest obiect reprezentational a fost ghidat de importanța învățării la vârsta școlară mică. Aname la această vârstă se consolidează atitudinile și valorile cu referire la activitatea dominantă a elevilor – învățarea. În perioada miciei școlarității se fortifica hărnicia și este extrem de importantă comunicarea, relațiile interpersonale pentru copii, învățători. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice este un produs, pe de o parte, constituit din opinii, credințe, valori cu referire la munca prestată și, totodată, este un proces de transformare a realității prin intermediul comunicării și implicării.

Jean Claude Abric în lucrarea sa *Pratiques sociales et représentations* susține că reprezentările sociale sunt inseparabile de procesul comunicării, inseparabilitatea cu sensul dialogic a lui Morin: pentru ca două lucruri să fie enunțate inseparabile trebuie realizată în prealabil deosebirea dintre ele. Una din caracteristicile importante ale reprezentării sociale ca și produs este o construcție socio-cognitivă, subordonată unei legi duble, logica cognitivă și logica socială. Caracteristica deseori neglijată de către noi este că ea formează un tot întreg prezent în cadrul general al transformării sociale, un șir de informații, opinii, imagini care nu este obiectul schimbării, dar care reglează inconștient schimbarea referitoare la obiectul vizat. Este vorba despre o formă a cunoștinței implicite a unui obiect complex din interiorul lui în cadrul unui raport practic pe care un obiect îl susține cu aceasta fără necesitatea de a analiza totul, implicit.

Monteil a propus ideea unui „lucru de implicare realizat de către actorul social cu ocazia raporturilor dintre acestea și lucrurile din mediul social”, pentru a-și da seama de varietatea răspunsurilor inter- și intra- individuale în prezența situațiilor și obiectelor comparabile, asemănătoare. Implicarea stă la baza sistemului dublu reprezentativ teoretic explicat de către Abric, unde caracteristicile esențiale ale reprezentărilor sociale, la prima vedere, pot părea contradictorii: ele sunt în același timp stabile și mobile, rigide și flexibile. Stabile și mobile, pentru că sunt determinate de un nucleu central profund înrădăcinat în sistemul valorilor împărtășit de către membrii unui grup; rigide și flexibile, pentru că întrețin experiențele individuale care îmbină datele trecutului cu situația specifică și evoluția relațiilor și a practicilor sociale în care se integrează actorii sociali sau grupurile de indivizi. Aici putem regăsi individualul și colectivul.

Conceptul de implicare ne face să ne dăm seama în același timp de fixarea profundă a sistemului central în contextul global și de determinarea mai individualizată și conceptualizată a sistemului periferic care îmbină datele experienței trăite într-o situație specifică. El permite înțelegerea mai bună a noțiunii de profunzime, reprezentarea nu se răspândește în sens epidemiologic, ea este construită de internalizare și apropiere sau utilizare.

Polisemia noțiunii de implicare impune clarificare cuvântului. Procesul de implicare (Bataille, 1996) servește la construirea unei forme „implicite” de cunoștință. Celelalte sensuri diferă, plecând de la analiza gramaticală a verbului „a se implica”. Conform diatezei active, „implicat” denotă și conotează forme de exercițiu prin care un individ/grup se angajează să determine un alt individ/grup să participe, aici se face trimitere la angajamentul estorcat (conform lui Kiester).

Conform diatezei pasive, „a fi implicat” marchează acțiunea neașteptată/urmată de subiect, exprimând o altă idee a raportului de implicare: complicele aparte/separat de delict.

Moscocivi și Doise au studiat această formă de implicare (sau angajament) individual-colectivă. Ei au pus în evidență grupurile de decizii, „importanța participării”, angajării cu alții. Competențele și informațiile au un rol mai puțin important în această diferență de valori a celor ce iau parte la ea.

Această diferență optimă de valori este determinantă: prea mare, ea generează din discuție, pentru discuție și implicarea dezbaterii, nu este implicare activă în sarcina luării unei decizii; prea slabă, reduce aproape la nimic dezbaterea, iar complicitatea blochează implicarea sau dezbaterea bazată pe diferență optimă de valori și conduce grupul și membrii lui la un proces conflictual socio-cognitiv, la substituirea unei varietăți de reprezentări individuale cu o reprezentare socială, colectivă, specifică grupului care a discutat-o. De aici vine „consensul polarizat”. Implicitea și explicita are disensiuni și consens totodată. Cu alte cuvinte, implicitea în formarea unei reprezentări sociale are loc într-un proces de explicitate a punctelor de vedere/opiniilor fiecăruia. Etalarea implicărilor individuale produce implicitea unei reprezentări fondate pe baza angajamentului colectiv.

Prin implicare se înțelege lucrul de utilizare a reprezentării colective care se constituie progresiv pe parcursul schimbului de informație și care va finaliza prin integrarea sa în decizia „consensului polarizat” – „fiecare participant, după

ce s-a gândit cu voce la aceeași problemă, a schimbat argumente în public despre diversitatea soluțiilor, interiorizează reprezentarea în plan intelectual și fapta în sine” (Abric).

Paradoxal însă este că această convergență de explicitați individuale construiește un colectiv implicit. Astfel, reprezentarea în formare din cadrul comunicării este individual-colectivă, fiecare se implică inconștient, fără a fi conștient.

Fenomene analogice se regăsesc într-o altă formă de comunicare paradoxală, aceea unde interlocutorul întâlnește subiecte care global au aceeași reprezentare, astfel ele sunt supuse să schimbe punctele lor de vedere cu referire la practicile contradictorii cu ea. Problema relațiilor dintre reprezentări și practici este tratată de către Abric (1994), unde autorul abordează „schemele ciudate” propuse de Flament, care sunt niște manifestări întărite prin discurs și în lipsa/lacunele acestora. Ele apar când circumstanțele generează practici contradictorii reprezentării.

Flament afirmă că implicitul discursiv permite enunțarea în tăcere a dovezii ciudățeniei/straniului (este inutil să spui ceva, pentru că noi știm mai bine despre ce putem vorbi). În același timp, explicitatea bunei rațiuni permite, de asemenea, tolerarea momentană a contradicției.

Mai mulți autori (Jodelet, Abric, Amerio ș.a.) au insistat pe studierea împreună/ unită a reprezentărilor și a practicilor sociale. Reprezentările se actualizează efectiv în discursuri și acte/fapte, acestea actualizând, la rândul lor, reprezentările. În plus, implicitul înseamnă lipsa de exprimare a faptelor.

După cum notează Abric, acest aspect al lucrului lui Jodelet are importanță teoretică și metodologică. De ceva timp se credea că o parte importantă a reprezentării sociale, ca și produsul, este rezultatul procesului de implicare „naturală” a practicilor sociale comune, „naturală” cu sensul că o bună parte din practică se elaborează în afara mentalității și evadează prin verbalizarea spontană. Aceste considerații asupra implicitului faptelor conduc la evocarea unui câmp de investigații tradițional „cognitive”. Acest câmp al psihologiei și al ergonomiei investighează reprezentările ca și compartiment al psihologiei sociale, dar din perspectiva caracteristicilor lor funcționale.

Noțiunea de „reprezentare naturală” a fost propusă în psihologia muncii de către Le Ny, contradictoriu noțiunii de „reprezentări artificiale”. Cele din urmă, științifice, sunt reprezentări de gradul doi, observabile, care au ca obiect reprezentările „naturale” de gradul întâi, neobservabile și deduse din situații și/sau comportamentele regăsite la indivizi și pe care Le Ny le numește „cognitive”. Conform lui, observarea comportamentului permite deducția existenței unui „eveniment-reprezentare” susținut de o „reprezentare-matrice”, pe care Le Ny o vede ca „reprezentare socială”, definite de către psihologii sociali ca „ceva ce vine de la intra-individual la trans-individual. Este regretabil faptul că câmpurile legate, dar relativ etanșate unele de altele, sunt confruntate. Științele educației se leagă de așa gen de exercițiu, dar salutar pentru lupta contra dispariției unor specialități.

Teiger tratează problema implicitului în raport cu problemele formării (transformarea reprezentărilor) și consideră reprezentarea „ca lucru desăvârșit din punct de vedere dinamic” și niciodată din punct de vedere al subiectelor, distingând „reprezentarea – instrument/proces” de „reprezentarea – obiect/produs”. Teiger pune

accentul pe rolul implicitului în reglarea acțiunii. Urmează ca problema formării să facă să devină această implicite deducție pe parcursul expresiei verbalizate.

Teiger diferențiază mai multe forme de implicit relativ dependente. După specificul situației de formare/transformare a reprezentărilor sociale contează:

1. ceea ce este spus;
2. ceea ce se poate spune cu condiții;
3. ceea ce nu se spune, fie imediat, fie definitiv;
4. subiectul „tabu”.

Aceste categorii se deduc, de la verbalizat la mai puțin verbalizat, clasificarea care se încrucișează cu niveluri de conștiință.

Iată câteva pasaje elocvente: esențială este calitatea și bogăția faptelor care permit și favorizează exprimarea, plecând de la confruntare, sinteză, explicație. Astfel se poate realiza și procesul de transformare a reprezentărilor. Acest lucru de reprezentare, fie individual sau colectiv, conduce la o deplasare mentală, la o schimbare a opiniei (în lărgire și aprofundare a câmpului perceptiv), la schimbarea orientării (a privi și a asculta, a analiza înainte de a critica) și a obiectului orientării.

Cu alte cuvinte, esențială în transformarea reprezentării sociale ar fi confruntarea opiniilor, care permite schimbarea și integrarea lor într-un nivel superior de organizare în cadrul conflictului socio-cognitiv. Această evaluare, descoperire și atribuire a lor se realizează prin comunicarea dintre actorii sociali. Noi susținem ipoteza paradoxală că conștiința faptelor premise de explicitatea individual-colectivă a practicilor construiește, într-o nouă implicare individual-colectivă, o reprezentare diferită de aceste fapte, care se vor instala la un moment dat ca o nouă implicite sau deducție.

Bibliografie:

1. ABRIC, J.-C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 204 p.
2. ABRIC, J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris, P.U.F., (Psychologie sociale), 1994. 312 p. ISBN 978-2-13-073026-2.
3. CLEMENCE, A. Luări de poziție și principia organizatoare ale reprezentărilor sociale. In: Curelaru, M. (coord.). Reprezentări sociale. Teorii și metode. Iași: Erola, 2001. pp. 229-256.
4. CURELARU, M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
5. FLAMENT, C., GUIMELLI, C., ABRIC, J.C. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2006, nr. 1/06, pp. 15-32.
6. DOISE, W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale. In: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997, pp. 155-166.
7. POPESCU, M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24380/maria_popescu_thesis.pdf

TEMPERAMENTUL, APTITUDINILE ȘCOLARE ȘI RELAȚIILE CU AMBIANȚA – REPERE ÎN EVALUAREA INTERESELOR PROFESIONALE ȘI GHIDAREA ÎN CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR

Natalia BULAT,
psiholog, profesor dezvoltare personală,
IP Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău
ORCID ID: 0009 0005 2746 4977

CZU: 37.048

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p137-141

Abstract. *In this article we analyzed the benchmarks in the assessment of professional interests and career guidance of adolescents. The temperamental, attitudinal aspect and the relationship with the environment of adolescents can serve as effective benchmarks in the evaluation of professional interests and their career guidance.*

Keywords: *career guidance, adolescent, professional interests, temperament, skills, relationships with the environment.*

În orice societate democratică politicile în domeniul resurselor umane referitoare la consilierea carierei trebuie să vizeze cu necesitate dezvoltarea capacității personale de a lua decizii și inițierea unui traseu personal de integrare socio-profesională.

Orientarea în carieră este expresia unor talente personale sau aptitudini dominante. Pe măsură ce acestea au tangență cu interesele, motivațiile și valorile personale ale individului și ale mediului extern, social și economic, se poate ajunge la modelarea unui traseu profesional optim.

În prezent, cariera reprezintă un aspect al vieții de importanță primordială, atât la nivel personal, cât și social. Oamenii fac adesea investiții deosebite de timp și resurse pentru a avea o carieră de succes.

Orientarea profesională este o activitate bazată pe un sistem de principii, metode și procedee de îndrumare a persoanei către o profesie sau un grup de profesii, în conformitate cu aptitudinile, înclinațiile și interesele sale și, pe de altă parte, în funcție de perspectivele pieței forței de muncă și dinamica sferei ocupaționale.

Dificultatea cu care adolescenții/tinerii își aleg o carieră pe care să o urmeze în viitor reprezintă una din marile probleme ale societății. Ei au nevoie de ajutor, pentru a depăși această etapă problematică a dezvoltării personale și profesionale.

Cele mai accesibile, ușor de observat și de identificat trăsături de personalitate la adolescent sunt cele **temperamentale**. Ele se referă la nivelul energetic al acțiunii. Temperamentul se referă la dimensiunea energetic-dinamică a personalității și se exprimă atât în particularități ale activității intelectuale și ale afectivității, cât și în comportamentul exterior, ceea ce favorizează limbajul și comunicarea didactică [4, p. 278].

Viitorul profesional este și o „consecință” a prezentului, în termeni de investiție în educație, formare, dezvoltare a abilităților și aptitudinilor personale, maturizare generală sau structurare a unei personalități orientate spre activitate.

Aptitudinile sunt însușiri psihice individuale, care, în ansamblul lor, asigură posibilitatea asimilării anumitor cunoștințe, priceperi și deprinderi. Aptitudinea poate

fi considerată ca un proces psihic privit din punctul de vedere al randamentului într-o anumită activitate: imaginația vizuală constituie o aptitudine pentru pictor, gândirea abstractă – pentru matematician, memoria verbală – pentru actor, învățarea rapidă și eficientă – pentru elev/student etc. [4, p. 285]

Școala poate fi descrisă ca o oglindă în care elevul se vede pe el însuși și se recunoaște într-un anumit mod. Aceasta este o oglindă structurată, dar, în același timp, și una structurantă. Dimensiunea principală care organizează/determină imaginea de sine (și a altora) este succesul școlar. În acest context, și disciplinele își au rostul/rolul lor. Sistemul este interiorizat de către tineri și disciplinele școlare devin căi cognitive [2, p. 15].

Preocupări pentru compatibilitatea persoană-mediul de activitate profesională identificăm la autorul rus E.A. Klimov [7]. Autorul stabilește cinci tipuri/grupuri de profesii, cărora le corespund tot atâtea tipuri de personalitate:

- 1) profesii în care se lucrează cu tehnica;
- 2) profesii în care se lucrează cu oamenii;
- 3) profesii în care se lucrează cu informațiile;
- 4) profesii care presupun contactul/crearea obiectelor de artă;
- 5) profesii ce se realizează în natură [7].

Autodeterminarea profesională constă în stabilirea de către preadolescenți și adolescenți a locului în viața de adult, prin conturarea propriei identificări profesionale, prin construirea/proiectarea unei perspective de viață pe termen lung, consideră M. Mihailina [8]. Autodeterminarea profesională a adolescenților se bazează pe un sistem de competențe: pregătirea de a alege conștient și responsabil viitoarea profesie; competența tehnologică; competența de autoinstruire; competența informativă, care se manifestă prin capacitatea de a face față avalanșei informaționale și de a lua decizii în baza conștientizării critice a informației; competența socială, care îi permite persoanei utilizarea resurselor altor persoane și a societății pentru rezolvarea sarcinilor; competența de comunicare [8, pp. 72-73].

Una din cele mai importante activități într-o instituție postuniversitară este ghidarea în carieră a elevilor, activitate cu mai multe finalități:

- 1) sporirea motivației elevilor pentru învățare prin orientarea spre viitorul profesional;
- 2) ghidarea în carieră ca modalitate de identificare certă a parcursului profesional;
- 3) promovarea valorilor angajării active în muncă în contextul unei piețe a forțelor de muncă dinamică și flexibilă.

Profesiunea este o modalitate de integrare în viața socială, o cale de afirmare a personalității, poate cea mai importantă. Alegerea profesiei ar trebui să fie în armonie cu sinele și cu interesele profesionale ale elevului. Numai atunci când elevul și mai apoi studentul va înțelege importanța alegerii viitoarei meserii, acesta va fi responsabil în profesia pe care a ales-o și va dori să realizeze performanțe în cariera sa.

O mare parte a timpului din viața noastră profesională încercăm să planificăm strategii pentru a obține ceea ce dorim, mintea fiind preocupată de idei creative, specifice intereselor elevilor, de modalități originale pentru atingerea obiectivelor propuse de psihologul școlar în activitatea sa profesională. Astfel, este o motivație pentru cercetare, numărul elevilor indeciși în alegerea viitoarei profesii și construirea parcursului educațional de după gimnaziu/liceu fiind destul de mare

Totodată, experiența profesională ne-a demonstrat adevărul de incapacitate a elevului de a-și alege viitoarea profesie, adoptând decizii determinate de opinia părinților, colegilor, prietenilor, care, frecvent, nu corespund aspirațiilor și aptitudinilor profesionale ale celui vizat.

Astfel, considerăm că una dintre cele mai importante misiuni ale psihologului școlar este de a motiva pentru învățare și ghida în carieră elevii, cea de a doua preocupare actualizându-se deosebit la etapa finalizării studiilor gimnaziale și liceale, activitate care solicită cunoașterea profundă a personalității elevului. Am optat pentru prezentarea în studiul de față a unei activități importante, realizate în cadrul IPLT „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău, cu referință la ghidarea în carieră prin cunoașterea temperamentului, aptitudinile școlare și orientarea spre anumite domenii relaționale.

Analizăm activitatea de cercetare-consiliere, efectuată în cadrul programului de ghidare în carieră a adolescenților. În program a fost implicat un eșantion de 158 de adolescenți – elevii claselor a IX-a B, C, D, cu vârsta de 15-16 ani, și a XII-a A, B, U, cu vârsta de 17-18 ani, din cadrul instituției (IPLT „Mihai Eminescu”).

La etapa inițială a cercetării, am efectuat activitatea de evaluare psihologică. Utilizând chestionarul de personalitate H. Eysenck (Forma A) [5, p. 82], *Serviciul psihologic școlar*, am identificat temperamentul adolescenților (vezi *Figura. 1*). În lotul de adolescenți cercetați predomină cei cu temperament coleric (40%).

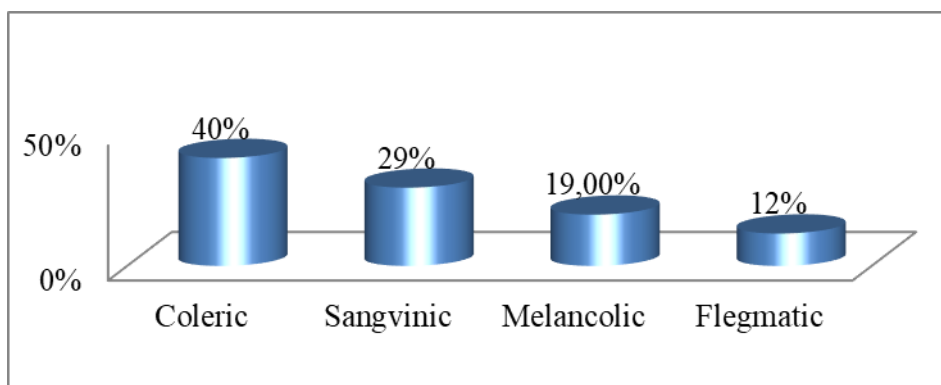


Figura 1. Rezultatele testării (%) – *Temperamentul adolescenților*

Prin aplicarea și interpretarea bateriei de teste cu privire la interesele profesionale și ghidarea în carieră, chestionarul de delimitare a intereselor profesionale (E.A. Klimov) [5, p. 123], prin care am identificat cadrul relațiilor cu ambianța, preferat de adolescenți și metoda de stabilire a orientării profesionale „Harta intereselor”, am determinat două axe importante pentru construirea profilului profesional al adolescenților.

Pe axa raportului preferat al adolescenților cu mediul ambiant am identificat: pe primul loc – preferința pentru raportul om-om (47%), pe locul 2 – raportul om-tehnică (21%), pe locul 3 – om-semn grafic (15%), pe ultimele locuri – om-natură și om-artă. Elevii din clasele cu profil umanist au ales mai frecvent domeniul relațiilor om-om (circa 89%), cei din clasele cu profil real – domeniile om-tehnică și om-semn grafic (peste 85%) (vezi *Figura. 2*).

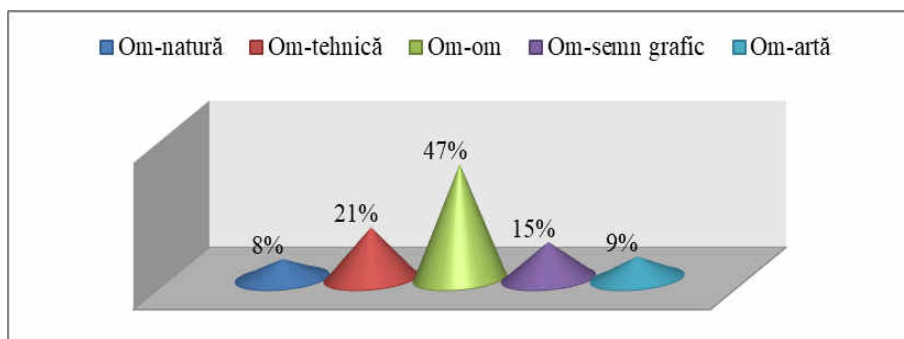


Figura 2. Rezultatele procentuale ale testării la *Interese pentru relaționarea cu mediul ambiant* (după Klimov)

Prin raportare a datelor la cele două teste, am identificat preferințele adolescenților pentru trei domenii (vezi *Figura. 3*).

