Coordonator: **Ovidiu Florin Toderici**

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE

prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică

în contextul distanțării sociale

Ediția a III-a,
12-14 iunie 2020

PRO UNIVERSITARIA

Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

INTERNATIONAL CONFERENCE

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE

*

ENSURING EQUAL OPPORTUNITIES THROUGH EDUCATIONAL MANAGEMENT AND PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE CONTEXT OF SOCIAL DISTANCING

Ediția a III-a,

12-14 IUNIE 2020

Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

INTERNATIONAL CONFERENCE

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE

*

ENSURING EQUAL OPPORTUNITIES THROUGH EDUCATIONAL MANAGEMENT AND PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE CONTEXT OF SOCIAL DISTANCING

Ediția a III-a,

12-14 IUNIE 2020

PRO UNIVERSITARIA
2020
BUCUREȘTI

Copyright © 2020, **Editura Pro Universitaria**

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparţin
Editurii Pro Universitaria

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al
Editurii Pro Universitaria

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
Asigurarea egalităţii de şanse prin management educaţional şi servicii de asistenţă psihopedagogică în contextul distanţării sociale : ediţia a III-a, 12-14 iunie 2020 / coord.: Ovidiu Florin Toderici.
București : Pro Universitaria, 2020
Conţine bibliografie

ISBN 978-606-26-1225-2

I. Toderici, Ovidiu Florin (coord.)

37

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE

AGENDA CONFERINȚEI

VINERI - 12 IUNIE 2020		
Interval orar	**Invitat**	**Titlul temei**
10.00 -10.30	Director CJRAE Arad Inspector Școlar General Rector UAV Președinte CJ Arad Reprezentanți MEC Reprezentant Editura Pro Universitaria	- Deschiderea Conferinței - Prezentare invitați - Prezentare program
10.30 -11.30	**Luca VINCENTI -** Sociolog criminolog, **(Italia),** Cercetător în cadrul Universității de Vest din Timișoara **(România)**	Infodemia și comunicarea în timpul pandemiei
11.30-12.00	**Carolina BODEA HAȚEGAN** - conf. univ. dr., Universitatea „Babeș-Bolyai",Cluj-Napoca, **(România)**	Terapia logopedică- aspecte particulare ale evaluării și intervenției în mediul online
12.00-12.30	**Catina Anna AHMAD –** psihopedagog, Volos, **(Grecia)**	Bune practici în terapie ocupațională, „ FLOAREA SOARELUI „
12.30-13.00	**Bob Van de PUTTE -** Director HIVSET, **(Belgia)**	Oportunități în educația pentru sănătate după Covid 19
13.00-13.30	**Ara HAYRABEDIAN –** formator international, expert în educație **Riitta PAAJANEN**- profesor de educație specială, Consorțiul de educație și formare Karelia de Nord, Riveria, **(Finlanda)**	Dezvoltarea personală și profesională a elevilor cu cerințe educaționale speciale, prin incluziune
13.30-14.00	**Alois GHERGUT -** prof. univ. dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iași, **(România)**	e-Incluziune, tehnologii asistive, intervenții bionice și școala viitorului
14.00-15.00	**Tiberiu DUGHI -** conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu", Arad, **(România)**	Emoția-expresie și gestionare în educația parentală
15.00-16.00	**Mihaela BIRESCU -** lector univ. dr. Universitatea „Gal Ferenc", Szarvas, **(Ungaria)**	Sunt un mic mincinos! Detectarea minciunilor cu ajutorul comunicării criminalistice
16.00-17.00	**Carmela GOTTESMAN -** prof. dr., Universitatea Carolina de Sud	Învățarea online în învățământul superior