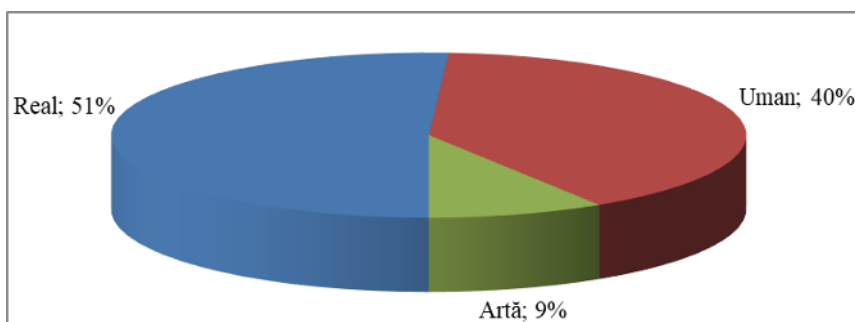


Figura 3. Rezultatele procentuale pentru *Stabilirea profilului de specialitate*

Următoarea etapă a investigației a fost consilierea individuală a fiecărui elev din clasele a IX-a B, C, D și a XII-a A, B, U, conform rezultatelor testării.

Conform autoarei R. Axinte [1], consilierea privind dezvoltarea carierei este o nișă relativ recentă și presupune o abordare complexă, vizând pregătirea tânărului pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social. Ea include activitățile obișnuite care se realizează în vederea orientării școlare și profesionale, dar acestea sunt integrate într-o arie de acțiune mult mai vastă, care are legături directe cu evoluțiile din plan social, economic, schimbările de pe piața muncii și ceea ce semnifică expresia „realizare personală și profesională” [5].

Rezultatele interpretării testelor au fost fixate în procese-verbale. Experimentul a fost realizat cu succes, deoarece fiecare elev manifesta o dorință deosebită de a fi îndrumat spre profilul la care va merge la anul și domeniul profesional în acord cu interesele sale profesionale. În cadrul consilierii am utilizat și informația privind temperamentul adolescentului.

Ultima etapă a cercetării constă în organizarea și desfășurarea activității cu elemente de training „Influența temperamentului, aptitudinilor școlare și a orientării relaționale asupra alegerii profesiei”, care a fost aplicată cu scopul de îmbunătățire a proceselor de orientare și consiliere vocațională pentru elevii din clasele a IX-a și a XII-a.

Obiectivele activității

- O₁. Promovarea atractivității și eficienței serviciilor de ghidare în carieră, a educației și formării profesionale.
- O₂. Identificarea propriilor interese ocupaționale pe baza informației acumulate anterior în corelație cu temperamentul fiecărui elev.
- O₃. Selectarea profesiilor în raport cu tipajul de personalitate/temperamentul.
- O₄. Întocmirea curriculumului vitae (CV) și a planului individual privind dezvoltarea carierei.

Este de așteptat ca prin parcurgerea acestei activități elevii să fie capabili (finalitățile activității):

- să identifice care sunt cele mai potrivite direcții de acțiune pentru soluționarea problemelor cu care aceștia se confruntă în alegerea carierei;
- să aleagă acele instrumente de lucru ale consilierii carierei care conduc la identificarea intereselor, sistemelor de aptitudini, trăsăturilor de personalitate etc.
- să distingă acele instrumente care facilitează luarea deciziilor cu privire la propria carieră, care sugerează direcții ocupaționale adecvate fiecărei persoane.

Interesul pentru activitățile de ghidare în carieră a adolescenților și aplicarea acestora pe parcursul activității profesionale a fost valorificat în cadrul unui Seminar instructiv-metodic pentru psihologii școlari cu tema „Tehnici și mijloace de orientare școlară și profesională”. *Scopul seminarului*: fiecare elev să-și planifice cariera în funcție de tipul de personalitate, modul de însușire a informației, interesele profesionale și domeniul de activitate.

În concluzie: din multitudinea abordărilor prezentate mai sus deducem complexitatea interferenței factorilor sociali și individuali drept repere în evaluarea intereselor profesionale și ghidare în carieră ale adolescenților. O cunoaștere bună a potențialului individual de către adolescent, informarea cu privire la lumea profesiilor și piața muncii sporesc șansele persoanei de a-și proiecta o carieră de succes.

Bibliografie:

1. AXINTE, R. Consilierea elevilor pentru carieră. Perspective constructiviste. Iași: Editura Universității „A.I. Cuza”, 2018. ISBN 978-606-714-468-0.
2. DANDARA, O. Rolul mediului social și al particularităților individuale asupra opțiunii profesionale și evoluției în carieră. In: Didactica Pro..., 2013, nr. 5-6(81-82), [citat 13.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/13_20_Rolul%20mediului%20social%20si%20al%20particularitatilor%20individuale.pdf
3. JIGAU, M. Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici. București: Sigma, 2007. ISBN 978-973-649-340-9.
4. JUDE, I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. ISBN 973-30-2175-X.
5. PLATON, C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Epigraf, 2001. ISBN 9975- 903-28-2.
6. TOMȘA, Gh. Consilierea și orientarea în școală. București: Credis, 2001. ISBN 973-85175-2-4.
7. КЛИМОВ, Е.А. Как выбирать профессию. Москва: Просвещение, 1990. 158 с.
8. МИХАЙЛИНА, М.Ю., ПАВЛОВА, М.А., НЕЛЮБОВА, Я.К. Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников. Диагностика, рекомендации, занятия. Волгоград: Учитель, 2009. ISBN 978-5-7057-2037-8.

PARTICULARITĂȚILE STIMEI DE SINE LA ADOLESCENTE

Rodica BALAN, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0009-0002-3431-1870

Iulia RACU, *dr. hab., conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

CZU: 159.923

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p142-148

Abstract. *Self-esteem serves as a valuable indicator of a person's overall health and well-being. High self-esteem is often associated with positive mental health. Positive self-esteem is particularly crucial during adolescence. It aids in psychological adjustment, helping young people navigate the challenges of identity formation, peer relationships, and societal expectations. The relationship between self-esteem and eating behavior, especially among adolescent women, is often explored in the context of body image and societal standards. Low self-esteem can contribute to unhealthy eating habits, and subsequently to the development of eating disorders.*

Keywords: *adolescence, self-esteem, eating disorder.*

Stima de sine se referă la modul în care o persoană se percepe și se evaluează pe sine. Aceasta este o componentă esențială a sănătății mintale și a bunăstării psihologice. O stimă de sine sănătoasă implică o evaluare pozitivă și echilibrată a propriilor abilități, valori și realizări personale. Stima de sine are un rol crucial în diverse aspecte ale vieții unui individ, influențând atât modelele mintale, cât și comportamentale. Un nivel ridicat al stimei de sine este adesea asociat cu sănătatea mintală pozitivă și un sentiment de satisfacție generală. Stima de sine poate fi tratată drept un factor ce explică sau influențează diverse aspecte ale comportamentului uman. De exemplu, persoanele cu stima de sine ridicată pot avea mai multe șanse să se implice în comportamente pozitive, să accepte provocări și să-și realizeze obiectivele cu încredere [5].

Stima de sine la fetele adolescente reprezintă un aspect complex, influențat de o varietate de factori. Adolescența este o perioadă în care fetele încep să exploreze și să-și dezvolte identitatea, iar stima de sine joacă un rol crucial în acest proces. Faptul de a-și înțelege valorile, pasiunile și interesele poate influența pozitiv stima de sine, oferind un sentiment de direcție și scop personal. Există câteva aspecte-cheie legate de stima de sine la adolescente: percepția de sine, evaluarea propriilor competențe, autoacceptarea, impactul experiențelor trecute, relația cu succesul și eșecul, sănătatea mintală și influența mediului social [1, 5].

Stima de sine și percepția de sine sunt strâns legate între ele. Modul în care o persoană se vede și se autoapreciază poate avea un impact semnificativ asupra

stimei de sine. Percepția de sine pozitivă, în care indivizii se privesc într-o lumină favorabilă, poate contribui la o stimă de sine mai înaltă. Adolescența aduce cu sine schimbări semnificative în ceea ce privește dezvoltarea fizică. Aceste schimbări influențează percepția de sine, iar multe adolescente pot experimenta sentimente de nesiguranță sau de presiune socială în legătură cu aspectul lor fizic, ceea ce va contribui la dezvoltarea unei stimei de sine scăzute. De asemenea, adolescentele pot resimți presiuni sociale și culturale referitoare la standardele de frumusețe. Media, publicitatea și prezența pe rețelele sociale pot avea un impact semnificativ asupra modului în care fetele se percep pe sine și asupra standardelor pe care le internalizează [5, 6].

Stima de sine și evaluarea propriilor competențe sunt două aspecte strâns legate în dezvoltarea personală și înțelegerea psihologică a individului. Stima de sine influențează modul în care o persoană se vede și se simte în legătură cu propriile abilități și competențe. Dacă cineva are o stimă de sine înaltă, este mai probabil să aibă o evaluare pozitivă a propriilor competențe și să aibă încredere în capacitățile sale. Oamenii cu stima de sine ridicată tind să aibă o încredere mai mare în abilitățile lor, ceea ce îi poate face mai dispuși să își asume provocări și să se angajeze în activități care le pot dezvolta abilitățile. O stimă de sine sănătoasă nu înseamnă neapărat să avem o imagine exagerată a propriilor competențe. Este vorba despre o evaluare realistă a abilităților și limitărilor personale. O autoevaluare corectă poate contribui la dezvoltarea personală și la gestionarea eficientă a sarcinilor și provocărilor. Este important să menținem un echilibru sănătos între stima de sine pozitivă și evaluarea realistă a propriilor competențe. Exercițiile de autocunoaștere, recunoașterea și aprecierea succeselor personale, precum și acceptarea și gestionarea eșecurilor pot contribui la construirea unei imagini de sine echilibrate și pozitive [1].

Stima de sine și autoacceptarea sunt, la fel, interconectate. Autoacceptarea reprezintă capacitatea de a te percepe și a te accepta așa cum ești, cu calități și imperfecțiuni. Este un aspect fundamental al stimei de sine sănătoase. Atunci când te accepți pe tine însuși, chiar și cu aspectele tale mai puțin plăcute, vei construi o bază solidă pentru o stimă de sine pozitivă. Iar aceasta, la rândul ei, contribuie la autoacceptare. Este un cerc pozitiv în care te accepți așa cum ești, ceea ce îmbunătățește modul în care te vezi și cum te simți în raport cu tine însuși. Autoacceptarea, de asemenea, facilitează relațiile interpersonale. Atunci când te simți confortabil cu tine însuși, ești mai deschis și mai autentic în relații, ceea ce, la fel, poate contribui la susținerea stimei de sine [6].

Stima de sine și impactul experiențelor trecute sunt adesea strâns legate, deoarece evenimentele și interacțiunile din trecut pot avea un impact semnificativ asupra modului în care o persoană se percepe pe sine. Experiențele timpurii, în special cele din copilărie, pot avea un impact durabil asupra stimei de sine. Exemple pot include feedback-ul primit de la părinți, profesori sau colegi, sau experiențele legate de succes și eșec. Traumele din trecut, fie ele emoționale, fizice sau psihologice, pot afecta profund stima de sine. Abuzul sau neglijarea, de exemplu, pot crea cicatrici emoționale și pot influența modul în care o persoană se vede pe sine. La fel de importante ca și evenimentele negative sunt cele pozitive. Succesele anterioare, în special cele care au fost recunoscute și apreciate, pot contribui la o stimă de sine mai

înalță. Modul în care a fost tratată în situații de critică sau eșec influențează modul în care adolescenta percepe sinele și propriile abilități. O critică constructivă este utilă, dar critica exagerată sau nemotivată va afecta negativ. Etichetele sau evaluările negative primite în trecut vor fi internalizate, aceasta generând o autopercepție negativă și o stima de sine scăzută. Dar este important să specificăm că experiențele trecute, de asemenea, pot ajuta adolescentele în dezvoltarea resurselor personale. Depășirea dificultăților și învățarea din experiențe vor contribui la o stimă de sine mai puternică și la dezvoltarea rezilienței psihologice. Este vital să recunoaștem că stima de sine este dinamică și poate fi influențată pozitiv prin conștientizarea, înțelegerea și gestionarea impactului experiențelor trecute. Prin adoptarea unor pași pozitivi, cum ar fi terapia și dezvoltarea abilităților de gestionare emoțională, o persoană poate începe să-și îmbunătățească stima de sine și să construiască o perspectivă mai sănătoasă asupra propriei persoane [1, 5, 6].

Stima de sine și relația cu succesul și eșecul sunt interconectate într-un mod complex, influențându-se reciproc în dezvoltarea personală a adolescentelor. Succesele personale și realizările în diverse domenii, cum ar fi școala, activitățile extracurriculare sau hobby-urile, pot contribui la construirea unei stime de sine pozitive. Recunoașterea eforturilor și reușitelor personale are, de obicei, un impact semnificativ. Atunci când o persoană realizează obiective și primește recunoaștere pentru realizările sale, aceasta va dezvolta o imagine pozitivă despre sine, ceea ce va spori stima de sine. Este important să învățăm adolescentele să-și evalueze succesul în mod realist, fără să-și exagereze realizările sau să se compare constant cu alții. Eșecurile pot avea efect negativ asupra stimei de sine, mai ales dacă sunt percepute în mod personal. Cu toate acestea, este esențial să ajutăm adolescentele să înțeleagă că eșecurile fac parte din viață și pot oferi oportunități de învățare. Adolescenta cu o stima de sine înaltă va vedea eșecurile drept o oportunitate de îmbunătățire, în timp ce alta, cu o stima de sine scăzută, poate fi semnificativ afectată negativ de astfel de situații. Este important să învățăm adolescenții să distingă succesul extern (realizările tangibile, recunoașterea socială) de stima de sine internă (sentimentul de valoare și respect față de sine). În timp ce succesul extern poate contribui la stima de sine, aceasta nu ar trebui să fie complet dependentă de factorii externi [5, 6].

Există o legătură reciprocă bine stabilită între **stima de sine și bunăstarea/sănătatea mintală**. Stima de sine reprezintă evaluarea subiectivă a propriei valori și propriilor merite. O stimă de sine sănătoasă este asociată cu mai multă reziliență, mai puțin stres, anxietate și depresie. Adolescenta care se simte bine în pielea sa și se acceptă va face față provocărilor vieții cu mai multă încredere și va avea o atitudine pozitivă. Stima de sine sănătoasă va contribui la o abordare mai optimistă a vieții. De asemenea, aceasta poate stimula autodisciplina și capacitatea de a stabili și atinge obiective personale. Calitățile date au un rol vital în menținerea sănătății mintale. Cert este faptul că starea de sănătate mintală a adolescentelor poate fi afectată și de factori biologici, genetici, socio-economici etc. Dar, cu siguranță, îmbunătățirea stimei de sine va fi o componentă importantă a unui efort mai amplu de a menține și îmbunătăți sănătatea mintală. În situațiile în care este nevoie de sprijin suplimentar, consilierea psihologică și terapia pot oferi resurse și strategii adecvate [1].

Relația dintre **stima de sine și comportamentul alimentar**, în special în rândul adolescentelor, este adesea explorată în contextul imaginii corporale și al standardelor societale. Stima de sine poate influența modul în care o persoană percepe propria imagine corporală și aspectul fizic. Adolescencele cu o stimă de sine scăzută pot dezvolta o percepție distorsionată a propriului corp, ceea ce va contribui la adoptarea unor comportamente alimentare nesănătoase pentru a atinge sau menține o anumită imagine corporală. Nivelul stimei de sine poate, de asemenea, afecta modul în care persoana își gestionează emoțiile. Adolescencele cu o stimă de sine sănătoasă pot avea abilități mai bune de gestionare a stresului și pot evita utilizarea hranei ca mecanism de confort emoțional. În schimb, cele cu o stimă de sine scăzută pot recurge la alimentația emoțională pentru a face față stresului sau anxietății [1, 5, 6].

Compararea cu alții și presiunea socială asupra aspectului fizic pot avea un impact semnificativ asupra stimei de sine și a comportamentului alimentar la adolescente. Comparându-se constant cu alte persoane, ele au tendința să adopte obiceiuri alimentare nesănătoase pentru a încerca să atingă idealurile impuse social. Este important ca relația dintre stima de sine și comportamentul alimentar să fie abordate holistic. Dezvoltarea unei stime de sine sănătoase, care nu depinde exclusiv de aspectul fizic sau de greutate, și abordarea atitudinilor și credințelor legate de alimentație sunt esențiale pentru promovarea unui comportament alimentar sănătos și echilibrat. În cazul în care comportamentul alimentar devine problematic, este recomandat să se caute sprijinul unui profesionist în sănătatea mintală sau al unui nutriționist pentru evaluare și intervenție adecvată [2].

Ne-am propus să studiem stima de sine la adolescente, precum și relația acesteia cu tulburările de comportament alimentar. Eșantionul studiului a fost constituit din 150 de adolescente cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani. Pentru măsurarea nivelului stimei de sine, am utilizat tehnica *Scala stimei de sine Rosenberg*, elaborată de Morris Rosenberg [7]. Iar pentru a măsura posibilitatea sau lipsa unei tulburări de comportament alimentar, am folosit *Testul pentru atitudinile alimentare-26 (EAT-26)*, creat de către D. Garner și P. Garfinkel [4].

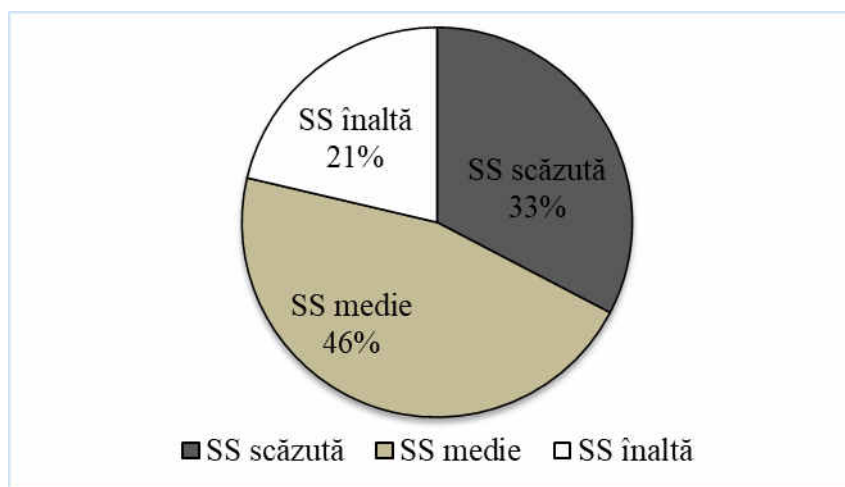


Figura 1. Rezultatele pentru stima de sine la adolescente

Analiza frecvențelor din *Figura 1* evidențiază că cele mai multe adolescente din lotul nostru experimental prezintă o stimă de sine medie – 46%. Aceste adolescente manifestă o evaluare relativ echilibrată a propriei valori, dar pot fi mai susceptibile la influențe externe sau la critici. Ele pot fi încrezătoare în anumite domenii ale vieții lor, dar pot simți o nevoie mai mare de a se compara cu alții sau de a obține aprobarea externă în altele.

33% din adolescente au un nivel scăzut al stimei de sine. Aceste adolescente se percep în general în termeni negativi și au dificultăți în a vedea aspectele pozitive ale propriei personalități. Ele experimentează auto-judecăți severe, sunt extrem de critice față de sine și sunt mai puțin dispuse să-și asume provocări sau să se angajeze în activități care le-ar putea dezvolta abilitățile.

Pentru 21% dintre adolescente este caracteristic un nivel înalt al stimei de sine. Acestea au încredere în propriile abilități și valori. Ele se acceptă pe sine așa cum sunt, au o percepție realistă a propriilor forțe și slăbiciuni și au abilități sănătoase de adaptare la schimbările vieții. Aceste adolescente pot gestiona critici constructive, au relații interpersonale sănătoase și sunt mai puțin afectate de standardele sociale sau de presiunile externe.

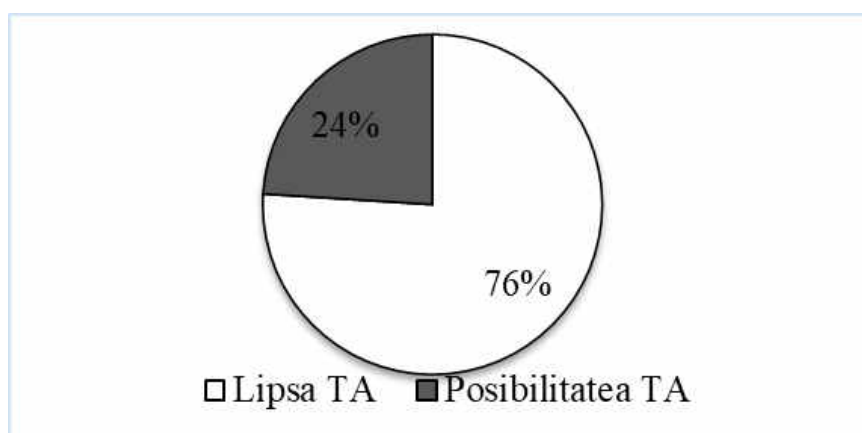


Figura 2. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente

Analiza *Figurii 2* evidențiază că cele mai multe adolescente din eșantionul nostru (76%) manifestă lipsa unei tulburări de comportament alimentar. Pentru aceste adolescente este comun un comportament alimentar permisiv și o atitudine pozitivă față de greutatea lor corporală. Ele nu suferă de episoade de mâncat compulsiv sau, dacă le trăiesc uneori, nu simt vinovăție ulterior. Concomitent, atestăm că 24% din adolescente manifestă posibilitatea tulburărilor de alimentație. Acestor adolescente le sunt caracteristice următoarele: frica majoră de a spori în greutate, autoevaluare determinată de concentrarea excesivă a atenției asupra aspectului fizic, episoade de mâncat compulsiv, comportamente inadecvate cu scop compensatoriu [2, 3].