	Salkehatchie, **(USA)**	

SÂMBĂTĂ – 13 IUNIE 2020		
Interval orar	**Invitat**	**Titlul temei**
9.00-10.00	**Roxana MAIER -** conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad, **(România)**	Relaţia consiliere vocaţională - metaparentalitate
10.00 -10.15	**Sebastian CHIRIMBU –** conf. univ. Universitatea „Spiru Haret"/ Director „International Premium School" Bucureşti, **(România)**	Şcoala la răscruce. Profesorul în online şi alternativele educaţionale
10.15-10.30	**Daniela IANCU -** coordonator Departament proiecte de mobilitate, ANPCDEFP, **(România)**	Acreditarea Erasmus în domeniile Educaţiei Şcolare, Educaţiei Adulţilor şi VET în contextul viitorului exerciţiu financiar al UE
10.30-11.00	**Dorina TALAŞ -** lect. asociat dr., Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, **(România)**	Managementul clasei în mediul online
11.00-11.30	**Tatiana BLAGA** - preşedinte Asociaţia Logopezilor şi Psihopedagogilor din Republica Moldova, **(Republica Moldova)**	Dezvoltarea praxiei la copiii cu tulburări de limbaj şi comunicare
11.30-11.45	**Nuno Varajao BARBOSA** - prof. dr., AIAM Barcelos, **(Portugalia)**	Proiectele europene aduc noi oportunităţi pentru tineri
11.45-12.00	Massimiliano STRATI - prof., Director Asociaţia Darsana Teranga, Reggio Calabria, **(Italia)**	Erasmus+ şi Erasmus 2021-2027- opportunităţi
12.00-12.30	**Raluca TRIFU** - asist. univ. dr., Universitatea de Medicină şi Farmacie „Iuliu Haţieganu", Cluj-Napoca, **(România)**	Intervenţii specifice în telepractica logopedică
12.30-13.00	**Iuliana FORNEA** - conf.univ.dr., Universitatea de Stat de Medicina şi Farmacie „N. Testemitanu" Chişinău, **(Republica Moldova),**	Sănătatea mintală şi reziliența asistată a copiilor şi adolescenţilor în timpul pandemiei COVID-19
13.00-14.00	**Medine GÜNEY, Aydın ALBAK –** Direcţia de Educaţie Naţională, Provincia Osmaniye, **(Turcia)**	Asistenţa psihopedagogică în contextul distanţării sociale
14.00-14.30	**Christian SAMOILĂ -** dr., medic specialist Ortodontie şi ortopedie dento-facială, Timişoara, **(România)**	Tratamentul interdisciplinar

14.30-15.00	**Luis OCHOA SIGUENCIA -** prof. univ. dr., Institutul Fundaţiei	Management educaţional non-formal - schimb de bune practici

	pentru Cercetare şi Inovare în Educaţie **(Polonia)**	
15.00-16.00	**Marcela Claudia CĂLINECI -** prof. consilier şcolar, CMBRAE, Bucureşti, **(România)**	Creativitatea, resursă în criză
16.00-16.30	**Lucia CHITOROGA -** dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă",Chişinău, **(Moldova)**	Aprecierea de sine ca factor al motivaţiei de învăţare la adolescenţi"

DUMINICĂ – 14 IUNIE 2020

Interval orar	Invitat	Titlul temei
10.00 -10.30	**Maria PLEŞCA -** conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, **(Republica Moldova)**	Diminuarea agresivităţii prin sporirea capacităţilor empatice la adolescenţi
10.30-11.00	**Reiner HASMANN -** director medical al Centrului de socio-pediatrie „Marienhausklinik St. Josef", Kohlhof, **(Germania)**	Testul de inteligenţă nonverbală Snijders-Oomen la copii între 2 şi 8 ani
11.00-11.15	**Chen KAI -** asistent universitar, Institutul Confucius Beijing, **(China)**	Tehnologia Blockchain aplicată în educaţie pentru a crea un mediu educaţional mai transparent şi mai egal
11.15-11.30	**Smaranda MOLDOVAN -** prof. dr., Institutul Confucius, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, **(România)**	Dezvoltarea de soft skills în profesionalizarea practicii manageriale
11.30-13.00	**Prezentare lucrări- participanţi cu lucrare la conferinţă** **Director CJRAE Arad**	Încheierea Conferinţei

Coordonare ştiinţifică:

Lect. univ. dr. Toderici Ovidiu Florin- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad
Conf. univ. dr. Breaz Alina Maria- Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad
Conf. univ. dr. Dughi Tiberiu- Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad
Lect. univ. dr. Măduța Cristian- Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

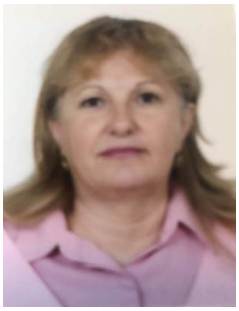
Invitații noștrii

VINERI, 12 iunie 2020

10.30 -11.30
Luca VINCENTI –Sociologist criminologist, (Italia), Researcher at West University of Timisoara (România)
Theme title: Infodemia and communication during the pandemic