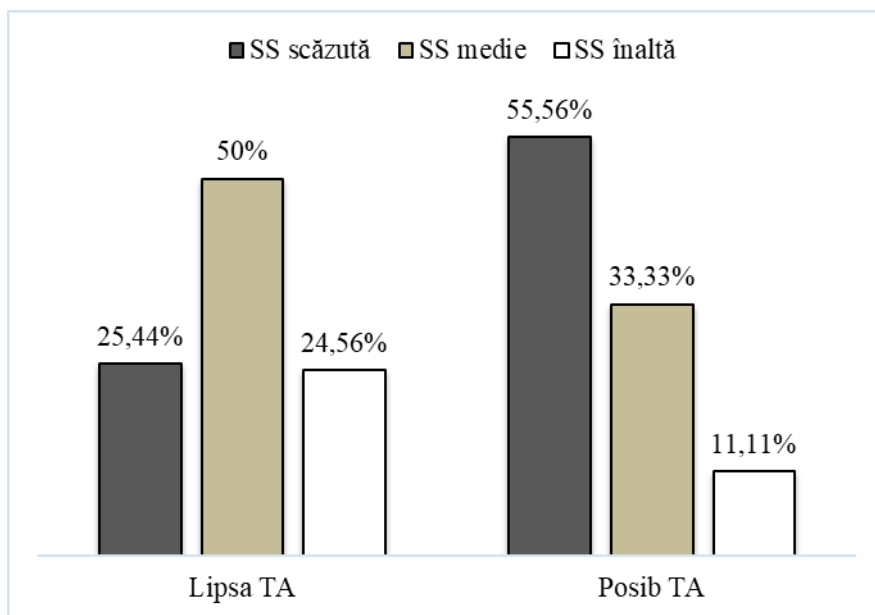


Figura 3. Rezultatele pentru stima de sine la adolescente în funcție de lipsa sau posibilitatea TA

Studiind *Figura 3*, observăm că, în funcție de lipsa sau posibilitatea tulburării de alimentație, adolescentele înregistrează rezultate diferite pentru stima de sine. Astfel, stabilim că în rândul adolescentelor fără tulburări de alimentație 50% au un nivel al stimei de sine mediu, 25,44% au o stimă de sine scăzută, iar 24,56% înregistrează un nivel al stimei de sine înalt. Dintre adolescentele care înregistrează posibilitatea unei tulburări de alimentație, 55,56% au o stimă de sine scăzută, 33,33% au un nivel al stimei de sine mediu, iar 11,11% au o stimă de sine înaltă.

Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să afirmăm că un nivel scăzut al stimei de sine este caracteristic mai mult adolescentelor cu posibilitatea unei tulburări alimentare (55,56%) decât celor cu lipsa ei (25,44%). Stima de sine înaltă este proprie în mai mare măsură adolescentelor fără tulburări alimentare (24,56%) în comparație cu adolescentele care înregistrează posibilitatea acesteia (11,11%) [2, 3].

Stima de sine pozitivă este esențială în special în perioada adolescenței. Aceasta facilitează adaptarea psihologică, ajutându-le pe adolescente să facă față provocărilor formării identității, relațiilor între egali și așteptărilor societății. Adolescencele cu o stimă de sine pozitivă vor reuși mai ușor să stabilească și să mențină relații sănătoase, deoarece au mai multe șanse să manifeste încredere și asertivitate. Stima de sine pozitivă acționează ca un factor de protecție, având rolul de intermediar în prevenirea comportamentelor riscante. Adolescencele cu o stimă de sine mai ridicată sunt mai puțin predispuse să se implice în activități care le-ar putea afecta bunăstarea fizică sau mintală.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că stima de sine pozitivă este un factor semnificativ în determinarea sănătății generale și a bunăstării adolescentelor. Corelația dintre stima de sine și comportamentul alimentar este semnificativă, în

special pentru femeile adolescente. Promovarea stimei de sine pozitive este esențială pentru asigurarea sănătății generale, a bunăstării și a rezultatelor pozitive în viață. Stima de sine servește ca fundație pentru reziliența psihologică și contribuie semnificativ la diferite aspecte importante ale vieții adolescentelor, de la relațiile personale până la realizările academice și extracurriculare.

Bibliografie:

1. ADAMS, G.R., BERZONSKY, M.D. Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. CASH, T.F. Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN 978-606-587-363-6.
3. DSM-5: Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale, Ediția a 5-a. American Psychiatric Association, 2016. 1000 p. ISBN 978-606-8043-14-2.
4. GARNER, D.M., GARFINKEL, P.E. The Eating Attitudes Test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. In: Psychological Medicine 1979, nr. 9, pp. 273-279. ISSN 1469-8978.
5. CONSTANTIN, T. Stima de sine – între normalitate și trăsătură accentuată. In: Psihologie și societate: noutăți în psihologia aplicată. Iași: Editura Performantica, 2008. 292 p. ISBN 978-973-730-567-1.
6. SCHIRALDI, G. Manualul stimei de sine. București: Curtea Veche, 2019. 256 p. ISBN 9786064402516.
7. EduAcces. Scala Rosenberg – Testul pentru evaluarea stimei de sine [online]. [Accesat 10 octombrie 2023]. Disponibil: https://eduacces.snsr.ro/images/servicii_psiho_social/noiembrie2021-Scala_Rosenberg-testul.pdf

REZULTANTA PSIHOLOGICĂ ÎN DIMINUAREA BULLYINGULUI LA PREADOLESCENȚI

Lucia BÎTCA,

dr. în psihologie, grad didactic superior;

Youth Clinic Moldova

ORCID ID: 0000-0002-2801-4039

CZU: 159.922.7:37.064.3

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p149-155

Abstract. *Bullying research is still a current topic and requires continued efforts to develop and implement the most effective prevention and intervention strategies. By approaching this issue holistically and involving all stakeholders, we can create a safe and inclusive learning environment for all students. Among the most effective strategies for reducing bullying is the education and training of students, teachers and parents about the negative effects of bullying and how to prevent and intervene when it occurs. Also, improving school climate and interpersonal relationships by developing social and cooperative skills training programs, as well as creating a safe and inclusive school environment, can reduce the risk of bullying.*

Keywords: *bullying, psychological outcome, psychological intervention, preadolescents.*

Rezultanta psihologică în diminuarea bullyingului la preadolescenți poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor emoționale și a climatului școlar. Bullyingul, definit ca un comportament agresiv și repetat între elevi, poate avea consecințe serioase asupra victimelor, precum și asupra celor care îl perpetuează. Bullyingul este un comportament ostil de excludere, de luare în derâdere a cuiva, de umilire [13]. Un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoștințe sau de către colegi care îl strigă într-un anume fel (făcând referire la aspectul fizic sau probleme de ordin medical/familial). Uneori aceste tachinări se transformă în îmbrânceli sau chiar, în unele cazuri, în atacuri fizice [13]. Bullyingul este o experiență primejdioasă, dar care poate fi evitată de mulți copii de pe glob. Bullyingul reprezintă o formă de abuz emoțional și fizic, având trei caracteristici: este *intenționat* – agresorul are intenția să rănească pe cineva; are un *caracter repetat* – aceeași persoană este rănită mereu; se manifestă printr-un *dezechilibru de forțe* – agresorul își alege victima, de obicei vulnerabilă, slabă și care nu se poate apăra singură. Cadrul normativ, în majoritatea țărilor, nu oferă o definiție clară a violenței școlare, aceasta fiind echivalată, deseori, cu violența între semeni. Pentru a înțelege mai bine fenomenul de bullying, este important să facem distincția între acesta și alte tipuri de comportamente agresive sau neadecvate. În continuare, vom prezenta câteva **delimitări conceptuale** ale bullyingului [17, p. 344-353].

Bullying versus conflict. În timp ce conflictele sunt inevitabile și pot apărea între persoane care au opinii sau interese diferite, bullyingul este un comportament deliberat și repetat, care are ca scop umilirea, intimidarea sau controlul altor persoane.

Bullying versus agresiune. Agresiunea poate fi o reacție spontană la o provocare sau o amenințare, în timp ce bullyingul este un comportament premeditat și intenționat. De asemenea, bullyingul poate fi verbal sau social, nu doar fizic.

Bullying versus glumă. Glumele pot fi distractive și pot întări relațiile sociale, însă bullyingul nu este o formă de umor și poate avea consecințe negative asupra persoanelor vizate.

Bullying versus asertivitate. Asertivitatea este o abilitate socială care implică exprimarea opiniilor și dorințelor într-un mod clar și respectuos. Bullyingul, în schimb, implică controlul și dominarea altor persoane prin violență, intimidare sau alte mijloace.

Aceste delimitări conceptuale sunt importante pentru a ne ajuta să identificăm și să abordăm corect comportamentele inadecvate și agresive în diferite contexte sociale.

Studiile arată că bullyingul poate avea consecințe negative pe termen lung asupra sănătății mintale și fizice a celor implicați, putând afecta în mod negativ performanțele școlare și relațiile sociale ale elevilor [11]. Prin încurajarea unor comportamente pozitive, cum ar fi cooperarea, respectul și empatia, elevii pot învăța să comunice într-un mod mai eficient și să-și dezvolte abilități sociale sănătoase. În plus, formarea unor grupuri de sprijin și prietenie poate ajuta la creșterea stimei de sine și a încrederii în sine, ceea ce poate reduce tendința de a recurge la comportamente agresive sau intimidante. Monitorizarea atentă a comportamentului elevilor și intervenția rapidă în cazul apariției bullyingului pot preveni escaladarea situației și pot contribui la soluționarea problemei [12]. În acest sens, implicarea tuturor părților interesate, inclusiv a elevilor, a părinților, a profesorilor și a personalului școlar, poate fi crucială pentru prevenirea și reducerea bullyingului.

Unul din mediile în care se produce frecvent violența este școala. Violența în școală, în toate formele sale, constituie o încălcare a drepturilor copiilor la educație, sănătate și bunăstare. Nu putem vorbi de o educație de calitate, incluzivă și echitabilă dacă elevii se confruntă cu violență în mediul școlar [9]. Violența școlară este un fenomen complex, care cuprinde cel puțin două dimensiuni distincte: abuzul fizic, psihologic și forme de violență între copii, care includ atitudini ostile, dispreț, umilire, jignire, sfidare, lipsă de politețe, atitudini antișcolare, violență verbală, bullying [15, p. 124.] Violența în școală se manifestă atât sub forma unor acțiuni violente singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și hărțuirii sistematice [1, p. 11]. Se întâmplă pe coridoarele sau în curtea școlii, pe stradă și, din păcate, uneori, și în sălile de clasă. Nedepistat la timp, bullyingul poate lăsa traume și repercusiuni ireversibile asupra adaptabilității copilului în societate [10].

Actualmente, multe din țările lumii sunt interesate de elaborarea unor politici educaționale de prevenire și combatere a bullyingului, deoarece acesta are consecințe grave atât pentru victime, agresori, cât și pentru martori [19, p. 75-77]. Preadolescenții implicați în situațiile de bullying ca agresori, victime sau martori sunt mai predispuși la absentism, abandon școlar, au performanțe mai scăzute la disciplinele școlare [7, p. 38-40]. Preadolescenții-agresori sau victime ale bullyingului sunt mai susceptibili să prezinte simptome de depresie și anxietate, au o stimă de sine scăzută, se simt singuri [12, p. 670]. În unele cazuri, își pierd interesul pentru activități [5, p. 3-4].

Problemele emoționale și de comportament de care suferă atât victimele, cât și agresorii, pot continua în viața de adult [6, p. 186-187]. Cercetările arată că bullyingul poate avea efecte negative semnificative asupra sănătății mintale și fizice a copiilor și tinerilor, inclusiv depresie, anxietate, scăderea stimei de sine, absenteism școlar și chiar sinucidere [4, p. 343-345].

Bullyingul nu este doar o problemă de relaționare socială; implicarea în acest comportament este asociată cu o multitudine de consecințe negative atât pentru victime și agresori, cât și pentru tinerii care asistă ca martori la incidentele de hărțuire [2, p. 24-25].

Victimele bullyingului riscă să dezvolte numeroase probleme de sănătate mintală, precum anxietate, depresie, simptome de stres posttraumatic, tulburări alimentare și manifestări psihotice [3, 5]. Pentru agresori, principalele consecințe negative constau în riscul ridicat de a dezvolta atât probleme de externalizare, cât și de internalizare [18, p. 405-408]. Atât victimele, cât și agresorii sunt mai predispuși la a dezvolta probleme somatice și de a avea dificultăți în funcționarea academică și socială, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung [6, p. 186-197]. Tinerii care sunt și victime, și agresori raportează probleme emoționale, comportamentale și sociale mai persistente și mai severe comparativ cu cei cu statut unic în dinamica bullyingului [apud 2, p. 26]. Mai mult decât atât, efectele negative ale bullyingului se extind dincolo de diada victimă-agresor – numeroase studii au arătat că martorii la incidente de bullying sunt predispuși spre a experimenta sentimente de singurătate, simptome de anxietate, depresie și acuze somatice [8, p. 114-117].

Studii realizate la nivel internațional au indicat că bullyingul implică un număr mare de copii și tineri din toate mediile socio-economice din grupurile rasiale care au fost studiate și este prezent în zone cu densitate diferită a populației (peisaj urban, suburban și rural) [12, p. 699-725].

De asemenea, studiile au pus în evidență o corelație înaltă între comportamentele de bullying și o funcționare psiho-socială negativă la nivelul copiilor [10, 11, 14, 20] caracterizată prin: nivel scăzut al respectului de sine (Olweus, 1993; Hodges & Perry, 1996); nivel ridicat de depresie (Craig, 1998; Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Salmon 2000; Slee, 1995); anxietate (Craig, 1998; Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Rigby & Slee, 1993); sentimente de singurătate (Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001); idei suicidale (Rigby, 1996) și un nivel ridicat de absenteism școlar (Rigby, 1996).

Copiii și tinerii cu dizabilități, tulburări de sănătate mintală, supraponderali, provenind din grupuri etnice minoritare [16, 17, 18, 19] sau cu comportamente și roluri sexuale și de gen altele decât cele majoritare (homosexualitate, transsexualitate) sau care sunt percepuți ca fiind astfel prezintă un risc mare de a fi agresați de către semenii (Dawkins, 1996; Hershberger & D'Augelli, 1995; Hunter, 1990; Nabuzka & Smith, 1993; Pilkington & D'Augelli, 1995; Rigby, 2002; Yude, Goodman, & McConachie, 1998; Whitney, Smith, & Thompson, 1994).

Este mai probabil ca preadolescenții care generează comportamente de bullying să aibă convingeri care sprijină violența mai puternice decât ale semenilor lor [20, p. 310] și este mult mai probabil să-și influențeze în timp egalii să se angajeze în agresarea altora [apud 20, p. 313]. Studiile sugerează că nu există o singură cauză

a bullyingului. Mai degrabă, factorii legați de persoană, familie, semeni, școală și comunitate sunt cei care pot crea riscul ca un copil sau tânăr să-i agrezeze pe semenii săi [10].

Studiile realizate de autorul Dan Olweus și alți cercetători [10, 11] arată că comportamentele de bullying sunt legate de alte comportamente problematice, inclusiv vandalism (Solberg & Olweus, 2003), bătaie (Nansel et al., 2001; Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003), consumul de alcool (Nansel et al., 2001), fumat (Nansel et al., 2001), absențe (Byrne, 1994), abandon școlar (Byrne, 1994) și alte comportamente antisociale (Solberg & Olweus, 2003).

Este important să menționăm că, de-a lungul timpului, cercetările asupra fenomenului respectiv au evoluat, iar acum există o înțelegere mai profundă și mai complexă a acestuia [8]. În plus, cercetătorii continuă să studieze și să analizeze fenomenul pentru a dezvolta strategii mai eficiente de prevenire și intervenție.

Intervenția psihologică poate juca un rol semnificativ în reducerea bullyingului la preadolescenți [2]. Prin abordarea și tratamentul adecvat, se poate contribui la îmbunătățirea stării de bine și la diminuarea comportamentelor agresive.

Iată câteva **strategii și intervenții** psihologice care pot fi eficiente în gestionarea și reducerea bullyingului la preadolescenți.

Consiliere individuală. Un psiholog poate oferi consiliere individuală preadolescenților care sunt implicați în bullying, fie ca agresori, fie ca victime. Prin intermediul terapiei individuale, se poate explora experiența lor, se pot identifica cauzele și se pot dezvolta abilități de rezolvare a conflictelor, empatia și autocunoașterea.

Grupuri de suport. Înființarea grupurilor de suport pentru preadolescenții implicați în bullying poate fi benefică. Aceste grupuri oferă un mediu sigur în care copiii pot discuta despre experiențele lor, pot primi sprijin emoțional și pot învăța strategii de gestionare a conflictelor și de dezvoltare a abilităților sociale.

Program de prevenire a bullyingului. Este important să se implementeze programe de prevenire a bullyingului în școli și comunități. Aceste programe pot include educație despre bullying, antrenamente în abilități de comunicare și rezolvare a conflictelor, precum și promovarea empatiei și a respectului față de ceilalți.

Implicarea părinților și a profesorilor. Părinții și profesorii joacă un rol esențial în prevenirea și gestionarea bullyingului. Prin colaborarea strânsă cu aceștia, psihologul poate oferi suport și orientare în identificarea semnelor de bullying și în luarea măsurilor adecvate pentru intervenție.

Dezvoltarea abilităților sociale. Psihologul poate lucra cu preadolescenții în dezvoltarea abilităților sociale, cum ar fi empatia, asertivitatea și rezolvarea nonviolentă a conflictelor. Aceste abilități pot ajuta la reducerea agresiunii și a victimizării.

Sensibilizarea întregii comunități. Psihologul poate fi implicat în activități de sensibilizare și informare în școli și comunități. Prin educarea adulților și a copiilor cu privire la consecințele bullyingului și la modalitățile de prevenire, se poate contribui la schimbarea atitudinilor și comportamentelor negative.

Este important să se înțeleagă că fiecare preadolescent implicat în bullying are nevoi individuale și că intervenția psihologică ar trebui adaptată în consecință [6].

Întrucât fiecare preadolescent implicat în bullying are nevoi și circumstanțe individuale, intervenția psihologică ar trebui personalizată în funcție de acestea. Un psiholog specializat în lucrul cu preadolescenții și bullying poate evalua situația și recomanda strategii și intervenții potrivite. Iată câțiva factori importanți care ar trebui luați în considerare în adaptarea intervenției psihologice.

Evaluarea individuală. Un psiholog va efectua o evaluare individuală a preadolescentului implicat în bullying pentru a înțelege mai bine contextul, cauzele și consecințele comportamentului agresiv sau ale victimei. Aceasta poate include interviuarea copilului, evaluarea comportamentului și a stării emoționale, precum și luarea în considerare a factorilor de mediu și a relațiilor interpersonale.

Abordare bazată pe nevoi. Pe baza evaluării, psihologul va dezvolta un plan de intervenție individualizat, adaptat nevoilor și resurselor copilului și familiei sale. Acest plan poate implica o combinație de terapie individuală, terapie de grup, consiliere familială sau alte intervenții relevante.

Dezvoltarea abilităților specifice. În funcție de nevoile identificate, psihologul poate lucra cu preadolescentul pentru a dezvolta abilități specifice care să-i ajute să facă față bullyingului. Acestea pot include abilități de comunicare, rezolvare a conflictelor, gestionare a emoțiilor, dezvoltarea încrederii în sine și promovarea unei stime de sine sănătoase.

Colaborarea cu părinții și profesorii. Implicarea părinților și a profesorilor este esențială în intervenția psihologică. Un psiholog poate oferi sprijin și orientare părinților și profesorilor în gestionarea și prevenirea bullyingului și poate colabora cu aceștia pentru a crea un mediu sigur și sănătos pentru copil.

Monitorizare și ajustare. Progresul copilului ar trebui monitorizat pe parcursul intervenției, iar strategiile și intervențiile pot fi ajustate în consecință. O abordare flexibilă și adaptabilă este esențială pentru a se asigura că copilul primește sprijinul adecvat pe parcursul procesului de diminuare a bullyingului.

Prin adaptarea intervenției psihologice la nevoile individuale ale preadolescentului, se poate maximiza eficacitatea și se poate contribui la reducerea bullyingului și la promovarea unei stări de bine mai sănătoase [7].

Rezultatele psihologice ale eforturilor de **diminuare a bullyingului** la preadolescenți.

Creșterea stimei de sine și a bunăstării emoționale. Când se pune accent pe prevenirea și gestionarea bullyingului în școli, preadolescenții pot dezvolta o stimă de sine mai mare și pot avea un nivel mai ridicat de bunăstare emoțională. Ei se simt mai în siguranță și mai protejați în mediul școlar.

Dezvoltarea abilităților de comunicare și empatie. Programele de prevenire a bullyingului îi învață pe preadolescenți să comunice mai eficient și să dezvolte empatie față de ceilalți. Aceste abilități pot contribui la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la reducerea conflictelor.

Diminuarea simptomelor de anxietate și depresie. Bullyingul poate duce la simptome de anxietate și depresie la victime. Prin prevenirea și gestionarea bullyingului, se poate reduce stresul și disconfortul emoțional asociat, ajutând preadolescenții să se simtă mai în siguranță și să aibă o sănătate mintală mai bună.

Creșterea angajamentului școlar. Un mediu școlar în care bullyingul este gestionat eficient poate contribui la creșterea angajamentului preadolescenților în procesul educațional. Ei pot fi mai dispuși să participe la activități școlare și să se implice mai mult în învățare.

Reducerea perpetuării bullyingului. Reducerea sau eliminarea bullyingului la preadolescenți poate preveni perpetuarea ciclului de agresiune și manifestarea acestui comportament în viitor. Astfel, rezultanta psihologică include reducerea comportamentelor agresive și creșterea comportamentelor pozitive.

Dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor. Prin implicarea în programe de prevenire a bullyingului, preadolescenții pot învăța să rezolve conflictele în mod constructiv și să găsească soluții nonviolente pentru diferendele lor.

Este important să subliniem că diminuarea bullyingului necesită o abordare cuprinzătoare, care implică colaborarea dintre școli, familii și comunitate. Programele de prevenire a bullyingului și intervenție trebuie să fie adaptate la nevoile și specificitățile fiecărei comunități școlare, iar resursele psihologice, precum consilierii școlari, pot juca un rol crucial în aceste eforturi. În final, obiectivul principal este să se creeze un mediu școlar sigur, empatic și pozitiv pentru preadolescenți, în care aceștia să poată crește și învăța într-un mod sănătos din punct de vedere psihologic.

În loc de concluzii. Adaptarea intervenției psihologice la nevoile individuale ale preadolescenților poate avea un impact semnificativ în reducerea bullyingului și promovarea unei stări de bine mai sănătoase. Prin adaptarea intervenției psihologice la nevoile individuale ale preadolescenților, se poate maximiza eficacitatea tratamentului [5]. Fiecare preadolescent este unic, cu propriile experiențe, trăiri și nevoi, iar abordarea personalizată poate asigura o intervenție mai precisă și mai eficientă și permite o mai bună înțelegere a factorilor care contribuie la bullying.

Un psiholog poate analiza în profunzime situația specifică a fiecărui preadolescent și poate identifica cauzele și mecanismele care stau la baza comportamentului de bullying. Această înțelegere este crucială pentru a dezvolta strategii eficiente de prevenire și intervenție.

Prin intermediul intervenției personalizate, preadolescenții pot învăța să-și gestioneze emoțiile, să-și dezvolte empatia și abilitățile de comunicare, să-și stabilească limite sănătoase și să-și întărească încrederea în sine. Toate aceste aspecte pot servi la reducerea șanselor de a fi implicați în acte de bullying și la promovarea unei stări de bine mai sănătoase.

Susținerea resurselor și a mediului de învățare poate contribui la înțelegerea specifică a preadolescentului și la suport adecvat, cum ar fi consilierea individuală, intervențiile la nivelul școlii, grupurile de suport. Acest suport suplimentar poate spori eficacitatea intervenției și poate contribui la crearea unui mediu de învățare sănătos și sigur.

Bibliografie:

1. Adăscăliță, A., Josanu, R., Moldovanu, I. In: Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, 2017.
2. Arsova, Netzelmann, T., Steffan E., Angelova, M. Strategii pentru o clasă fără bullying. 2016, 54 p.

3. Asher, S. R. & Paquette, J. A. Loneliness and peer relations in childhood. *Current directions in psychological science*, 2003, nr. 12(3), pp. 75-78.
4. Baldry, A.C. The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. In: *Aggressive behaviour*, 2004, nr. 30, pp. 343-355.
5. Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J.M., & Gámez-Guadix, M. Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, pp. 1-11.
6. Camodeca, M., & Goossens, F.A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 2005, nr. 46(2), pp. 186-197.
7. Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L. & Yabko, B. A. Bully/Victim Profiles' Differential Risk for Worsening Peer Acceptance: The Role of Friendship. In: *Journal of applied developmental psychology*, 2015, nr. 41, pp. 38-45.
8. Markopoulos, Z. & Bernard, M.E. (2015). Effect of the Bullying: The Power to Cope Program on Children's Response to Bullying. In: *Journal of Relationships Research*, 2015, nr. 6, p. 13.
9. Muntean, A., Munteanu A. *Violență, Traumă, Reziliență. Polirom*, 2011.
10. Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, England: Blackwell Publishing, Hoboken-New Jersey. 2005.
11. Olweus, D., *Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention in: International Journal of Bullying*, 2019.
12. Pellegrini, A.D., Bartini, M. A Longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. In: *American Educational Research Journal*, 2000, nr. 37(3), pp. 699-725.
13. Petrică, S. Bullying. Cum să învățăm un copil să facă față umilirii, hărțuirii și intimidării [online]. (accesat 19.01.2023). Disponibil: <https://republica.ro/bullying-cum-sa-invatam-uncopil-sa-faca-fata-umilirii-hartuirii-si-intimidarii?>
14. Rigby, K., *Stop the Bullying, a handbook for schools*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 53 p. ISBN 1843-100-70-3.
15. Salavăstru, D. *Violența în mediul școlar*. In: *Violența. Aspecte psihosociale*, volum coord. de Ferreol, G., Neculau, A. Polirom, 2003.
16. Smith, S.W., Lochman, J.E., Daunic, A.P. Managing aggression using cognitive-behavioural interventions: State of the practice and future directions. In: *Behavioural Disorders*, 2005, nr. 30(3), pp. 227-240.
17. Swearer, S.M., Hymel, S. Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. In: *The American Psychologist*, 2015, nr. 70(4), pp. 344-353.
18. Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. In: *Aggression and Violent behaviour*, 2012, nr. 17(5), pp. 405-418.
19. Walters, G.D., Espelage, D.L. From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization bullying perpetration association. In: *Journal of School Psychology*, 2018, nr. 68, pp. 73-83.
20. Wölfer, R., Scheithauer, H. Social influence and bullying behaviour: intervention-based network dynamics of the fairplayer.manual bullying prevention program. In: *Aggressive behaviour*, 2014, nr. 40(4), pp. 309-319.

INFLUENȚE ALE CONCEPTULUI DE RĂZBOI ASUPRA EDUCAȚIEI ELEVILOR DIN MEDIUL PRIMAR

Eusebiu CHERECHEȘ, *prof. înv vătământ primar,*
Școala Gimnazială „D.D. Pătrășcanu”, Tomești, Iași
eusebiuchereches.ec@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8294-9815

CZU: 373.3.04:355.4

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p156-161

Abstract. *Wars are a reality of contemporary society. We cannot deny the negative effects that wars have on the development of new generations. The students are also affected by the idea of a war. Teachers must ensure that they deliver quality lessons about war.*

Keywords: *war, education, students.*

Războaiele și conflictele internaționale sporesc starea de tensiune, frica, agitația și pot provoca îngrijorare cu privire la ceea ce se va întâmpla în plan național sau internațional. Lipsa de siguranță este corelată cu o stare de incertitudine și neliniște. O serie de emoții (de exemplu, indignare, frică, anxietate, tristețe) sunt comune și se pot schimba pe măsură ce situația conflictuală evoluează. Ele pot crea probleme de siguranță pentru regiuni întregi de pe suprafața Terrei.

Unele familii pot fi îngrijorate, sentimentele transmițându-se și la copii, care sunt afectați direct. Când aceste evenimente au loc la nivel internațional, familiile care au rădăcini în această regiune s-ar putea îngrijora de expunerea copiilor lor la escaladarea agresiunii verbale, a crimelor motivate de ură și a amenințărilor la școală sau în comunitățile lor. Majoritatea copiilor vor afla despre război și consecințele acestuia prin intermediul mass-mediei sau al rețelelor sociale. Îngrijitorii și copiii deopotrivă vor fi impactați de asemenea acțiuni ce se nasc din ură și homofobie. Copiii de toate vârstele vor apela la adulții de încredere pentru ajutor și îndrumare. Părinții și îngrijitorii îi pot ajuta să depășească evenimentele traumatizante, purtând o conversație cu ei, recunoscându-și sentimentele și găsind modalități de a minimiza efectele stresului cauzat de război.

Expunerea prelungită la război și incertitudine înseamnă foarte mulți copii care se află într-o stare continuă de „stres toxic”. Copiii din Siria, Yemen, Ucraina și multe alte țări sfâșiate de război împărtășesc aceleași experiențe de pierdere și distrugere și ar putea avea implicații pe tot parcursul vieții asupra bunăstării lor fizice și psihologice.

Atât în Gaza, cât și în Israel, unde numărul victimelor civile continuă să crească cu fiecare atac aerian și rachetă lansată, sentimentul de securitate al copiilor este rupt din nou, având consecințe îngrozitoare pentru bunăstarea lor pe termen lung.

În întreaga lume, copiii care trăiesc în zonele de conflict au fost bombardați și înfometăți. Și-au văzut prietenii și familiile murind, iar școlile și spitalele s-au transformat în moloz. Li s-au refuzat hrana, medicamentele și ajutorul vital și au fost smulși din viața lor în timpul în care au fost nevoiți să fugă de lupte. Bilanțul

psihologic al traiului într-un conflict continuu, neștiind dacă această zi va fi ultima, este enorm.

Supraviețuirea este doar începutul pentru ei. Evenimentele tulburătoare legate de conflicte pot afecta bunăstarea psihologică și emoțională a copiilor în diferite moduri și pot avea un impact pe termen lung, dacă nu sunt tratate.

1. Anxietate, singurătate și nesiguranță

Mulți copii care trăiesc în zonele de conflict și-au pierdut casele din cauza bombardamentelor, au fost strămutați din cartierele lor și au fost nevoiți să-și părăsească prietenii și familia. O astfel de pierdere și întrerupere poate duce la rate ridicate de depresie și anxietate la copiii afectați de război.

Importanța existenței familiei este crucială pentru buna dezvoltare a copiilor, sprijinul pe care aceasta le oferă copiilor înseamnă că separarea de părinți poate fi una dintre cele mai importante încercări de război dintre toate, în special pentru copiii mai mici.

În Yemen, atacurile repetate asupra școlilor și civililor i-au determinat pe copii să trăiască într-o frică constantă și să sufere de emoții negative profunde, care i-au făcut să se simtă îngrijorați pentru siguranța lor și a tuturor celor din jur. Văzând distrugerile și molozurile lăsate de război în regiune, în special rămășițele unei școli pe care o frecventa un grup mare de elevi, a contribuit la deteriorarea bunăstării psihosociale a copiilor. Copiii încep să prezinte semne de anxietate cronică, frică și nesiguranță chiar din primele zile de război.

Această stare constantă de anxietate poate duce la udarea patului, dificultăți în a adormi, coșmaruri și relații tensionate cu cei dragi.

2. Retragera emoțională

Copiii expuși la multiple surse de violență pot deveni în cele din urmă desensibilizați și amorțiți emoțional, ceea ce crește posibilitatea ca aceștia să imite comportamentul agresiv la care sunt martori și să considere o astfel de violență normală. Acest lucru, la rândul său, le poate afecta capacitatea de a construi relații de succes cu ceilalți pe termen lung.

O fetiță de 8 ani din tabăra pentru refugiați ucraineni relatează pentru presa ieșeană: „Ne-am obișnuit cu bombardamentul, a trecut deja aproape un an, așa că ne-am obișnuit. Cu cât durează mai mult, cu atât este mai greu. Copiii sunt obișnuiți cu bombardarea. Când devine prea tare, ei fug, dar în rest, îl ignoră”.

Copiii care au crescut înconjurați de conflicte armate pot manifesta agresivitate și retragere în comportamentul lor față de colegii și membrii familiei. S-ar putea să înceapă să se lupte cu prietenii lor, să strige la ei sau să hărțuiască alți copii. Există multă presiune asupra copiilor acasă. Nu există locuri de joacă, unde să se îngrijească, nici măcar nu pot merge pe străzi. Nu există opțiuni pentru ei să iasă din casă, să facă ceva activitate, să joace, să învețe. Acesta este motivul pentru care copiii tind să devină mai agresivi, deoarece nu au șansa de a elibera energia din ei.

Într-una dintre taberele noastre de vară din Polonia pentru copiii refugiați din Ucraina, Maria, psiholog la tabără, a observat o creștere a comportamentului agresiv

în rândul copiilor, în special al adolescenților: „Adolescenții au agresivitate latentă. Și pentru ca acea agresiune să nu fie scoasă acasă, asupra părinților, asupra celor dragi – vecini, prieteni sau colegi – aici mă ajută”.

3. Metodologia predării conceptului de război

Ca în cazul tuturor subiectelor dificile, educatorii ar trebui să fie foarte conștienți de impactul emoțional pe care aceste evenimente îl au asupra elevilor. Profesorii ar trebui să acorde o atenție deosebită studenților care ar putea avea membri de familie în regiuni și care ar putea fi îngrijorați de modul în care această criză i-ar putea afecta aici.

Cadrele didactice ar trebui să fie, de asemenea, conștiente că unii dintre elevii lor ar fi putut trăi în război sau au familie în alte zone de conflict activ. Pentru copiii și tinerii care suferă de traume sau de refugiați, imaginile și discuțiile despre război și violență pot fi declanșatoare. Conversațiile despre conflict și expunerea constantă în mass-media pot exacerba această experiență.

Experiențele anterioare cu crize globale majore, cum ar fi atacurile din 11 septembrie din Statele Unite și incendiile de vegetație din Australia, au oferit o perspectivă asupra posibilelor reacții ale copiilor la un eveniment ca acesta. Elevii vor veni la profesori cu îngrijorări. Răspunsul la întrebări poate fi dificil, dar le putem oferi un loc sigur pentru a discuta lucruri.

Primul lucru pe care îl putem face este să recunoaștem și să validăm preocupările elevilor: războaiele sunt înfricoșătoare și este în regulă să te simți speriat. Putem începe prin a întreba ce au auzit, abordând orice informație greșită.

Copiii din școala primară au o imaginație activă și s-ar putea să nu înțeleagă situația la fel de bine ca colegii lor mai mari. Dar vor simți în continuare starea de spirit a adulților din jurul lor, ceea ce le poate afecta comportamentul. Ca rezultat, aceștia ar putea experimenta o creștere a stresului și anxietății, suferința de a fi separați de părinți sau pot încerca coșmaruri, tulburări de somn sau de comportament („acting out”).

Se pot folosi cărți cu imagini și povești pentru a-i ajuta pe acești copii să înțeleagă conceptele relevante și să se gândească la modul în care îi tratează pe ceilalți. De exemplu, *Paulie Pastrami Achieves World Peace* de Jaimes Proimos este despre un băiat care plănuiește să obțină pacea mondială înainte de a împlini a opta aniversare. El face acest lucru prin acte de bunătate, cum ar fi citirea copacilor și ajutorarea surorii sale mai mici. Cărți ca aceasta îi pot ajuta pe copii să înțeleagă altruismul și faptul că până și copiii pot face lumea mai frumoasă prin bunătate.

Folosirea de filme sau desene animate pentru a ajuta copiii să înțeleagă cum pot face schimbări și își pot îmbunătăți propria comunitate este recomandată pentru profesorii din învățământul primar. Autocontrolul este o abilitate care poate fi predată de la o vârstă fragedă și poate juca un rol în reducerea sentimentelor de neputință, în special în perioadele de incertitudine. Pot fi ajutați elevii să creeze lucrări de artă pentru a-și exprima sentimentele.

Schema metodico-didactică pentru abordarea conceptului de război, în clasele primare, se poate rezuma la următorii pași.

- **Începerea se realizează prin contextualizare**

Înainte de a aborda subiecte despre anumite războaie sau bătălii, oferiți elevilor o înțelegere a contextului istoric mai larg. Discutați factorii politici, sociali și economici importanți care au contribuit la războaie de-a lungul istoriei. Înțelegerea contextului din jurul războiului va permite elevilor să-și formeze o imagine cuprinzătoare a motivului pentru care apar conflictele.

- **Încurajarea gândirii critice**

În loc să se concentreze pur și simplu pe date, fapte și cifre, elevii trebuie motivați să se raporteze critic la cauzele și consecințele războiului. Acest lucru va duce la conversații mai profunde despre luarea deciziilor etice, perspective istorice și probleme legate de drepturile omului, de război. Profesorii vor încuraja elevii să analizeze sursele, să evalueze argumentele din mai multe puncte de vedere și să examineze ipotezele care stau la baza acțiunilor de război.

- **Utilizarea mai multor surse media**

Este imperios necesară utilizarea diferitor surse media pentru a implica elevii cu stiluri și preferințe variate de învățare. Documentarele, articolele istorice, hărțile, imaginile, videoclipurile, podcasturile, jurnalele militare sau scrisorile sunt resurse excelente pentru a prezenta perspective diverse asupra războaielor, care implică diferite zone de pe glob.

- **Personalizarea procesului și unicitate a sentimentelor derivate**

Analiza poveștilor personale ale oamenilor care au luptat sau au fost afectați de aceste războaie îi ajută pe elevi să facă legături între evenimentele istorice și propriile lor vieți. A folosi resursa umană este o recomandare; pot fi invitați veterani sau persoane cu experiență personală să vorbească în clasă despre experiențele lor. Astfel se poate analiza implicarea locală în războaie, care pot aduce mai mult context pentru studenți.

- **Organizarea dezbaterilor comune bazate pe concepțiile personale**

Punerea în practică a unor dezbateri în jurul deciziilor din timpul războiului luate de figuri-cheie sau discutarea problemelor precum legalitatea sau moralitatea acțiunilor militare specifice pot constitui reale momente de brainstorming.

- **Promovarea activităților de grup**

Activitățile de grup, de colaborare, pot stimula implicarea și pot ajuta elevii să rețină informațiile. Organizarea prezentărilor de grup constituie un motiv în plus pentru a crea noi legături interumane. Putem crea reconstituiri sau jocuri de rol care detaliază cronologic evenimentele diferitelor războaie. Elevii pot urmări relațiile cauzale între diferite conflicte de-a lungul timpului, în timp ce își perfecționează abilitățile de prezentare, vorbire în public și lucru în echipă.

- **Concluziile practice**

La finalul activității, este absolut necesar ca elevii împreună cu profesorul să formuleze o idee/concluzie principală a activității. Se pot formula și direcții de viitor sau despre cum elevii pot ajuta alți elevi aflați în nevoie.

Suținerea lecțiilor despre istoria războiului este un aspect important al furnizării unei educații cuprinzătoare care încurajează gândirea critică și cultivă o

înțelegere a influenței evenimentelor trecute asupra prezentului. Încorporând metode de predare captivante și promovând conversații mai profunde despre multele fațete ale războiului, educatorii pot aprinde curiozitatea elevilor și pot îmbunătăți experiența posibil traumatizantă.

Evenimentele actuale impulsionează un angajament instantaneu din partea profesorilor, mai ales în cazul în care războiul a fost singurul subiect despre care elevii doresc să vorbească în clasă. Majoritatea studenților sunt evident alarmați de ceea ce aud; la fel ca noi toți, sunt tulburați de posibilitatea unui alt război mondial. Sarcina profesorilor lor este să-i ajute să înțeleagă și să proceseze știrile la un nivel adecvat vârstei, oferindu-le, în același timp, oportunități de a săpa mai adânc în evenimente, de a face conexiuni cu istoria regiunii și cu alte crize globale, actuale și trecute.

Războiul este un concept foarte greu de înțeles de către copii și motivele pentru care țările intră în război sunt și mai dificile. Mereu vor exista grupuri de copii care pot fi deosebit de vulnerabili în acele momente de conflict, de exemplu, copii care au suferit deja traume, copii care sunt refugiați sau care au trăit experiențe de violență și luptă.

Mulți copii vor avea membri de familie care locuiesc în zone conflictuale sau în țările vecine. Conflictul va avea un impact direct asupra acestor copii și trebuie să ne asigurăm că rămânem sensibili la acest lucru în orice moment. Este foarte important să practicăm compasiunea și să fim atenți la modul în care discutăm despre rolul Rusiei. Este necesar ca profesorii să se asigure că prin cele spuse, comentariile lor nu contribuie la discursul instigator la ură sau nu discriminează un grup sau altul.

De asemenea, copiii manifestă o preocupare puternică pentru demnitatea umană, egalitate și nevoia de a rezolva conflictul pe cale diplomatică și sunt din ce în ce mai capabili să recunoască formele de manipulare care pot fi folosite de liderii politici în încercările lor de a justifica nevoia războiului. Ei par să aibă o înțelegere tot mai mare a culturilor umane, a structurilor politice, a drepturilor omului și a surselor subiacente ale conflictelor dintre comunități. De asemenea, elevii își dezvoltă capacitatea de a imagina realități alternative și viitor pentru poporul mondial prin discuțiile lor.

Capacitatea lor de a empatiza cu alte comunități și de a crea argumente susținute în favoarea democrației și împotriva războiului ar oferi în mod clar bazele pentru cetățenia activă, așa cum este subliniat de Grupul consultativ pentru cetățenie (2018) și Liga Națiunilor Unite (2022), impregnat de un sentiment social și moral. Elevii reflectează mereu asupra tuturor celor trei componente ale înțelegerii cetățeniei lui Westheimer și Kahne (2004): responsabilitatea morală personală, înțelegerea politică și justiția socială. Într-adevăr, discuția despre război prezintă o serie de beneficii observabile acestor tineri elevi. În general, elevii de școală primară au:

- opinii din ce în ce mai independente;
- capacitate tot mai mare de a trage concluzii personale despre dovezile media;
- opinii despre afacerile politice;
- răspunsuri emoționale din ce în ce mai puternice față de război și probleme umanitare;
- tendință de sprijin pentru protestele de pace și mijloacele de activism social;

- preocupare tot mai mare pentru viitorul lumii;
- hotărâre de a dezvolta o înțelegere mai profundă a treburilor mondiale.

Este evident, observând lecțiile de la clasă, că profesorii trebuie să creadă cu fermitate că interesele acestor copii pentru probleme nu sunt atipice pentru populația mai largă de elevi de vârstă primară.

Dovezile rezultatelor pozitive ale discuțiilor despre război cu studenții ajută la confirmarea părerii că acolo unde se poate dezvolta o relație de respect și încredere între personalul didactic, cel de sprijin și elevi, iar profesorul încurajează elevii să-și dezvolte opiniile, până la cele mai controversate probleme, se pot dezvolta și viitori lideri pacifiști ai lumii. Tipul de empatie socială și toleranță care poate apărea dintr-o astfel de discuție, combinată cu capacitatea de a se angaja în mod critic în tratarea strategiilor de soluționare a conflictelor, pot ajuta, de asemenea, elevii să se ocupe de probleme și incidente controversate mai apropiate, locale, pe măsură ce apar în propria lor viață în școală.