11.30-12.00
Carolina BODEA HAȚEGAN - Associate Professor PhD., BabeşBolyaiUniversity, Cluj-Napoca, (Romania)
Theme title: Speech therapy - particular aspects of evaluation and intervention in the online environment

She is PhD. Associated Professor at the Department of Special Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She is specialist in Speech and Language Therapy and Hearing Impairments. She is the coordinator of the Master Program delivered by the department where she is holding the academic position, master program entitled Speech and Language Therapy and Educational Audiology. Carolina Bodea Haţegan is the president of the Professional Association of Romanian Speech and Language Therapists (ASTTLR), editor in chief for the first Romanian Journal (RRTTLC) focused on speech and language disorders.



12.00-12.30
Catina Anna AHMAD - General Practitioner, Municipality of Volos, (Greece)
Theme title: Good practice in occupational therapy- „SUNFLOWER"

Catina Anna AHMAD - General Practitioner, Head of the Department Health Promotion in Social Enterprise of Social Protection and Solidarity – Municipal Institution for Vocational Training of the Municipality of Volos, Greece and president of the Foundation named „Changing myself...I Change the World". She is manager in a range of medical and social activities regarding Health issues and expert in Erasmus+ projects. She has large experience in elaboration and implementation of national and European projects regarding the educational and social inclusion of vulnerable groups (disability) as well as

their integration in the labor market. International team working skills as project coordinator and participant in more than 20 international programs concerning disability. Knowledge of various non-formal training methods and methodologies and facilitation skills for the disabled in national and international level.

12.30-13.00
Bob Van de PUTTE - HIVSET Manager, (Belgium)
Theme title: Opportunities in health care education after Covid 19

Bob van de PUTTE is managing director at HIVSET, Belgium. His background is general and psychiatric nursing. He also studied management in health care and teacher training at the University of Louvain. He has an educational experience of 26 years. It's been 13 years since he is working as the managing director of HIVSET, which is a school in the area of health and welfare and a lifelong learning centre. Since 2012 he is working as managing director in a nursing home named Home Onze Lieve Vrouw van de Kempen as well. He is also a guest lecturer for an institute of higher education (topic - leadership), the University of Antwerp (topic – quality care in education) and the University of Louvain (topic – teacher training), He is member of the board of directors of ECD Tandem, a center of expertise for people with dementia.

13.00-13.30

Ara HAYRABEDIAN- International Developer
Riitta PAAJANEN- Special Education Teacher, North Karelia Municipal Education and Training Consortium, Riveria, (Finland)
Theme title: Personal and professional development of SEN students through inclusion

13.30-14.00
Alois GHERGUȚ - University Professor PhD.,
„Alexandru IoanCuza" University, Iași, (Romania)
Theme title: e-Inclusion, assistive technologies, bionic interventions and the school of the future

Alois GHERGUȚ, habilitated university professor, doctor in Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, doctoral supervisor and coordinator of the master's program „Diagnosis and intervention in people with special needs". He has worked as a member in numerous specialized commissions, coordinator, consultant or member in national and international research projects/grants. He was interested in various fields of psychology and educational sciences such as inclusive education and social integration of people with special needs, e-inclusion, assistive and access technologies, management of psycho-pedagogical and social assistance services, design of psycho-pedagogical intervention programs, psycho-pedagogical counseling, educational management, initiation of research projects with reference to complex assessment and ways of recovery/rehabilitation of people with special needs. He has published 20 volumes, most of them as the sole author at the prestigious Polirom publishing house or at other important publishing houses, reference titles in the subject and specialized bibliography. He is also known as the author of numerous specialized chapters in collective volumes and over 150 articles and specialized studies published in major journals or magazines from abroad and abroad, member of the scientific committee at numerous top international conferences and editorial board of numerous national and international journals.