Bibliografie:

1. BOURKE, Joanna. *Dismembering the Male: Men's Bodies, Britain and the Great War*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
2. CARDEN-Coyne, Gender and Sexuality. In: *Gender and the Great War*, edited by Susan R. Grayzel and Tammy M. Proctor, 2017, pp. 91-114.
3. DAMOUSI, Joy. Gender and Mourning. In: *Gender and the Great War*, edited by Susan R. Grayzel and Tammy M. Proctor, 2017, pp. 211-229.
4. GULLACE, Nicolleta. *The Blood of Our Sons: Men, Women, and the Renegotiation of British Citizenship During the Great War*. 1st ed. New York: Palgrave Macmillian, 2002.
5. JENSEN, Kimbelry. Gender and Citizenship. In: *Gender and the Great War*, edited by Susan R. Grayzel and Tammy M. Proctor, 2017, pp. 10-26.
6. SHOWALTER, Dennis. *It All Goes Wrong!: German, French, and British Approaches to Mastering the Western Front*. In: *Warfare and Belligerence. Perspectives in First World War Studies*, edited by Pierre Purseigle, 2005, pp. 39-72.
7. LALOUX, Ludovic, ROMANE Monnier, eds. *France du Nord et Belgique au cœur de la Grande Guerre*. Histoire. Huningue: Presses universitaires Rhin & Danube, 2023.
8. SIEGEL, Mona L. *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*. *Studies in the Social and Cultural History of Modern Warfare* 18. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004.
9. STOVALL, Tyler Edward. *Paris and the Spirit of 1919 : Consumer Struggles, Transnationalism, and Revolution*. *New Studies in European History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

THE RESULT OF THE IMPACT OF MULTICULTURALISM ON
CHILD EDUCATION IN A BILINGUAL FAMILY
REZULTANTA IMPACTULUI MULTICULTURALISMULUI ASUPRA
FORMĂRII COPILULUI ÎN FAMILIA BILINGVĂ
РЕЗУЛЬТАТ ВЛИЯНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА НА
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СЕМЬЕ

Nadejda OVCERENCO,
dr. în pedagogie, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă”
ORCID ID: 0000-0003-0048-2794

CZU: 37.018.1:81'24

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p162-167

Abstract. *In this article is analyzed the problem of person formation in bilingual families in condition of multilingualism of Moldova. Educational policy helps in development of bilingual personality in families and institutions of education. Psychological - pedagogical side of personal socialization was analyzed, and also its preparing for multicultural life. In the article is appreciated the situation of personal development in **Republic of Moldova**, in particular Romanian - Russian bilinguals, inherited from previous ages. There is discussed about the fast changes, when our state started to develop in that way to declare independence. This event led to competition between the right and left political side. There is indicated on removal of monolingual national idea, this made the country to be divided into two coasts on Dniester River. In this article is showed the relation in formation and self-realization of bilingual and bicultural personality, in special circumstances, there are shown problems and ways of its resolving.*

Keywords: *bilingual family, bilingual personality, monolinguals, bilingualism, multilingualism.*

В мире нет ни одной монокультурной семьи, даже при одной смене поколений. А если хорошенько потрясти каждое родословное древо, то на землю повалятся «калированные» плоды вплоть до яблока Адама и Евы. В этом евроазиатском коктейле одноязычие выглядит идеально наивно, образно говоря: «Как тощий плод, до времени созрелый, висит между цветов пришлец осиротелый, ни вкуса нашего не радуя, ни глаз», – писал Михаил Лермонтов. Парадокс моноязыка дополняется и тем, что гениями национальной литературы зачастую являются нам потомки иных культур: как, например, в России – русский африканец Александр Пушкин-Ганнибал, в Молдове – молдавский еврей Михай Эминеску-Эминович.

Переступив порог XXI-века информационного бума, все убедились воочию в том, что мы, земляне, и наше будущее не беспричинно нацелено на объединение, пока из-под ног не ушла планета Земля. В этой преамбуле хочется упомянуть о названной угрозе ещё в легенде, дошедшей к нам из древности, о

строителях Вавилонской башни. В условиях перемешанного стоязвчия они не смогли договориться о том, какая она будет, тем более – как её построить. Немые зодчие – тем более могут быть бесплодны. Многоязычие и одноязычие – такие же крайности для личности из разряда вавилонского синдрома. Что диктует нам очертить свой тактический круг вопросов в дедуктивном направлении: от общества к личности. Согласно выводам учёных, биологический вид человека за свою 50-ю историю почти не изменился, несмотря на кардинальные перемены в окружающем мире. Если бы прокрутить обратно несколько оборотов «машины времени», то заметили бы, что и в духовном облике каждое поколение повторяет ошибки предков, к тому же изобретает новые. Такой вечной проблемой вырисовалась на горизонте и проблема языка. Язык, как и национальный флаг – эмблема государства и статья конституции. При создании государства это узаконивается, как бы, раз и навсегда. Но почему-то языковая проблема всплывает беспрерывно на поверхности и не только научного моря проблем. Хотя бы потому, что реальные общественные задачи возникают из меняющихся обстоятельств. Это уже не кажется банальной истиной на фоне политических баталий. Оказывается, из-за языка могут возникать не просто бытовые конфликты, а целые гражданские войны.

Понятие билингвизма означает: владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практика использования двух языков в одном языковом сообществе [8]. Явление это крайне сложное и требует междисциплинарного изучения. Изучение того, как происходит овладение двумя языками со структурными различными особенностями, позволяет понять механизм использования языковых систем в целях общения. Для нас не менее важно получить сведения об общем развитии познавательных процессов; о воздействии билингвизма на мышление индивида; о механизме, как производства, так и восприятия речи.

Психологический аспект билингвизма отражает в основном специфику речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Современная психоллингвистика располагает экспериментальными данными о существовании у детей-билингвов единой системы восприятия и двух отдельных систем речепроизводства на родном и неродном языках [7]. Исследования психологического аспекта помогают дать характеристику лингвистических категорий и понятий, отложившихся в языковом сознании билингвов, рассмотреть своеобразие закрепления, осознания и т.п.

Воспитание билингвов в образовательном сегменте освещалось в достаточной мере, но в условиях семьи – пока остаётся в тени. Слабо отражено и взаимодействие семьи и государства. Сфокусируем внимание в данной работе на примере Молдовы. Касательно семьи, наше государство вырабатывает меры из «холостых патронов». Под этим «патронатом», ребёнок, рождённый в смешанной семье, где отец и мать разных наций, становится заложником власти в распаде семей. Хотя, по сути, он получает уникальный шанс: усвоить два языка одновременно от рождения. И даже раньше – на стадии эмбриона.

После опытов Советской академии педагогических наук в начале девяностых годов, в которых мне, как инициатору темы, довелось участвовать, началом овладения двуязычием можно считать эмбриональный период. Ибо плод не только на внутренние процессы, но и на внешние раздражители реагирует в равной степени. Мелодика языков впитывается вместе с материнским теплом. Мир тоже может встретить его приветливо и без туч на лицах.

Что же такое билингвальная семья – по нашему мнению? Это малая социальная группа, основанная на брачном союзе носителей двух этносов и культур, объединённая общностью быта, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием двуязычных детей. Эта смешанная семья тотчас же входит в противоречие с политической установкой государства.

Стоит ли уводить проблему языка в сферу политики общества, превозмогая её значение – над социальными и экономическими проблемами? Если государство социально не ориентировано, значит оно антинародно, на какой бы парадигме ни строилось, не исключая языковую. В молдавской сказке есть герой Турбинкэ, у которого имеется волшебная торба, из неё извлекается нужная вещь. В данном случае хотелось бы достать готовым, как по волшебству, такие ценности, как двуязычие и полиглотство. Народ – это понятие, не тождественное мононации. Такой формы не было ранее и не встретишь ныне. Даже, отодвигаясь в пещерные времена, и там не отыщешь. Молдавский народ включает в себя огромное количество этносов, мирно существующих после уже упомянутого первого взрыва. Билингвизм – это лишь минимум для общения в современном глобальном мире. Но он приближает к мечте человечества о языке, понятном для всех, и известным как Эсперанто, который может стать более понятней, чем мимика, жест и движение. А ныне «языковая личность» пребывает в условиях кризиса при разрастающейся экономической миграции населения, при росте потока гастарбайтеров из Молдовы.

Крушение семьи стало молдавской национальной трагедией, подорвало воспитательную базу детей, лишённых одного или обоих родителей, оставленных на попечение дедушек и бабушек. А то – и беспризорными. Так называемый «гастроль-байтер» принудительно овладевает иномязычием, будучи взрослым, а его дети снова теряют эту возможность. И для них прерывается связь поколений, пока не будут приняты меры по стабилизации в сфере государственной экономики и политики, защите семьи от небывалого краха.

Каков же процесс овладения двуязычием? Подтверждая вывод о единой методике по пути – от семьи до государства, первым звеном служит семья с раннего детства. Целью её является принцип овладения двумя языками раньше, чем ребёнок начнёт ходить. Если эмбрион только привыкает к двуязычному звучанию речи, то после рождения главным условием станет живой контакт с двумя родителями, носителями разных языков. Допустим что мать – носительница русского языка, а отец – молдавского. Обе речи звучат без переводов. Первым выдвигается последовательный принцип, а именно: ребёнок усваивает в достаточной мере один, а затем приступает к другому языку.

Л.С. Выготский [2] выступал против смешения языков в речевом опыте ребёнка. А учёные М. Исмаилов [3] и Д. Слобин [7] выступали за

последовательное усвоение одного языка до пяти лет и переноса полученного опыта на второй. Сегодняшняя действительность вносит свои коррективы в освещение исследуемого явления. Ученые XXI века считают, что в раннем детстве можно параллельно обучать ребенка двум языкам [1]. При этом система родного языка должна усваиваться с помощью одного родителя, система государственного языка с помощью другого родителя. Наш опыт, проведенный совместно с Европейской ассоциацией поддержки многоязычия «VIA LICHT», подтвердил теорию о большей продуктивности параллельного билингвизма [4, 6]. Каждый из родителей и членов семьи жестко выбирают один язык общения с ребёнком. В атмосфере билингвизма его когнитивное и познавательное развитие не только не пострадает, а напротив – обогатится ценным запасом обеих культур.

Билингвальные семьи распространены в многонациональной Молдове. Этнопедагогика содержит массу оригинальных принципов сохранения межкультурного мира. Но, к сожалению, доминантным языком в билингвальных семьях нашей республики не становится румынский, что вызывает тревогу, так как мешает социальной адаптации личности в стране проживания [5]. В настоящее время у детей из билингвальных семей Молдовы есть реальная возможность, обучаться на одном из двух языков – румынском или русском. Большая часть билингвальных семей Молдовы, для которых русский является унаследованным языком, дают предпочтение обучать своего ребенка в русских школах. И хотя русскоговорящие дети растут в условиях русско-румынского билингвизма, они демонстрируют слабый уровень знания румынского языка.

В чем причина такого положения? Объясняется это положение, прежде всего тем, что часть русских детей не проявляют особого интереса к изучению румынского языка. А мотивация отсутствует по той причине, что румынский язык в школах преподносится ребенку только как учебный предмет. Получается, что основной мотив изучения государственного языка (румынского) – получение хорошей оценки. А что такое язык для человека? Это, прежде всего, средство трудоустройства в стране проживания и общения, средство познания. Именно потребности общения и познания окружающего мира вынуждают ребенка овладеть языком в раннем детстве. Этот психологический механизм заложен в методику языкового погружения, широко применяемого в современной Европе и России [1] для обучения русскоязычных детей языку страны проживания. Низкую результативность преподавания румынского языка в русских школах учителя часто объясняют ограниченным количеством часов в учебном плане. Очевидно, это не единственная, и даже не основная причина проблемы. Не станем вдаваться в причины снижения мотивации изучения румынского языка, но следствием его являются сужение профессионального спроса, круга общения и уровня познания личности.

Что необходимо сделать для овладения двумя (румынским и русским) языками в равной степени русскоговорящими детьми Молдовы? Мы считаем, что положение дел по данному вопросу можно кардинально улучшить, если открыть билингвальные детские сады и школы. Главной их целью станет формирование гармонично развитых граждан страны, обладающих позитивной

этнической идентичностью, способных продуктивно реализоваться в условиях поликультурного пространства и проявляющих желание развивать не только свою традиционную культуру, но и культуру страны проживания, используя полученные в школе знания и навыки. Потребность в создании подобного рода учебных заведений остро ощущается в Республике Молдова. В своей деятельности они смогут опираться на результаты исследования спектра проблем, связанных с развитием личности в условиях румынско-русского билингвизма и на опыте европейских стран [5].

Развитие психики ребёнка зависит от усвоения внешней социально-символической структуры. Процесс общения со взрослыми и ровесниками превращает внешние формы во внутренние. Следовательно, и результат овладения двуязычием зависит от родителей, педагогов от низшего звена и далее по возрастающей, формируя модель поведения. Неизбежно возникает вопрос о кадрах и создании билингвальных детских садов, гимназий и лицеев с преемственностью методик обучения от семейной до общественной образовательной среды. И снова мы упираемся в необходимость ломать стены, разделяющие это пространство между разными сторонами системы образования общества. Бесполезно учить чему-либо, когда, как по басне Ивана Крылова: семейный лебедь будет тянуть вверх, педагогический рак тащить назад, а государственная щука прятать концы в воду. Именно так и происходит в разбалансированном обществе. В Молдове пока не разработана законодательная база для передачи эстафеты знаний от семейного до общественного образования. Новые технологии пока выдают, так сказать, желаемое за действительность.

Хотелось коснуться еще одного вопроса, касающегося рассматриваемой проблемы. Возможен ли прогресс без решения проблем общения; без толерантности разного рода, включая – языковую, религиозную, вкусовую и прочую? Общение трудно переоценить для поступательного прогресса общества, семьи и личности. Глобализация и сохранение национального культурного разнообразия должно происходить без нивелирования его отличий. При встрече с нами «другой» герой – это не «чужой», а один из нас, землян. Терпимость к иноязычию, иноверию, инакомыслию и непривычному взаимодействию – как признак культуры общества и гарант его процветания. В связи с этим на память приходят будоражащие строки Александра Блока: «Как тяжело мертвецу среди людей живым и страстным притворяться. Но надо, надо в общество втираться, скрывая для карьеры лязг костей!»

Вес терпимости – это самая тяжкая позиция для качества личности, миссия которой понимать и принимать различия других даже под напором своего величия. Не случайно радикалы на нетерпимости строят свою пропаганду, чтобы извлечь кровавые капиталы. В таком случае их террор должен встретить с нашей стороны двойной отпор.

Значение толерантности настолько велико, что её игнорирование приводит к развалам, казалось бы, незыблемых крепостей. Если размывается объединяющая национальная идея – вслед за ней пропадают социальные и экономические цели. На фоне этих глобальных проблем, актуальность

билингвального воспитания тоже сравнима с проблемой выживания в окружающей социальной среде, только не подобного – колоссального масштаба, а такого маленького «кирпичика» общества, каким являются семья и личность. Всем известно, что произойдёт, если из основания стены вынуть только два кирпичика, на котором держится прочное здание общества. И потому мы выступаем в целом за создание согласованного свода законов в образовательной сфере. Без этого о прогрессивных новациях можно лишь только мечтать.

Таким образом, развитие личности в билингвальной семье имеет свои особенности и требует психолингвистической компетентности и понимания механизмов формирования личности и условиях мультилингвизма. Требовать одноязычия в условиях глобального информационного бума и поликультурной среды обитания не правомерно. Вероятней всего, нам следует нагрузить «Ноев ковчег» для грядущего всем неповторимым языковым богатством нашей планеты.

Библиография:

1. БАХТИКИРЕЕВА, У.М. Теория билингвизма в русском языкознании. In: Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65-летию юбилею В.А. Масловой. Москва: Флинта: Наука, 2013, с. 44-55.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. Собр. соч. в 6-и томах. Т. 3 Москва, 1983, с. 329-337.
3. ИСМАИЛОВ М.С. Грамматические способы выражения пространственных отношений при двуязычии. Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва: АН СССР, 1988.
4. МЛЕЧКО, Т., ОВЧЕРЕНКО, Н. Формирование языковой личности в системе билингвального образования. Освоение европейского опыта в республике Молдова. In: *Славянские чтения*. Выпуск 7. Кишинэу: СУРМ, 2013, с. 301-309. ISSN 1857-4580.
5. ОВЧЕРЕНКО, Н. Развитие личности в условиях русско-молдавского билингвизма: проблемы и пути их решения. Сборник научных материалов VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет», Лёвен, Бельгия, 2014, с. 114-119. ISSN 978-83-61-11628-8.
6. ОВЧЕРЕНКО, Н., МЛЕЧКО, Т. Становление языковой личности в системе билингвального обучения. In: Педагогическая вселенная, 2013, nr. 1(37), с. 20-26. ISSN 1811-5470.
7. СЛОБИН, Д., ГРИН, Дж. Психолингвистика. Москва: Прогресс, 1976.
8. МИХАЛЬЧЕНКО, В.Ю. Словарь социолингвистических терминов. М.: Российская Академия Наук. Институт Языкознания, 2006.

DIDACTOGENY AS A RESULT OF INSUFFICIENCY OF AWARENESS IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

ДИДАКТОГЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕДОСТАТОЧНОЙ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.А. КОВАЛЁВА

КГУ, г. Кишинев, Republica Moldova
ORCID ID : 0000-0002-2657-1296

В.М. ГАНУЗИН

г. Ярославль, Россия
ORCID ID: 0000-0002-7436-6182

CZU: 37.064.2

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p168-174

Abstract. *Professional behavior depends on the level of self-awareness. Self-awareness affects the teacher's relationship with students. The style of pedagogical interaction is regulated by the teacher's self-awareness. A teacher's emotional self-regulation is associated with the level of development of self-awareness. Didactogeny is the result of psychological, pedagogical and methodological errors in the educational process.*

Keywords: *professional behavior, self-awareness, style of pedagogical activity, didactogeny, conflict interaction.*

Профессиональное поведение и деятельность педагога зависит от установочной системы личности, которая является результатом его самосознания. Самосознание является, как считает Спиркин А.Г., осознанием и оценкой человеком своих действий и их результатов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку себя и своей деятельности [1].

Зрелость личности педагога связана с уровнем его самосознания. Представление о себе как когнитивный компонент установочной системы личности педагога включает восприятие своих способностей, социальной роли, статуса в социальных отношениях, в том числе и взаимоотношений с учащимися. Аффективный компонент самооценки педагога отражает степень собственной ценности и отношения к своей деятельности как учителя. Его профессиональное поведение и отношение к учащимся является производным из когнитивного и аффективного компонентов установочной системы личности, т.е. результата самосознания. Самосознание, регулируя поведение человека выполняет определенные функции. Взаимодействуя с учащимися, педагог осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с реализацией функций самосознания и уровнем его развития. Столин В.В. выделил функции самосознания:

1. Мотивирующая функция – участвует в процессе целеобразования. Она выражается в подборе целей, соответствующих Я-концепции;
2. Контролирующая функция – налагает запрет на определенные действия, выполняет функцию так же самоконтроля;
3. Детерминирующая функция – детерминирует отношения с окружающими;
4. Социальная функция – приобщает человека к жизни других людей и социальным группам [2, с. 167].

Убеждения, установки, принципы и ценности определяют направленность личности педагога. Различают виды направленности: формальная, ложно-педагогическая, истинно-педагогическая. От того какова направленность личности педагога зависит качество педагогической деятельности, стиль преподавания и общения с учащимися. Стиль педагогической деятельности – это результат педагогического опыта, общей культуры педагога и его индивидуальности. Категоричность учителя и стремление достичь цели преподавания предмету любыми способами вызывает ситуации, психологически травмирующие учащихся. Субъективность восприятия педагога затрудняет контакт с учениками. При этом учитель, переоценивая себя, предъявляя необоснованные претензии учащимся, игнорирует потребности учеников, неадекватно оценивает их. Педагог демонстрирует властную позицию вместо проявления педагогического такта и эмоциональной саморегуляции, что приводит к дидактогении.

Педагогический стиль является интегрированной характеристикой целостного проявления личности педагога: его картины мира, эмоциональности, отношения к людям. Под маской добросовестного выполнения педагогических задач, агрессивность педагога находит свое выражение в конфликтах с учащимися, выявляющие противоречия в педагогической деятельности и внутриличностный конфликт. Педагог не использует конфликт для конструктивного разрешения и снятия объективных противоречий, а использует непродуктивную стратегию соперничества. В конфликте учитель часто использует принуждение и психологическое давление. Такие преобладающие стилевые проявления связаны с неумением педагога выстраивать отношения с учащимися с учетом современных демократических социальных тенденций.

Чтобы проявлять компромиссный стиль, учитель должен демонстрировать коммуникативные умения и зрелость личностной позиции в отношении с учащимися. Наше исследование личностных характеристик педагогов выявило, что педагоги, особенно молодые, проявляют тревожность в ситуациях педагогической. Недостаточный уровень осознанности и рефлексии своей деятельности, недостаток способов и средств достижения педагогических целей приводит к использованию стиля соперничества в конфликтах с учащимися. Однако, выявлена склонность к такому стилю преподавания у педагогов со стажем от 11 до 15 лет. Этот факт говорит о том, что не только молодые педагоги не справляются с психологическим напряжением и используют менее продуктивную стратегию во взаимодействии. Также наше исследование показало, что существует значимая связь между тревожностью и стилем соперничества в конфликте ($r = 0,52$ при $r = 0,05$). Можно сделать вывод,

что повышенная тревожность педагога влияет на конфликтные отношения с учащимися с наличием соперничества во взаимодействии. Тревожность может возникать при нервно-психической истощенности педагогов или недостаточной адаптивностью к школьным условиям деятельности.

Способы адаптации педагога к действительности, регуляция взаимоотношений в профессиональной деятельности, его когнитивный стиль и эмоциональная саморегуляция зависят от уровня самосознания. Важные профессиональные качества и установки, связанные с направленностью личности педагога (понимание профессионального долга, любовь к детям, эмпатия, толерантность) обнаруживаются педагогом через осмысление в ситуациях учебной деятельности, когда дефицит или отсутствие этих качеств выступают как преграды в профессиональной деятельности. Осознавая это, педагог обязан регулировать свою деятельность через изменение отношений, состояний, чувств, корректировать свое поведение и отношение в соответствии с профессиональными нормами и стандартами, педагогическими целями и смыслами.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что буллинг, виктимизация, педагогическое насилие и дидактогения широко распространены в образовательной среде и их профилактика является общегосударственной задачей. Борьба с данными явлениями связана с тем, что они негативно влияют на психическое и физическое здоровья школьников и педагогов [10,11,12,14].

Однако в школьной практике наблюдается нарушение педагогического такта, низкий уровень эмпатии к учащимся, несформированность коммуникативных навыков, которые возникают педагогические конфликты. Дидактогенное взаимодействие приводит к повышению уровня тревожности, снижению учебной мотивации, самооценки учащихся, а также ухудшению их учебных показателей. Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогической этики и такта со стороны педагога [4]. Симптомами дидактогении являются повышенное нервно-психическое напряжение, страхи, подавленное настроение учащихся. Психическая травма, полученная учеником по вине педагога, может перерасти в невроз. По сути, дидактогения – это результат психологических, педагогических и методических ошибок учебно-воспитательного процесса. Педагог В.А. Сухомлинский указывал, что дидактогения – это «детище несправедливости». Дидактогения трактуется как психотравмирующее детей и их родителей поведение педагога, систематически неуважительное, пренебрежительное, равнодушное отношение, публичное высмеивание, занижение способностей и оценок и т.п. Особенно от дидактогении страдают дети с повышенной сензитивностью.

Исследование, направленное на изучение подверженности старшеклассников насилию со стороны учителей и издевательствам со стороны сверстников, на их агрессивное поведение и отношение к школе, показало, что переменные воздействия насилия со стороны учителя и издевательства со стороны сверстников объясняют наличие агрессии, выявленной у 26% учащихся [17]. В данном исследовании было проанкетировано 1522 учащихся в возрасте 10 лет из 110 классов на предмет выявления связи между авторитарным препода-

даванием, издевательствами и виктимизацией среди учащихся начальной школы. Результаты анализа показали, что учащиеся в классах с менее авторитетными учителями чаще проявляли агрессивное поведение и чаще становились жертвами [16].

Проведенные ранее нами исследования позволили доказать роль дидактогенных факторов в возникновении синдрома педагогического насилия, обосновать данный термин и предложить его классификацию. Синдром педагогического насилия – возникновение комплекса *отклонений в состоянии здоровья* школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ.

Синдром педагогического насилия мы разделили на:

1. Синдром легитимного (узаконенного) педагогического насилия.
2. Синдром административного педагогического насилия.
3. Синдром авторитарного педагогического насилия.

Для диагностики синдром авторитарного педагогического насилия мы использовали разработанную нами анкету, включающую ряд вопросов, отражающих взаимоотношение учителей и учащихся при проведении образовательного процесса [9].

По данным профессора Мирошниченко А.А., дидактогения как термин редко употребляется в лексиконе педагогического сообщества и профессиональной деятельности учителей. Но она реально присутствует и различные проявления педагогического насилия существуют на всех уровнях образования. Их объем и динамику в современных условиях невозможно оценить, т.к. в системе образования их мало кто пытается измерить [13].

Бердышев И.С. по тяжести и течению дидактогении подразделял на легкие, среднетяжелые и тяжелые формы. По длительности течения на: острую – с коротким эпизодом, подострую – с повторением эпизода дидактогении и хроническую – систематическую дидактогению [8].

Актуальность данной проблематики заключается в том, что распространенность педагогических конфликтов и «школьных стрессов» в последние годы только усиливается. Высокая нервно-психологическая напряженность, неосознаваемая профессиональная деформация педагога оказывают негативное влияние на деятельность учителя, осложняют понимание учащихся, затрудняют общение и взаимоотношение с детьми.

Причинами пренебрежительного, равнодушного или унижающего достоинства учащихся поведения учителя может быть неадекватное самооотношение педагога. Самоотношение отражает самосознание человека. Несовпадение притязаний и реальных достижений создает напряжение в межличностных отношениях. Ценности, эталоны, на которые опирается педагог создают основу самосознания. Самосознание определяет самооотношение, которое влияет на проявление личностных качеств и на основе которого регулируются отношения с другими людьми. Неадекватное самооценивание влечет за собой деформацию качеств личности и является препятствием для выполнения педагогических задач. Завышенная самооценка педагога, основанная на восприятии себя компетентным в предметных знаниях, препятствует вниманию к личности учащихся, приводит к авторитарному

стилю взаимодействия с учащимися. При этом происходит потеря интереса к ученику как к личности, его неприятие его таким, каким он является, ухудшается эмоциональная сторона профессионального общения, что ведет к разрыву отношений с учащимися, их подавлению. Сосредоточенность личности на образовательных задачах могут снизить внимание к эмоциям, психологическим реакциям ребенка. Некорректные способы достижения педагогических целей свидетельствуют о низком уровне эмпатии как компонента профессиональной компетенции учителя. Качество образовательных услуг зависит от условий их реализации, компетенции педагогов. Маркова А.К. определяет компетентность педагога как единство предметных знаний, особенностей общения и личностных качеств педагога. Если педагог стремится любыми способами достичь высоких показателей в предметной деятельности, игнорируя психологически-продуктивные способы взаимодействия с учащимся, недооценивая влияния своих особенностей личности на ребенка, то тогда педагог может прибегать к жестко навязываемым и принуждающим воздействиям, часто унижающим достоинства учащихся. Власть, которую использует при этом учитель может приобретать искаженные формы, недопустимые в педагогической практике. Поэтому дидактогенная может рассматриваться в качестве результата властных, доминирующих отношений педагога над учащимися. Влияние педагога на учеников считается легитимным, т.к. родители детей передают права и полномочия по их обучению и воспитанию педагогам. При этом учитель не должен использовать свою легитимную власть во вред учащимся, проявляющейся в агрессии и унижении. Хотя у учащихся и педагога разнонаправленные установки в учебной деятельности, она не должна подвергаться деструктивным влияниям со стороны учителя: неадекватным восприятием педагогических ситуаций, актами психологического травмирования учащихся в конфликтах с ними.

Педагог, желая добиться результативности в предметной деятельности, не находит поддержки и понимания у детей в отношении своего предмета. При этом он видит свою педагогическую цель преимущественно в обучении предмету, а не в личностном взаимодействии с учащимися. Это приводит к тому, что учитель не может удовлетворить свою потребность в «межличностной надежности» (К. Хорни) и необъективные ожидания и невозможность реализовать свою цель приводят к ощущению беспомощности, тревожности. Стремление избавиться от этих чувств приводит к использованию неадекватных стратегий во взаимодействии с учащимися и проявление агрессивности педагога.

Многие педагоги отмечают у себя наличие негативных психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность. Эти негативные состояния – результат недостаточного уровня рефлексии и осознанности своего поведения в контактах с учащимися. Дидактогенная может быть результатом внутриличностных проблем педагога, воспринимаемых как раздражение и тревожность. Чтобы достичь чувства эмоционального благополучия, учитель стремится к тотальному контролю над жизненными ситуациями, в контакте с людьми. При усилении своей власти над учениками педагог субъективно испытывает снижение тревожности, раздражительности. Властная установка педагога проявляется в занимаемой авторитарной позиции, в избираемых целях и средствах в контактах с учащимися. Важнейшим компонентом

в структуре личности является ее направленность. Направленность определяет предпосылку в деятельности, т.е. предрасположенность к определенному поведению. Психотравмирующее поведение педагога связано с негативным состоянием педагога и уровнем его осознанности себя и своей деятельности. Отношения в профессиональной деятельности зависят от особенностей усвоения социального опыта учителем, его стереотипами, моделями.

Деструктивная установка приводит к межличностным конфликтам, проявлению агрессивности к детям. В структуре установки выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Среди этих компонентов могут существовать противоречия. Учитель может осознавать необходимость сотрудничества в общении с учащимися, но на аффективном уровне установки социальные и профессиональные нормы могут быть не приняты. В этом случае в отношениях педагога может проявляться необоснованный и скрытый негативизм. При этом принцип долженствования, типичный для учителей, может порождать психотравмирующее для учащихся поведение педагога с целью поддержания искаженно воспринятых им школьных норм и требований.

В исследовании особенностей самосознания педагогов использовался Тест опросник самооотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Опросник позволяет выявить уровни самооотношения: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

В результате тестирования выявлено, что 80% педагогов имеют интегральное чувство «за». Глобальное самооотношение соотносится с позитивной самооценкой и у большинства педагогов (86%) выражено самоуважение, что отражает положительное мнение педагогов о своих способностях и возможностях. У 93% присутствует высокое одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивная самооценка. У 87% присутствует ожидание позитивного отношения к себе. Самообвинение – низкое у 100% -- педагоги предпочитают сохранять свой позитивный «образ Я», и не замечают свои проблемы и ошибки. Следовательно, дидактизм, занижение оценок, информационная перегрузка учащихся, нарушение норм домашних заданий без учета природных возможностей учащихся и другие проблемы в профессиональной деятельности педагоги не в полной мере осознаются педагогами и могут приводить к педагогическим конфликтам, провоцировать проявления дидактогении.

Анкетирование учителей с различным опытом и стажем работы на предмет наличия и осознанности данной проблемы учителями показало, что хорошо осведомлены в том, что из себя представляет дидактогения, однако в группе педагогов со стажем 6-10 лет в меньшей мере понимают, что такое виктимизация и дидактогения (60% учителей). Большинство анкетированных учителей с различным педагогическим опытом считают, что их стиль деятельности никак не влияет на возникновение дидактогении. Это означает, что не все учителя понимают особенности влияния их личности и общения на результаты образовательной деятельности, не осознают себя источником негативных последствий на личность учащихся и их асоциальное поведение.

Исследование и анкетирование доказывают, что низкий уровень осознанности педагогом своей деятельности и общения с учащимися влияет на появление дидактогении, которую можно считать негативным результатом педагогической деятельности.

Библиография:

1. ЕРМОЛАЕВА, Е.Л. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008, 347 с. ISBN: 978-5-9270-0146-0.
2. Психология самосознания. Учебное пособие. Авт.-сост. Т.Г. ВОЛКОВА. Изд. 2-е, перераб. и доп. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014, 342 с. ISBN 978-5-7904-1892-1.
3. СПИРКИН, А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972, 303 с.
4. СТОЛИН, В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983, 305 с.
5. ЧЕСНОКОВА И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977, 144 с.
6. ЯДОВ, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. In: *Мир России*, 1995, № 3-4, с. 158-181.
7. Дидактогения. Педагогическая энциклопедия [онлайн]. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=5&f=53>.
8. БЕРДЫШЕВ, И.С. Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра. Социальная работа: теория, методы, практика. Материалы интернет-конференций и семинаров. Выпуск 1. Проблемы здорового развития ребенка и детская психотравма. Санкт-Петербург, 2012, с. 4-9. [онлайн]. <http://homekid.ru/family/v12012psychotravma>.
9. ГАНУЗИН В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении. In: *Медицинская психология в России*. 2013. Т. 5, № 5. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.10.2023).
10. ГАНУЗИН, В.М. Школьный климат, буллинг, виктимизация, дидактогения и синдром педагогического насилия: поля сражений в школьной жизни In: *Медицинская психология в России*. 2021, № 1, с. 10. DOI: 10.24412/2219-8245-2021-1-10 (дата обращения: 20.10.2023). http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2021_1_66/nomer09.php
11. ГАНУЗИН, В.М., БОРОХОВ Б.Д. Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор). In: *Медицинская психология в России: сетевой науч. журн.* 2022, № 1. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.10.2023). http://mprj.ru/archiv_global/2022_1_72/nomer08.php
12. ГАНУЗИН, В.М., КОВАЛЕВА Е.А. Анализ психотравмирующих факторов образовательной среды (научный обзор) In: *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2022, № 1, с. 5-11. EDN XRVRES.
13. МИРОШНИЧЕНКО А.А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении In: *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2017, nr. 17(2), с. 162-163. (приложение). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (дата обращения: 20.10.2023).
14. MATUSOV, E., SULLIVAN, P. Redagogical violence. In: *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2020. Vol. 54, nr. 2, pp. 438-464. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4>.
15. JABBOROVA, O.M., UMAROVA, Z.A. Pedagogical conflicts in primary school students-as an important social-pedagogical problem. In: *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*. 2020. Т. 7, nr. 2, p. 516-523.
16. MATTIAS, KLOO, ROBERT THORNBERG & LINDA WÄNSTRÖM. Classroom-Level Authoritative Teaching and Its Associations with Bullying Perpetration and Victimization. In: *Journal of School Violence*, 2023, nr. 2, pp. 276-289. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>.
17. MUHAMMET, ÜNLÜ, Raşit Avci. Examination of Aggression and School Attitudes of High School Students Exposed to Teacher Violence and Peer Bullying. In: *Journal of School Violence*. Published: 1 Jun. 2023. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2214737>.

TEHNICI INOVATIVE ÎN FORMAREA GÂNDIRII LATERALE

Carmen STANCIU,

profesoară de limba și literatura română, gradul I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”,

Sascut, județul Bacău, România

ORCID: 0000-0002-0601-4250

CZU: 37.02:821.135.1

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p175-179

Abstract. *The article reveals the need to improve the thinking potential of each individual, given that education focuses more on achieving basic skills. Intuition and mental skills may not be at the level they could become, but certainly people can become more effective and intelligent thinkers through techniques that support this endeavor. The method of teaching children thinking skills is determined from the idea that thinking can be learned and taught. Regardless of the stage of development of thinking, the age at which the child has the greatest openness in terms of thinking, if thinking is stimulated through specific techniques, performance can be achieved in any field.*

Keywords: *lateral thinking, new ideas, change, school, creativity, students, research, techniques.*

Introducere

Idealul țintit de gândirea laterală este simplificarea sofisticării extreme, simplitatea unei idei, care este foarte eficientă în acțiune și totuși se află într-o formă elementară. Este simplitatea bogăției, nu a sărăciei. Este simplitatea completitudinii, nu a lipsei de fond [2, p. 127].

Fisher susține că este necesară îmbunătățirea potențialului gândirii la fiecare individ, deși în educație se pune accentul mai mult pe realizarea unor deprinderi de bază. Metoda de a-i învăța pe copii abilități de gândire este determinată de ideea că gândirea poate fi învățată și predată.

Gândirea laterală se află în coroborare cu „intuiția, creativitatea și dispoziția”, vizează generarea de noi idei, deci mintea este un factor-cheie, după cum sesizează Edward de Bono în cartea *Gândirea laterală*.

În învățământul actual, este stringent acest tip de gândire, pentru a le dezvolta copiilor modul de a gândi, a le prezenta o situație în mai multe variante, a-i învăța să ajungă la rezolvarea unor sarcini, găsind soluții eficiente pe moment.

Indiferent de etapa de dezvoltare a gândirii, de vârsta la care copilul are cea mai mare deschidere în ceea ce privește gândirea, dacă se stimulează gândirea prin strategii specifice, se poate ajunge la performanțe în orice domeniu.

De altfel, încă de la o vârstă fragedă, copiii sunt învățați să privească lumea prin ochii părinților, fiind obligați să se conformeze modelelor sociale, astfel negându-și sufletul și originalitatea propriului destin. Vor ajunge în cele din urmă să fie conduși de imboldurile „a face” și „a avea”, în detrimentul celor de „a crea” sau „a fi”.

Deci, ar trebui să diminuăm robotizarea din teama de a nu greși, să încurajăm logica, dezvoltarea capacităților mintale, imaginația, desigur, împreună cu intuiția, ținând cont însă că trebuie să existe un echilibru între acestea.

Intuiția se evidențiază prin patru forme: presimțirea, claraudiția, clarvederea și cunoașterea, fiind un dar cu care ne naștem și care ne susține, ne ghidează în luarea unei decizii.

Gândirea laterală vizează spargerea barierelor conceptuale a ideilor vechi, fiind complementară cu gândirea verticală, modul în care, trebuie să recunoaștem că gândim aproape toți. Aceasta se ocupă cu schimbarea modelelor și generarea altora, noi. În plus, principiul central al gândirii laterale constă în faptul că orice mod de a privi o situație este doar unul din nenumăratele moduri posibile. Oare dacă am ajunge să observăm lucrurile în acest fel, nu am pune în mișcare mai multe în sistemul educațional și nu numai?

După cum am precizat și mai sus, în *Gândirea laterală și scrisul creativ* de Vasile Flueraș, se abordează ideea de predare a gândirii ca materie de studiu, pornind și de la faptul că „gândirea reprezintă procesul psihic uman fundamental, de calitatea ei depinzând calitatea viitorului nostru” [3, p. 66].

De asemenea, în aceeași carte, de Bono are câteva întrebări-cheie, formulate din perspectivă didactică:

- Pot profesorii aborda în lecțiile lor acest subiect, respectiv predarea gândirii?
- Pot elevii, de vârstă și pregătire diferite, să învețe deprinderea de gândire?
- Cum privesc elevii acest subiect?
- Utilizează/transferă apoi deprinderile de gândire pe care le învață în timpul lecțiilor de gândit? [3, p. 66].

Cercetările în acest sens au dovedit că mulți profesori au raportat că elevii care, până la un anumit moment au fost considerați neimplicați la ore, în general, în urma predării directe a gândirii „operacy” (operativitate), s-au schimbat, câștigând respectul celor din jur.

Trebuie amintit și faptul că, începând cu secolul XX, omenirea s-a bazat strict pe logică, latura intuitivă fiind exclusă, deci s-a aplecat asupra raționamentului mintal, îndepărtându-se de vocea sa lăuntrică, ceea ce a determinat apariția unei lumi „robotizate”, de care vorbeam la începutul acestui articol. Logica trebuie însă îmbinată armonios cu intuiția, pentru a remedia această situație. Încă de la naștere, în subconștientul omului, se înregistrează contactul cu o lume fără suflet, prin mediul rece și mecanic oferit de spital.

Chiar și la școală se învață că e bine să avem logică, ceea ce este salutar, dar, ceea ce se uită să se precizeze, este importantă intuiția în acest context.

De altfel, având în vedere că limbajul verbal acționează asupra gândirii, ar trebui ca părinții și ulterior, desigur, cadrele didactice să-i învețe pe copii să iasă din zona de confort, încurajându-i să încerce lucruri noi, să exploreze noi modalități de a se exprima sau de a interpreta o situație-problemă. „Cititul cărților creează o siguranță emoțională, iar dacă se realizează pe voci ar putea dezvolta și creativitatea. Calitatea de cititor antrenează implicit dezvoltarea percepției, imaginației, a gândirii artistice a elevului, valorificarea și dezvoltarea posibilităților de creativitate literară”, menționează Constantin Șchiopu [4, p. 167].

Mergând în aceeași direcție, noi, profesorii, ar trebui să-i încurajăm pe copii să citească mai mult, să redacteze compuneri, să genereze idei, să găsească soluții și analogii la situații propuse.

Se poate crea un club de lectură, un copil poate începe o poveste, căreia cei care o ascultă să nu-i cunoască subiectul și ulterior ceilalți copii să o continue în stilul propriu, apoi să citească continuarea reală a poveștii și să compare interpretările.

Am realizat, tot în susținerea acestui demers, opționalul „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar”. Astfel, vom avea în vedere etapele ce sunt necesare în formarea unui elev, astfel încât să devină interpret al textului literar.

După cum am precizat în cadrul acestei lucrări, gândirea laterală are o legătură cu intuiția, care există în fiecare persoană, iar dacă este amplificată, conferă atât comprehensiunea vieții cu toate subtilitățile ei, cât și creativitate.

Intuiția reprezintă percepția instantanee a adevărului, o cunoaștere interioară, ce depinde de nivelul de evoluție atins de ființă. Conform celor menționate de Edward de Bono, egiptenii numeau intuiția *inteligenta inimii*, aceasta fiind pentru spirit ceea ce reprezintă instinctul pentru corp sau inteligența pentru mintal. Intuiția reiese din îmbinarea sensibilității sufletului cu luciditatea spiritului. O persoană intuitivă percepe înțelesurile evenimentelor, integrându-se ușor în societate.

S-a dovedit științific faptul că unii sunt mai intuitivi decât alții, respectiv că femeile sunt mai intuitive decât bărbații. Poate că acest punct de vedere a abordat și Mihail Sadoveanu în romanul *Baltagul*, având în vedere că Vitoria Lipan a intuit clar tot ceea ce s-a întâmplat cu soțul ei, Nechifor, cum a fost ucis, unde, de către cine și pentru ce.

Deci, chiar dacă nu este validat în sistemul nostru educațional rolul intuiției, al capacităților holistice, creatoare, din emisfera cerebrală dreaptă și se focalizează pe dezvoltarea capacităților raționale, din emisfera cerebrală stângă, trebuie menționat faptul că rațiunea în colaborare cu intuiția determină obținerea unor rezultate trainice și clare.

Mintea rațională se axează pe experiența directă, pe care a avut-o persoana respectivă, pe când mintea intuitivă se naște dintr-un ansamblu de cunoștințe, sortându-le și oferindu-ne doar ceea ce avem nevoie, când avem nevoie. Mesajul, într-adevăr, vine întrerupt, dar în cele din urmă vom descoperi modalitatea necesară acționării. De exemplu, pentru a genera cât mai multe soluții la o problemă, le-am putea solicita copiilor oferirea cât mai multor răspunsuri instantanee.

Tot aceași idee o vizează și Norman Holland, care susține că orice individ interpretează ceea ce i se întâmplă în funcție de propria sa temă a identității. [...] Acționăm prin text asupra patternurilor noastre caracteristice de dorință și de adaptare [1, p. 69].

În plus, munca în grup este, de asemenea, susținută de Bono, dar și de profesorul Josette Leone Ganado, care consideră nu numai că „ajută la abilitățile sociale și de comunicare, dar și că îi ajută să învețe să lucreze colaborativ, prin formarea unui simț al cooperării, mai degrabă decât unul al competiției” [1, p. 66]. De asemenea, se observă că acest stil de lucru îi ajută pe copii să învețe unul de la altul, astfel având și mai mult timp de gândire, elevii timizi fiind încurajați să-și arate munca.