14.00-15.00
Tiberiu DUGHI - Associate Professor PhD., „Aurel Vlaicu" University, Arad, (Romania)
Theme title: Expressing and managing emotion in parental education

Tiberiu DUGHI is associate professor at the Faculty of Sciences of Education, Psychology and Social Sciences, Aurel Vlaicu University of Arad, Romania. He holds a specialization in Psychology (PhD) and Socio-Psychology of the Family (MD), He has been an expert in research in over 10 projects funded by the European Union. He worked as an expert in education in 4 projects funded by the Ministry of Education. His research and applied interests include: Educational Psychology, Personality Psychology, Professional and Vocational Counseling. He is co-author of 10 books and 48 articles published at international conferences or in specialized journals. He is psychologist supervisor in educational psychology and member of the Association of Psychologists in Arad, COPSI and the Association of Psychologists in Belgium.

15.00-16.00
Mihaela BIRESCU – University Lecturer PhD., „Gal Ferenc" University, Szarvas, (Hungary)
Theme title: I'm a little liar! Detection of lies, with the help of forensic communication

Dr. Mihaela BIRESCU, PhD. is a lecturer at Gal Ferenc University in Szarvas, Hungary – The Faculty of Pedagogy, Romanian and English Sections. She has been teaching Romanian (language, methodics) in Hungary for more than 10 years. She was elected member of the Educational Commission of the Romanian Nationality Self-government Organization in Hungary. She is the author of many presentations, articles and of a book, covering the educational, the communication and symbolism areas. She also teaches Romanian and English at the Romanian Kindergarten in Battonya, Hungary and she is one of the founders of TinoDino page for kindergarten children.

16.00-17.00
Carmela GOTTESMAN-Professor PhD., University of South Carolina Salkehatchie, (USA)
Theme title: Online learning in higher education

Carmela GOTTESMA, PhD. in Cognitive Psychology is Associate Professor at the University of South Carolina Salkehatchie, USA. She has experience in teaching 6 courses on regular basis in class and online, author of 10 specialized courses, and independent study undergraduate research supervisor. She is Member in the professional organizations Vision Sciences Society and Association for Psychological Science and served as reviewer for SCJAS, Perception and Psychophysics, Memory & Cognition, Cognition, and NSF. Past and present service includes Faculty senate, Faculty Chair, Division chair, Palmetto College Advisory committee, Dean advisory committee, retention and globalization committees.

SÂMBĂTA, 13 iunie 2020

9.00-10.00
Roxana MAIER- Associate Professor PhD., „Aurel Vlaicu" University, Arad, (Romania)
Theme title: The relationship between vocational counseling and metaparentality

Roxana MAIER has a PhD. in Psychology, is an Associate Professor PhD at 'Aurel Vlaicu' University in Arad, psychotherapist, p. E.U. counsellor and trainer, member of the educational psychology, school and vocational counselling committee, which is part of the Romanian Psychologist Collegium. Her scientific and academic interests lie in trauma psychology, educational psychology, clinical psychology, labour and

transportation psychology, the last two being showcased in her work as a supervisor. She published several books as a sole author or as a co-author, various articles in professional magazines and multiple chapters in collective volumes across the country. Roxana Maier is a practitioner in psychology with over 10 years of experience in psychotherapy.

10.00 -10.15
Sebastian CHIRIMBU - Associate Prof.PhD, Faculty of Psychology and Educațional Sciences/ Director, International Premium School of Bucharest, (Romania)
Theme title: School at the crossroads. The online teacher and educational alternatives.

Sebastian Cristian CHIRIMBU is an associate professor at the USH Faculty of Psychology and Educational Sciences in Bucharest. School mediator and director at the International Premium School of Bucharest, believes that „School is not just about learning, but about education! And education is not just about knowledge and skills, but about modeling and support, measurable in the strength with which children and young people bring freshness and the power of creativity, science and culture to the community. „He is a graduate of the Faculty of Letters (specialization in French language and literature - English language and literature) and of the Faculty of Socio-Human Sciences (specialization Pedagogy of Primary and Preschool Education), with a doctorate in European Community terminology (with a contrastive analysis of Community terms), in Romanian-English-French languages), currently being a PhD student on a topic related to educational management (the existence of motivation and participation of teachers in continuing education programs and their relevance in educational leadership), He has published 10 university courses, 32 specialized volumes (philology / education sciences) in the country and abroad and has coordinated 16 scientific volumes in the field of interdisciplinarity. He is currently collaborating with the Institute for Socio-Emotional Policies where he is the main researcher.