Având în vedere cele menționate, trebuie încurajați elevii, prin diverse metode și tehnici, pentru a-și depăși barierele pe care le au de mici, din familie, și susținuți în generarea unor soluții, deoarece creativitatea și inovația sunt mijloace de a progresa de care dispunem, dar ar trebui să fie pregătiți pentru căi alternative, să caute răspunsuri la întrebări dificile și să-și reorienteze privirea și gândirea spre

o altă rezolvare a situației, să nu o vadă doar pe cea logică, evidentă. Acest lucru depinde însă de profesor, deoarece și el trebuie să aibă aceeași gândire și să aibă în vedere că ideile revelatoare nu sunt determinate neapărat de intelect, ele putând fi la îndemâna oricărei persoane, indiferent de vârstă, gen, factori etc. Gândirea laterală este o abilitate ce ar putea fi dobândită în timp, asemenea mersului pe bicicletă, chiar o modalitate diferită de a ne folosi mintea, elevul necesitând sprijinirea în examinarea unei probleme din mai multe puncte de vedere, din mai multe moduri de a privi lucrurile, ajungând la o concluzie corectă. Trebuie menționat și faptul că gândirea laterală nu vizează doar rezultatul corect al situației expuse, ci căile diverse de a observa lucrurile, modalitățile în care poți aborda o situație aparent fără ieșire.

S-a constatat că sunt puține persoane care au o aptitudine naturală de a gândi lateral, însă oricine poate gândi în acest mod, la diferite standarde și dacă nu este inhibată, ci încurajată. Prin urmare, gândirea laterală este o necesitate în învățământul actual, pentru a forma oameni cu un potențial creativ, capabili de a se adapta oricărei situații și chiar să găsească soluții, indiferent de conjunctură.

Cercetătorii au afirmat și că gândirea laterală este o atitudine și o deprindere a minții ce nu poate fi învățată și aplicată atunci când ai nevoie, dar prin practică și prin tehnici adaptate situației, respectiv copilului, s-ar putea forma și, ulterior, dezvolta.

Modurile alternative de a privi lucrurile nu au o logică, ci vin spontan, iar o tehnică ar putea fi interpretarea unei situații în mai multe moduri, numărul putând varia, nefiind unul prestabilit, apoi, problema poate fi observată tot în atâtea feluri. Chiar dacă procesul pare a fi unul artificial la început, fiind comparat cu interpretarea naturală, ulterior te poți obișnui cu noile interpretări și poți dezvolta încrederea ce determină succesul.

Deci, altă tehnică menționată de Bono ține de generare de alternative prin formularea ipotezelor, deoarece „orice subiect, științific, cultural, psihologic, artistic etc., care permite formularea de ipoteze despre cum s-a format acel model, poate fi generator de alternative” [3, p. 119]. Această tehnică o identificăm începând cu manualul de limba și literatura română, clasa a V-a, și continuând cu celelalte manuale de gimnaziu, dar nu i se acordă timpul necesar în atingerea unor rezultate reale, ci doar cât să le amintești și atât. Acesta este și scopul cercetării de față și anume „formarea elevului-interpret al textului literar prin stimularea gândirii laterale”, ce se poate realiza printr-un proces constant al predării gândirii laterale, și nu ocazional. Cu siguranță, o identificăm și la nivel liceal, dar cercetarea de față s-a realizat doar la nivel gimnazial. De exemplu, exercițiul 9, pagina 21, în care se solicită: „Din ce cauză crezi că secretul i-a fost divulgat lui Adam al Vicii? Motivează-ți răspunsul”. Apoi, la pagina 53, la provocări, pe baza textului *Vizită...* de I.L. Caragiale, avem un exercițiu cu întrebarea: „Dacă Ionel ar trăi în secolul nostru, crezi că și-ar alege aceleași jocuri, aceleași jucării? Motivează-ți răspunsul!” sau la pagina 121, pe baza textului narativ literar *Tezeu și Minotaurul* de Florin Bican, la interpretarea textului, identificăm următoarea sarcină: „Pentru cine luptă Tezeu: pentru gloria lui sau pentru ceilalți? Justifică-ți răspunsul!”.

La clasa a VI-a, pagina 15, la aplicații, un exercițiu are următoarea sarcină: „Împărțiți-vă în trei grupe. Fiecare grupă să realizeze un poster în care să surprindă profilul unuia dintre cele trei personaje din textul *Un păianjen care se crede*

Spiderman". Acesta este un exercițiu ce poate stimula gândirea laterală, fiind menționată o structură asemănătoare cu cele menționate de Edward de Bono, adică „generare de alternative prin descriere”, în acest caz fiind vorba de organizarea ideilor fiecărui grup și prezentarea finală, oarecum fiind vorba și de metacogniție, deoarece se folosesc sarcini de învățare în moduri diferite și explică cum dezvoltă aceștia strategii noi de gândire. Tot în acest manual, la evaluarea de la pagina 38, sarcină finală este: „Relatează într-o pagină de jurnal (20-30 de rânduri) o experiență proprie de lectură”, ce poate fi un jurnal metacognitiv. La pagina 196, în cadrul unei lecții de sintaxă a propoziției, se solicită rezolvarea câtorva cerințe pe baza unui jurnal de lectură al unui elev din clasa a VI-a, astfel remarcându-se rolul unui text cu o temă în care orice copil se regăsește, deși nu în totalitate.

Am identificat în manualele analizate și tehnica numită „DE CE”, tot a lui Bono, prin care se evidențiază faptul că nu ar trebui să ne mulțumim cu orice explicație sau cu prima explicație oferită. De altfel, de Bono susține că întrebarea *de ce* se adresează și când cunoaștem răspunsul: „Intenția exercițiului este de a ne face să evităm senzația că ceva este atât de evident, încât să merite un răspuns de genul «de aia»”[3, p. 127]. În manualul clasei a VII-a, la interpretarea textului *Cum e lumea* de Veronica D. Niculescu, sunt menționate mai multe sarcini de lucru ce au în vedere tehnica menționată de Bono, printre care: „*De ce* crezi că pe bunica Biancăi o chema Bruna?”; „*De ce* crezi că Mara se gândește la mama ei atunci când rostește replica „Nu vedeți? Pare mare, dar e doar un pui!” sau „*De ce* crezi că Bianca asociază petalele mușcatelor cu fluturele, în ultimul enunț al textului?”. Mai întâlnim și la alte lecții întrebări care încep cu „De ce...?”, la pagina 161, de exemplu, la lecția „Arta spectacolului. Personajul dramatic”, identificăm cerința: „*De ce* crezi că se preferă, într-un text dramatic, notarea numelui personajului în fața replicii, în defavoarea liniei de dialog?”. Un exemplu elocvent ar fi și în manualul pentru clasa a VII-a, pagina 18: în textul *Cum e lumea* se afirmă că „ceea ce s-a întâmplat în clipele următoare la Zoo Sibiu nu avea să fie deslușit prea curând”. „*De ce* crezi că naratorul amână oferirea unei explicații despre fuga Biancăi?”, dar și în multe alte cerințe, ca o garanție a faptului că elevul a devenit interpret al textului suport, dar și pentru a se observa diferențele de gândire, păreri diferite ale copiilor.

Prin această tehnică, ce vizează tot gândirea laterală, se urmărește să nu ne mulțumim cu orice explicație oferită, deoarece acest lucru înseamnă că încercăm să privim lucrurile în mod diferit, sporind astfel șansele de a structura modelul.

Concluzii

Așadar, plecând de la ideea că gândirea laterală vizează optimismul, încrederea în forțele proprii, ținând doar rezultatul pozitiv ce se află în coeziune cu tehnicile folosite constant, ar trebui să o susținem în integrarea ca materie de studiu și astfel vom atinge rezultatele dorite.

Bibliografie:

1. CORNEA, Paul. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998.
2. DE BONO, Edward. Gândirea laterală. Cluj-Napoca: Curtea Veche, 2019.
3. FLUERAȘ, Vasile. Gândirea laterală și scrisul creativ. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008.
4. ȘCHIOPU, Constantin. Opera literară: receptare și interpretare. Chișinău, 2022.

VOTUL ELECTRONIC DIN PUNCTUL DE VEDERE AL CONCEPȚIEI REZULTANTEI

Dumitru JELESCU,
doctorand, ULIM, or. Chișinău
ORCID ID: 0000-0002-7460-0784

CZU: 342.8:159.9.01

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p180-182

Abstract. *The article presents the essence of the concept of the resultant, in order to apply it in the process of electronic voting. The universal character of this concept/vector, conceived and created for several years, is that it can be applied everywhere, including in the electronic voting process. In turn, electronic voting is a specific, very complex process of decryption and accounting of ballot boxes, which we will refer to in detail in the following.*

Keywords: *conception, vector, effect, result, resultant conception, effect vector.*

Introducere

„Concepția rezultantei” sau „Vectorul efectului” capătă o răspândire științifică tot mai largă. Primele materiale despre această teorie universală au fost publicate de către Petru Jelescu și Marcel Teleucă [1]. Analizând factorii dezvoltării psihice, în general, și cei ai dezvoltării intelectuale, în particular, autorii au constatat că există multiple grupări, și deci multiple concepții, cu privire la acești factori și la rolul lor în dezvoltarea psihică a omului: concepția biogenetică; concepția sociogenetică; concepția convergenței celor doi factori, biologic și social, dar cu rolul decisiv al influenței factorului biologic; concepția convergenței celor doi factori, biologic și social, dar cu rolul hotărâtor al influenței factorului sociocultural ș.a. După mai multe cercetări teoretice, experimentale și practice, efectuate de-a lungul anilor, P. Jelescu a formulat *Concepția rezultantei interacțiunii factorilor controlați și/sau necontrolați ai dezvoltării continue, neîntrerupte sau Concepția efectului îmbinat al unor cauze multiple ca relativ necesare și suficiente*, potrivit căreia dezvoltarea psihică generală, dar și dezvoltarea oricăror facultăți psihice particulare, inclusiv mintale, este rezultatul interacțiunii controlate și/sau necontrolate active multifactoriale omogene și eterogene flexibile permanente a individului și/sau grupului pe tot parcursul vieții sau la o etapă ori alta de vârstă a dezvoltării ontogenetice în cadrul activității, comunicării și comportamentului/conduitei umane. Această concepție este o continuare și o variantă dezvoltată a *concepției acțional-sistemică*, elaborată și demonstrată în contextul studiilor teoretico-experimentale ale genezei negării și afirmării la copii, preadolescenți, adolescenți și adulți [2], [3]. Concepția rezultantei este una dintre concepțiile existente sau potențial existente cu privire la factorii dezvoltării psihice și formării personalității. De ea s-a ținut și se ține cont, bunăoară, în pregătirea la matematică a elevilor din învățământul preuniversitar și universitar pentru concursuri și olimpiade (naționale și internaționale), în pregătirea la drept a studenților universităților etc., fiind suficient de adecvată [5], [6], [4], [7].

Aplicarea *Concepției rezultantei* în explicarea votului electronic

În acest articol vom aplica *Concepția rezultantei* în lămurirea votului electronic, care își are particularitățile specifice. Corespunzător, și procedura calculării veridice a rezultatelor votului electronic se va deosebi de cea tradițională, non-electronică.

Potrivit principiului calculării veridice a rezultatelor votului electronic, procedura calculării automatizate a rezultatelor votului electronic trebuie să se desfășoare în conformitate cu *adevărul*, cu *reprezentarea* și cu *viziunea comună* a realității, așa ca într-un final să corespundă acesteia.

În *Studiul de fezabilitate privind votul prin internet pentru Comisia Electorală Centrală din Republica Moldova* este descrisă, pas cu pas, consecutivitatea decriptării și contabilizării urnelor electorale [8]. Astfel, „procesul de decriptare (traducerea unei corespondențe cifrate – *DEX, D.J.*) și contabilizare trebuie să fie efectuat într-un mediu izolat; procesul de decriptare și contabilizare poate fi început numai de membrii CEC; procesul de decriptare și contabilizare trebuie să asigure faptul că toate voturile incluse în urnele electorale au fost exprimate de alegători eligibili; procesul de decriptare și contabilizare trebuie să prevină decriptarea voturilor multiple exprimate de același votant; procesul de decriptare și contabilizare trebuie să asigure că nu este posibilă corelarea dintre ordinea decriptării voturilor cu ordinea exprimării acestora și, prin urmare, să prevină identificarea oricărei legături dintre voturile decriptate și alegători (de ex., folosind un proces de mixare); Comisia Electorală Centrală trebuie să certifice lista voturilor decriptate (de ex., să le semneze electronic); procesul de decriptare și contabilizare trebuie să asigure că este imposibil de corelat informațiile de verificare a votantului (de ex., recipisele de vot) cu opțiunile de vot selectate în buletinul de vot; procesul de decriptare și contabilizare trebuie să asigure dovezi criptografice precum că voturile nu au fost manipulate în timpul acestor procese. Dovezile criptografice ar trebui să fie universal verificabile de orice terț autorizat, fără a compromite informațiile sensibile (cum sunt cheile criptografice private), care permit corelarea dintre voturile decriptate și alegători; procesul de decriptare trebuie să asigure dovezi criptografice care să nu permită manipularea conținutului voturilor decriptate în procesul de decriptare, fără a dezvălui vreo asociere/legătură între voturile decriptate și alegător” [8]. Abia după efectuarea acestor pași va apărea un efect, rezultat privind procedura calculării automatizate a rezultatelor votului electronic.

Concluzii

1. Așadar, *Concepția rezultantei* este aplicabilă în cele mai diverse domenii ale științei și tehnicii, ale economiei și dreptului, ale culturii și artei etc., ale lumii organice și neorganice, ale celei duhovnicești și non-duhovnicești, ale astronomiei și cosmologiei ș. a. m. d., inclusiv a tehnologiilor informaționale și a votului electronic, căruia îi este consacrat acest articol.

2. Principiile votului electronic sunt, în fond, aceleași ca și principiile participării cetățenilor la alegeri, dar și suplimentate cu principiile transparenței, controlului sistemului, siguranței și încrederii, care vizează sistemul electronic de votare, astfel recunoscând legalitatea și legitimitatea votului electronic. Pentru RM, deocamdată, e-votingul trebuie să fie o modalitate adițională de vot. Cu timpul însă, treptat, ar putea deveni și unica modalitate de vot.

3. În sistemele de vot prin internet trebuie respectate principiile alegerilor democratice cu privire la organizarea, desfășurarea, participarea, totalizarea, legitimizarea și publicarea lor.

4. Actualmente, în Republica Moldova problema principiilor votului electronic nu este abordată în legislație și în literatura juridică de drept electoral, deși există Recomandarea Rec (2004) 11 și **Recomandarea CM / Rec (2017) 5** a Consiliului Europei. De aceea, credem, e timpul abordării și al introducerii treptate, în legislația din Republica Moldova, a principiilor votului electronic.

5. Analizând principiile dreptului electoral în Republica Moldova privind organizarea, desfășurarea și participarea la vot, atât prin prezența la urne/pe viu, cât și prin internet/electronic, putem constata că la etapa actuală în acest domeniu există multiple probleme care trebuie soluționate.

Bibliografie:

1. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39.
2. JELESCU, Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental. Chișinău: Museum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.
3. JELESCU, Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental. Teză de doct. hab. în psihol. Chișinău, 2000. 249 p.
4. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. In: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, pp. 7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
5. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Concepția privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2020, nr. 4(22), pp. 32-38. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636 https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590.
6. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Problema relației: intelect-dotare intelectuală-predispoziții naturale-aptitudini personale. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), pp. 26-35. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636 https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/625/611.
7. JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru. Концепция результаты как вектор эффекта. In: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, 2022, nr. 3-4, pp. 83-91. „B” Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X.
8. Studiu de fezabilitate privind votul prin internet pentru Comisia Electorală Centrală din Republica Moldova. Raport și foaia preliminară de parcurs. Chișinău, 2016. Versiunea din 28/06/2016, p. 62.

ROLUL COMPETENȚEI DIGITALE ÎN ADAPTAREA ADULȚILOR LA LUMEA MODERNĂ

Alexandru BIBIC, *doctorand,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
profesor de fizică și informatică,
IP Colegiul de Medicină Cahul
ORCID ID: 0009-0002-4234-3469

CZU: 37.016-053.8: 004

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p183-186

Abstract. *This article focuses on how adults can develop their digital competence to meet the demands of the modern world. Digital competence is an essential skill to thrive in the modern world, stimulating lifelong learning and adapting to technological innovations. Digital competence means being able to access and use relevant information, communicate and cooperate effectively with others, create and share quality digital content, ensure the security of personal and others' data and information, respect digital rights and responsibilities and solve diverse problems with ICT.*

Keywords: *digital competence, modern world, skills, adults, ICT.*

Competența digitală este capacitatea de a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicație (TIC) în mod eficient și responsabil, pentru a atinge obiective personale, profesionale și sociale. Competența digitală include abilități precum căutarea, evaluarea, gestionarea, crearea și partajarea informațiilor digitale, precum și utilizarea unor instrumente și servicii digitale pentru comunicare, colaborare, rezolvarea problemelor și învățarea continuă.

Competența digitală este esențială pentru adaptarea adulților la lumea modernă, deoarece le permite să acceseze și să beneficieze de oportunitățile oferite de societatea digitală, cum ar fi accesul la informații, la educație, servicii publice, sănătate, cultură, divertisment și participare civică. De asemenea, competența digitală le sporește șansele adulților de a se angaja sau de a se reorienta profesional, deoarece majoritatea locurilor de muncă necesită un anumit nivel de competență digitală, iar unele domenii, cum ar fi cel al economiei digitale, oferă noi oportunități de ocupare a forței de muncă.

Competența digitală nu este însă o abilitate statică, ci una dinamică, care trebuie actualizată și dezvoltată în permanență, pentru a face față schimbărilor rapide și inovațiilor din domeniul TIC. De aceea, adulții au nevoie de oportunități de învățare formală, nonformală și informală, care să le permită să-și îmbunătățească competența digitală și s-o adapteze la nevoile și contextele lor specifice. În acest sens, rolul educației pentru adulți este crucial, deoarece poate oferi adulților cursuri, programe, resurse și sprijin personalizat pentru dezvoltarea competenței digitale.

Cele mai importante abilități digitale pentru adulți depind de scopul și contextul în care aceștia le folosesc, dar în general se pot grupa în cinci domenii de competență, conform cadrului european DigComp [1]:

- **Informare și alfabetizare digitală:** capacitatea de a identifica, localiza, prelua, stoca, organiza și analiza informații digitale, evaluând obiectivul, fiabilitatea și securitatea surselor;
- **Comunicare și colaborare:** capacitatea de a comunica, interacționa, colabora, partaja și participa la comunități și rețele digitale, respectând normele de conduită și de exprimare adecvate;
- **Creare de conținut digital:** capacitatea de a crea și edita conținut digital în diferite formate, exprimând idei creative și respectând drepturile de proprietate intelectuală și licențele de utilizare;
- **Siguranță:** capacitatea de a proteja dispozitivele, conținutul, datele personale și intimitatea în mediile digitale, precum și de a fi conștient de riscurile și amenințările online și de a le preveni sau combate;
- **Rezolvare de probleme:** capacitatea de a identifica nevoi și probleme și de a rezolva sarcini conceptuale și practice prin utilizarea unor instrumente și servicii digitale, fiind flexibil, adaptabil și inovator.

Competența digitală este un factor-cheie pentru integrarea și succesul adulților pe piața muncii, deoarece mediul de lucru este tot mai influențat și transformat de tehnologiile informaționale și de comunicație (TIC). În acest context, adulții au nevoie de competențe digitale pentru a:

- **accesa** locuri de muncă: multe locuri de muncă sunt publicate și accesate prin intermediul platformelor digitale, cum ar fi site-urile de recrutare, rețelele sociale sau portofoliile online. Adulții trebuie să știe cum să folosească aceste platforme pentru a căuta, aplica și interacționa cu potențialii angajatori, precum și pentru a-și prezenta competențele, experiența și realizările în mod atractiv și relevant;
- **dezvolta** competențe profesionale: mediul de lucru este în continuă schimbare și evoluție, iar adulții trebuie să se adapteze la noile cerințe și oportunități. Pentru aceasta, adulții trebuie să fie capabili să învețe în mod continuu și autonom, folosind resursele digitale disponibile, cum ar fi cursurile online, tutorialele video, blogurile, podcasturile etc. De asemenea, adulții trebuie să fie capabili să-și evalueze și să-și certifice competențele digitale, folosind instrumente cum ar fi cadrul european DigComp sau portofoliul european de competențe digitale;
- **avea performanțe** la locul de muncă: majoritatea locurilor de muncă presupun utilizarea unor instrumente și servicii digitale pentru a îndeplini sarcini specifice, cum ar fi procesarea de date, comunicarea, colaborarea, gestionarea proiectelor, crearea de conținut etc. Adulții trebuie să știe cum să folosească aceste instrumente și servicii în mod eficient, responsabil și sigur, respectând normele de conduită și de securitate digitală, precum și drepturile de proprietate intelectuală și de protecție a datelor personale;

- **aduce inovații** în domeniul de activitate: economia digitală oferă noi posibilități de creare și dezvoltare de produse, servicii și soluții inovatoare, care pot adăuga valoare și avantaj competitiv pe piața muncii. Adulții trebuie să fie capabili să exploateze potențialul TIC pentru a genera idei creative, a rezolva probleme complexe, a testa și implementa soluții, a colabora cu alți actori și a-și promova și disemina rezultatele.

Prin urmare, competența digitală este esențială pentru adulții care vor să se integreze și să progreseze pe piața muncii, deoarece le oferă acces la informații, educație, servicii și oportunități de angajare și de dezvoltare profesională, care depind tot mai mult de utilizarea TIC. Competența digitală nu este însă o abilitate fixă, ci una care trebuie actualizată și dezvoltată în mod constant, prin intermediul educației pentru adulți, care le poate oferi modalități diverse și flexibile de învățare a competenței digitale.

Rolul educației pentru adulți în dezvoltarea competenței digitale este crucial, deoarece educația pentru adulți le poate oferi oportunități de învățare formală, nonformală și informală, care să le permită să-și îmbunătățească competența digitală și s-o adapteze la nevoile și contextele lor specifice. Educația pentru adulți poate include:

- ◆ **cursuri online gratuite** (MOOCs), care le oferă acces la conținuturi educaționale de calitate, elaborate de experți în diferite domenii, cum ar fi informatică, programare, design, marketing etc. Aceste cursuri pot fi urmate în propriul ritm, în funcție de disponibilitatea și interesele adulților, și pot oferi certificate de competență digitală recunoscute la nivel internațional. De exemplu, proiectul Erasmus+ DigiCulture oferă adulților din industriile creative cursuri online gratuite pentru dezvoltarea competenței digitale;
- ◆ **resurse digitale deschise** (OER), care sunt materiale educaționale digitale, cum ar fi texte, imagini video, audio etc., care pot fi accesate, utilizate, modificate și redistribuite liber de către oricine în scopuri educaționale. Aceste resurse pot fi folosite de adulți pentru a-și îmbogăți cunoștințele și abilitățile digitale, precum și pentru a crea propriul conținut digital. De exemplu, platforma EPAL oferă adulților resurse digitale deschise pentru educația adulților în Europa;
- ◆ **workshopuri și evenimente**, reprezentând activități de învățare interactivă și colaborativă, care implică adulții în exerciții practice, jocuri de rol, studii de caz, simulări etc., pentru a-și dezvolta competența digitală într-un mod aplicat și contextualizat. Aceste activități pot fi organizate de instituții de învățare, organizații non-guvernamentale, companii etc. și pot fi realizate online sau offline. De exemplu, Universitatea Politehnică Timișoara a organizat un workshop pentru adulți despre utilizarea și integrarea elementelor digitale în educație, cultură și industrii creative;
- ◆ **proiecte inovatoare**, inițiative de învățare bazate pe proiect, care implică adulții în conceperea, implementarea și evaluarea de produse, servicii și

soluții digitale inovatoare, remediind o problemă sau o nevoie reală din societate. Aceste proiecte pot fi realizate individual sau în echipă și pot beneficia de sprijinul și mentoratul unor experți sau alți actori relevanți. De exemplu, Muzeul digital interactiv al științei și tehnologiei informaționale sau Spotlight Heritage Timișoara sunt proiecte inovatoare, care implică adulții în crearea și explorarea de conținut digital interactiv legat de istoria și patrimoniul local.

În concluzie, competența digitală este un factor-cheie pentru adaptarea adulților la lumea modernă, deoarece le oferă acces la informații, educație, servicii și oportunități de angajare și de participare socială, care depind tot mai mult de utilizarea TIC. Competența digitală nu este însă o abilitate fixă, ci una care trebuie actualizată și dezvoltată în mod constant, prin intermediul educației pentru adulți, care le poate oferi modalități diverse și flexibile de învățare a competențelor digitale.

Bibliografie:

1. Digital Culture – Perfecționarea competențelor digitale și îmbunătățirea incluziunii sociale a adulților în industriile creative – Cultură Digitală [online]. Disponibil: <https://elearning.upt.ro/ro/project/digital-culture-improving-the-digital-competences-and-social-inclusion-of-adults-in-creative-industries-2/> (accesat 25.11.2023).
2. Competențe și abilități digitale pentru viitor [online]. Disponibil: http://www.upt.ro/img/files/DCI/Revista_presei/14.12.2020_Competente_si_abilitati_digitale_pentru_viitor.pdf (accesat 25.11.2023).
3. SCHIFIRNEȚ, C. Educația adulților în societatea modernității tendențiale [online]. Disponibil: https://www.academia.edu/5926128/Educa%C5%A3ia_adul%C5%A3ilor_%C3%AEn_societatea_modernit%C4%83%C5%A3ii_tenden%C5%A3iale (accesat 26.11.2023)
4. Deceniul digital al Europei: obiective digitale pentru 2030 [online]. Disponibil: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_ro (accesat 25.11.2023).
5. Memorandumul de înțelegere în domeniul transformării digitale între Republica Moldova și România [online]. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/924_cs-age.pdf (accesat 26.11.2023).
6. BRAICOV, Andrei, CORLAT, Sergiu, GLOBA, Angela. ICT in enhanced learning: how to use ICT, Capitol în Monograph / Eds.: Danguole Rutkauskiene, Oleksandr Suk, Daina Gudoniene. Kharkiv: Planeta print, 2017. 309 p. ISBN 9786177229734.

PARTICULARITĂȚI DE LIVRARE A CONȚINUTURILOR MATEMATICE LA DISTANȚĂ

Ana CEBAN, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID ID: 0000-0001-6416-2357

CZU: 51:004.91

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p187-190

Abstract. *The article presents the specific features of a set of digital tools for delivering mathematical content remotely. They include adapting lessons for the virtual environment, integrating interactive technologies, providing online support, and facilitating constant communication between teachers and students.*

Keywords: *mathematics education, e-Learning, mathematics software.*

Livrarea conținuturilor matematice la distanță presupune utilizarea diverselor metode și tehnologii pentru a facilita învățarea în afara mediului tradițional de clasă. Aceasta poate implica platforme online, videoclipuri educaționale, software interactiv, sesiuni live de învățare și instrumente de evaluare online. Profesorii pot utiliza aceste resurse pentru a explica concepte, a interacționa cu elevii și a asigura o înțelegere solidă a materiei, chiar și într-un mediu virtual. Flexibilitatea și accesibilitatea sunt elemente-cheie în procesul de livrare a conținuturilor matematice la distanță, permițând elevilor să învețe în ritmul lor și să aibă acces la resurse educaționale din orice loc. Livrarea conținuturilor educaționale la distanță este o formă a comunicării digitale, abilitate descriptor a competenței digitale, care este o competență-cheie esențială în societatea modernă [1].

Să examinăm câteva particularități de livrare a conținuturilor matematice la distanță.

1. Accesibilitate globală. Accesibilitatea globală în livrarea la distanță a conținuturilor matematice se referă la posibilitatea de a accesa resursele și materialele educaționale de oriunde din lume, eliminând astfel barierele geografice.

Această caracteristică deschide noi oportunități pentru elevii din diverse medii și regiuni, oferindu-le posibilitatea de a beneficia de informații matematice de calitate, indiferent de locația lor.

Iată câteva exemple concrete de instrumente digitale care contribuie la accesibilitatea globală în domeniul educației matematice:

Eliminarea Barierei Geografice: utilizarea platformelor online elimină limitele geografice ale educației matematice. Elevii nu mai sunt restricționați de locație sau distanță fizică față de instituțiile de învățământ sau profesorii specializați în matematică;

Oportunități pentru Zone Izolate sau în Dezvoltare: accesibilitatea globală aduce beneficii semnificative elevilor din zone izolate sau în dezvoltare. Prin intermediul internetului, acești elevi pot accesa materiale educaționale la standarde înalte, contribuind la reducerea decalajelor de acces la educație;

Globalizarea Educației Matematice: platformele online permit globalizarea procesului de învățare și predare în domeniul matematicii. Elevii pot beneficia de experiența și cunoștințele profesorilor de matematică de pe tot globul, oferindu-le o perspectivă mai largă și diversă asupra subiectelor studiate;

Flexibilitate în Învățare și Timp: accesul la conținut matematic online oferă elevilor flexibilitate în gestionarea propriului timp și ritm de învățare. Ei pot accesa lecțiile și resursele în funcție de propriul program, adaptând procesul de învățare la nevoile individuale;

Impact Asupra Inegalităților Educaționale: această accesibilitate globală poate contribui la reducerea inegalităților educaționale, oferind șanse egale de învățare pentru toți elevii, indiferent de resursele disponibile în comunitățile lor locale.

2. Flexibilitate în învățare. Flexibilitatea în procesul de învățare reprezintă o caracteristică-cheie a livrării conținuturilor matematice la distanță și are impact asupra modului în care elevii abordează și asimilează materialele educaționale.

Acces 24/7 la Materialele Educaționale: elevii nu sunt limitați de orarul tradițional al școlii și pot accesa lecții, exerciții și resurse oriunde și oricând au o conexiune la internet.

Adaptarea la Ritmul Individual de Învățare: flexibilitatea în procesul de învățare permite elevilor să-și adapteze ritmul în funcție de nivelul lor de confort și de înțelegere a subiectului. Cei care au nevoie de mai mult timp pentru a înțelege un concept pot reveni și parcurge materialele de mai multe ori.

Asincron vs. Sincron: flexibilitatea în învățare se reflectă și în modul în care sunt organizate activitățile. Cursurile și lecțiile pot fi prezentate atât în mod asincron, oferind elevilor posibilitatea de a accesa materialele în orice moment, cât și în mod sincron, prin intermediul sesiunilor live, unde elevii și profesorii pot interacționa în timp real.

Adaptabilitate la Diferite Niveluri de Cunoștințe: elevii au diferite niveluri de pregătire și înțelegere a subiectelor matematice. Flexibilitatea în învățare permite adaptarea conținutului la diverse niveluri, fiecare elev beneficiind de o experiență educațională adecvată nivelului său de cunoștințe.

Feedback Personalizat și Îmbunătățire Continuă: elevii pot primi feedback personalizat în timp real sau ulterior prin intermediul platformelor online. Acest feedback ajută la identificarea punctelor tari și slabe și oferă oportunități de îmbunătățire continuă.

3. Colaborare online. *Proiecte de Grup și Activități Colaborative:* platformele online permit desfășurarea proiectelor de grup și activităților colaborative, unde elevii pot lucra împreună în mediul virtual pentru a rezolva probleme matematice complexe. Această abordare nu doar dezvoltă abilități matematice, ci și promovează colaborarea și comunicarea eficientă în echipă.

Platforme de Colaborare și Comunicare: instrumente precum *Google Docs*, *Microsoft Office 365* sau platforme specializate în educație matematică, cum ar fi *Overleaf* și *Jamboard*, permit elevilor și profesorilor să lucreze împreună în timp real. Aceste platforme oferă posibilitatea de a scrie, a desena și a rezolva probleme matematice în colaborare, chiar dacă se află la distanță.

Sesiuni de Întrebări și Răspunsuri Live: utilizarea platformelor de videoconferință precum *Microsoft Teams*, *Google Meet* sau *Zoom* pentru organizarea sesiunilor de întrebări și răspunsuri în direct facilitează discuții interactive între elevi și profesori. Elevii pot pune întrebări, discuta concepte matematice și primi feedback în timp real.

Resurse Online Partajate: profesorii pot partaja resurse, materiale educaționale și exemple de probleme matematice online, iar elevii pot avea acces la acestea în mod colaborativ. Aceasta facilitează un mediu în care toți participanții pot contribui la colectarea și îmbogățirea resurselor disponibile.

Competiții și Jocuri Matematice Online: platformele care oferă competiții matematice sau jocuri online încurajează colaborarea prin competiție sănătoasă și implicare colectivă. Aceste activități nu doar încurajează gândirea matematică, ci și promovează spiritul de echipă.

4. Interactivitate și vizualizare. *Interactivitate:* „GeoGebra” este o aplicație matematică interactivă care permite elevilor să creeze și să exploreze graficele funcțiilor. Aceștia pot manipula punctele și obiectele pe grafic pentru a observa cum schimbările în ecuații influențează forma funcției. Pot vedea, de exemplu, cum mutarea sau redimensionarea unei funcții afectează reprezentarea sa grafică. „Desmos” este o aplicație matematică online axată pe reprezentarea grafică și interactivă a funcțiilor matematice. Elevii pot ajusta parametrii funcțiilor și observa în timp real cum se schimbă graficul. Un calculator matematic integrat permite efectuarea calculelor și vizualizarea imediată a impactului acestora asupra funcțiilor. „WolframAlpha” permite introducerea expresiilor matematice complexe și oferă soluții interactive și detaliate. Utilizatorii pot explora graficele funcțiilor și pot obține informații suplimentare despre conceptele matematice introduse.

Vizualizare: „GeoGebra” facilitează vizualizarea conceptelor matematice complexe într-un mod interactiv. Elevii pot crea animații pentru a prezenta evoluția unei funcții cu parametrii specificați, ajutând la ilustrarea conceptelor precum translația, scalarea și reflectarea funcțiilor. „Desmos” permite construirea tabelor de valori asociate funcțiilor, oferind elevilor o perspectivă numerică asupra relației dintre variabilele x și y . Ei pot manipula direct graficul și obiectele pentru a vedea cum se schimbă reprezentarea funcției odată cu modificările efectuate. „WolframAlpha” furnizează vizualizări interactive ale rezultatelor matematice, inclusiv grafice și reprezentări grafice, contribuind la o înțelegere mai profundă a rezultatelor și a relațiilor matematice.

5. Utilizarea tehnologiei mobile. *Accesibilitate și Mobilitate:* aplicațiile mobile precum *Mathway*, *Photomath*, *Khan Academy*, *BrainPOP*, *WolframAlpha* aduc accesibilitate la conținutul matematic în mișcare. Elevii pot învăța și exersa matematica de oriunde, oricând, având nevoie doar de un dispozitiv mobil și o conexiune la internet.

Tutoriale Interactice și Jocuri Educaționale: aplicațiile mobile pentru matematică oferă tutoriale interactive, exerciții și chiar jocuri educaționale. Această abordare nu doar că face învățarea mai interesantă, dar și încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de înțelegere a conceptelor matematice.

Soluții Pas cu Pas și Grafice Interactive: aplicații precum Mathway oferă soluții pas cu pas pentru o varietate de probleme matematice. Elevii pot vedea detaliile rezolvării și pot înțelege pașii logici implicați în rezolvarea problemelor matematice. De asemenea, aceste aplicații pot genera grafice interactive pentru funcțiile matematice, contribuind la vizualizarea comportamentului acestora.

Adaptabilitate la Niveluri Diferite de Cunoștințe: aplicațiile mobile pot fi adaptate pentru diferite niveluri de cunoștințe, oferind astfel resurse personalizate pentru elevii de la niveluri de învățare diferite. Această adaptabilitate sporește relevanța și eficacitatea învățării.

Gamificare pentru Motivare: un alt aspect important este utilizarea elementelor de gamificare în aplicațiile mobile. Jocurile educaționale și recompensele interactive pot motiva elevii să-și îmbunătățească abilitățile matematice printr-o abordare mai distractivă și captivantă.

Supliment la Procesul Tradițional de Învățare: aplicațiile mobile nu înlocuiesc, ci completează procesul tradițional de învățare. Ele pot fi utilizate ca resurse suplimentare, oferind elevilor posibilitatea de a exersa și aprofunda cunoștințele în afara claselor tradiționale.

Concluzii și recomandări. Există o gamă largă de instrumente TIC, platforme și e-resurse pentru livrarea la distanță a conținuturilor educaționale de matematică. Acestea se vor alege în funcție de tipurile activității și a conținuturilor educaționale, precum și în funcție de dispozitivele digitale la care au acces elevii și profesorul.

Este important să se mențină un echilibru între utilizarea tehnologiei și abordările tradiționale de învățare, astfel încât să se asigure o experiență educațională cuprinzătoare. Resursele digitale ar trebui să completeze și să îmbogățească procesul de învățare, luând în considerare nevoile individuale ale elevilor și oferind flexibilitate în funcție de stilurile de învățare diferite.

În concluzie, livrarea conținuturilor matematice la distanță prin intermediul tehnologiilor digitale aduce avantaje semnificative, contribuind la creșterea accesibilității și eficienței învățării matematice, dar necesită o gestionare atentă pentru a asigura o integrare eficientă și echilibrată în procesul educațional.

Bibliografie:

1. Braicov, Andrei, Popovici, Ilona. Soluții cloud pentru comunicarea digitală în educația matematică. In: *CAIM 2023*: September 14-17, 2023 Iași, Romania: Proceedings of The 30th Conference on Applied and Industrial Mathematics: Section 8, Education, pp. 41-52. ISBN 978-606-13-7848-7.
2. Braicov, Andrei. Utilizarea aplicațiilor standard în cadrul orelor de matematică și informatică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*: Didactica științelor exacte, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 1, pp. 108-115. ISBN 978-9975-76-382-0.
3. Braicov, Andrei. Competența de creare a conținuturilor digitale educaționale de către profesorii de matematică. In: *CAIM 2019*. Proceedings of the 27th Conference on Applied and Industrial Mathematics. Communications in Education. Târgoviste, September 19-22, 2019, pp. 22-28. ISBN 978-9975-76-282-3.
4. www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software

REZOLUȚIA

Conferinței științifice naționale cu participare internațională „*Concepția rezultantei: importanța teoretică și practică*” organizată pe 1 decembrie 2023

În cadrul Conferinței științifice naționale cu participare internațională „*Concepția rezultantei: importanța teoretică și practică*”, consacrată jubileului de 75 de ani de la nașterea lui Petru Jelescu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar la UPS „Ion Creangă” din Chișinău, desfășurată pe 1 decembrie 2023, în regim mixt, la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, în Sala de festivități din strada Gh. Iablocikin, nr. 5, bl. 7, au participat 106 persoane din Republica Moldova, România, Ucraina, Canada.

Nr. de participanți unici cu prezență online – 41;

Nr. de participanți unici cu prezență fizică – 65;

Nr. de comunicări (rapoarte) prezentate: 6 – în plen, 46 – în secții.

S-a decis:

1. A considera tema/problema abordată ca fiind actuală.
2. A constata că există diferite forme, niveluri, calități, dimensiuni, intervale, perioade etc. ale rezultantei, care, în diverse științe, arte, activități, domenii ș.a.m.d., poartă sau poate purta deferite denumiri: „*Concepția rezultantei*”, „*Teoria rezultantei*”, „*Rezultanta*”, „*Rezultantul*”, „*Vectorul efectului*”, „*Legea efectului*” ș.a.
3. A socoti că numărul acestor calități, forme, niveluri etc. ale *Rezultantei* nu poate fi limitat, fiind, de facto, nelimitat, infinit.
4. A estima *Concepția rezultantei/Vectorul efectului* ca având o importanță teoretică și practică pentru toate domeniile, atât sociale cât și non-sociale, atât biologice cât și non-biologice, atât rationale, cât și non-raționale etc.
5. A dezvolta în continuare *Concepția* dată sub toate aspectele și în toate științele, artele, tehnică, medicină, sport etc., cât și în afara lor: în teologie, în lumea vie și nevie, în viața și activitatea practică, în mișcările, acțiunile, comportamentul, conduita individului, omului, persoanei etc.
6. În contextul discutării *Teoriei rezultantei* și a situației geopolitice actuale, a chema părțile beligerante la soluționarea pașnică a conflictelor, atât locale, cât și mondiale: militare, religioase, naționale, teritoriale etc.
7. Luând în considerare responsabilitatea care îi revine autorului *Concepției rezultantei*, dar și performanțele obținute în formularea și fundamentarea ei, este recomandabil ca aceasta să-i poarte numele – „Petru Jelescu”.

În urma discuțiilor, au fost formulate următoarele **concluzii**:

Este dezirabil ca dezvoltarea gândirii centrate pe rezultantă să constituie prim-planul preocupărilor psihologilor și profesorilor. La aceasta ar contribui, pe de o parte, *Concepția rezultantei / Teoria rezultantei* cu modificarea concepției despre rolul eredității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol din ce în ce mai important influențelor social-educative, pe de altă parte, dezvoltarea impetuoasă a științei, cu diferitele sale aplicații.

Competențele digitale centrate pe rezultat favorizează dezvoltarea unui șir de abilități pentru elevi, printre care și gândirea critică, complexă, creativă. Sala de clasă virtuală din Google Classroom, care este prezentată ca un spațiu de informare pentru învățarea activă și conștientă, are funcția de colaborare în grup și reprezentare flexibilă a materialelor, ea subliniază contribuția acestuia la principiile de învățare centrate pe elev ca rezultat al învățării.

Un alt *Rezultat* sau *Rezultantă* ar fi diminuarea problemelor tulburării de limbaj și comunicare la copii, înlăturarea factorilor ce duc la asemenea cauze prin prisma activităților individuale și de grup, dezvoltând continuu toate procesele psihocognitive ale preșcolarilor și elevilor din clasele mici.

În obținerea *Rezultatelor* trebuie să se țină cont de nevoile reale ale copilului, pentru o predare eficientă, respectând etapele de dezvoltare ale acestuia. Indiferent de etapa de dezvoltare a gândirii, de vârsta la care copilul are cea mai mare deschidere în ceea ce privește gândirea, dacă aceasta este stimulată prin tehnici specifice, se poate ajunge la performanțe în orice domeniu.

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor școlare este o altă *Rezultantă* care permite integrarea și transferul cunoștințelor și metodelor specifice biologiei în contexte noi și care contribuie la formarea deprinderilor și comportamentelor sănătoase, a unor valori și atitudini de responsabilitate cu privire la probleme ce vizează sănătatea omului și a mediului, a competenței de învățare pe tot parcursul vieții. La fel, abordarea interdisciplinară tinde să devină un principiu fundamental al științei contemporane și al unui sistem modern de învățământ. Interdisciplinaritatea fizicii cu alte discipline școlare vizează relațiile metodologice, care se stabilesc între discipline și transferul metodelor dintr-o disciplină în alta.

O altă *Rezultantă* ar fi parteneriatul școlar, care reprezintă o colaborare și comunicare cu mai multe instituții de învățământ în care se pune accent pe deschiderea internațională a instituției, stabilirea unui proiect educațional comun, interdisciplinaritate și îmbunătățirea de competențe lingvistice ale elevilor.

Idei de perspectivă:

- *Teoria Rezultantei* este un fenomen psihologic important, valabil pentru diferite sfere ale activității omului: științele formale sau naturale, biologice și socio-umane;
- Termenul „Vectorul efectului” semnifică orientarea activă a persoanei spre un anumit rezultat;
- *Teoria Rezultantei* constă în faptul că dezvoltarea psihică generală, cât și anumite fenomene psihice separate sunt rezultatul interacțiunii unor factori controlați și necontrolați, omogeni și neomogeni, care acționează continuu asupra individului și îi modifică comportamentul pe parcursul vieții;
- Diseminarea materialelor conferinței cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și cel universitar, studenților, masteranzilor, părinților și celor interesați în scopul informării.

Comitetul organizatoric al Conferinței și participanții la ea

Chișinău, 2 decembrie, 2023



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU



UPSC
FACULTATEA DE
PSIHLOGIE ȘI
PSIHOPEDAGOGIE
SPECIALĂ

CONCEȚIA REZULTANTEI: IMPORTANȚA TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ

1 decembrie 2023

Petru JELESCU
doctor habilitat,
profesor universitar



75 ani