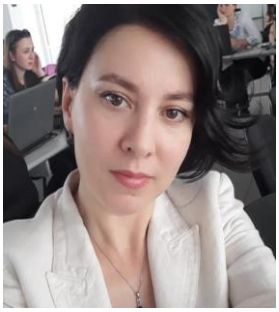
10.15-10.30
Daniela IANCU- Mobility projects department Coordinator, ANPCDEFP, (Romania)
Theme title: Erasmus accreditation in the fields of School Education, Adult Education and VET in the context of the future EU financial year

She is the coordinator of the Mobility Projects Department in the fields of School Education, Adult Education and VET. Expert in the National Agency for Community Programs in the Field of Vocational Education and Training (ANPCDEFP) since 2002, during which time she managed both mobility projects and cooperation and innovation projects. Between 2010 and 2014 she coordinated the „Leonardo da Vinci" Program. She had a short teaching experience in technological and mathematics, between 1994 and 2002. She is one of the initiators of the educational program „The decision is mine!" piloted in Romanian schools by the Ministry of Education together with Philip Morris Romania.

10.30-11.00

Dorina TALAŞ - Assistant Professor PhD., Babeş-Bolyai University, ClujNapoca, (Romania)
Theme title: Classroom management in the online environment

She is PhD. Associated Lecturer at the Department of Special Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania since 2012. She teaches courses and seminars in the following areas: speech and language pathology, hearing impairments, educational audiology and auditory-verbal therapy. She has 3 years of experience in USA working with students with learning disabilities, mental disabilities and ADS.



11.00-11.30
Tatiana BLAGA - President of the Speech Therapists and Psychopedagogues Association from Republic of Moldova, (Republic of Moldova)
Theme title: The praxis development for children with language and communication disorders

Tatiana BLAGA is the president of the Association of Speech Therapists and Psychopedagogues of the Republic of Moldova. She graduated from the State Pedagogical University „I. Creanga, Faculty of Special Psychopedagogy, Speech Therapy. He holds a master's degree in special psychology. He is a speech therapist practitioner with 22 years of experience, higher teaching degree. She is a trainer and holds courses and workshops, speech therapy workshops at national and international level.

11.30-11.45
Nuno Varajao BARBOSA- Professor PhD., AIAM Barcelos, (Portugal)
Theme title: European Projects bringing new opportunities for young people

Dr. Nuno VARAJAO BARBOSA is the President of the Mobility Friends Association in Braga, Portugal. He has over 25 years of experience in teaching economic subjects. He is a specialist in e-learning and European projects. He is well aware of the educational needs of the labour market in Portugal and other European countries. He has participated as the main speaker at the International Conference on the Implementation of e-Learning in Vocational Education. During his years of experience in international projects, he has built an extensive network of contacts both locally and internationally.

11.45-12.00
Massimiliano STRATI –
Professor,AssociazioneDarsanaTeranga Manger, Reggio Calabria, (Italy)
Theme title: Erasmus+ and Erasmus 2021-2027- opportunities

Massimilliano STRATI is the head of the Darsana Teranga International Projects department and has the task of requesting funds, organizing international meetings and mobilizing staff, contacting companies in the EU, organizations to develop new partnerships in the Erasmus + Programme. So far, Massimiliano has been involved as project manager in more than 150 projects funded by the European Commission in the field of education and training. The main areas of these projects are: new educational methodologies; language learning; Tourism Management; art, history and scientific teaching; entrepreneurship; social inclusion; equal opportunities; health. Massimiliano is often invited as a speaker and expert in European project management strategies at international conferences across Europe.

12.00-12.30
Raluca TRIFU-Assistant Professor PhD., „Iuliu Haţieganu"University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, (Romania)
Theme title: Specific interventions in speech therapy telepractice

Currently own a full-time position as an PhD. Assistant Professor at the University of Medicine and Pharmacy Iuliu Haţieganu Cluj Napoca, Education Department, Medical Psychology Discipline. She is also PhD Associated Lecturer at the Department of Special Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She teaches courses and seminars in the following areas special technique in speech language therapy, language pathology associated with neurologic condition. Own competencies in language literacy and express special interest in fluency disorder, language and cognition. Begin with 2020 is one of the Vice-president of the ASTTLR - Professional Association of Romanian Speech and Language Therapists.

12.30-13.00
Iuliana FORNEA - Associate Professor PhD. „N. Testemitanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chişinău, (Republic of Moldova)
Theme title: Mental health and assisted resilience of children and adolescents during the COVID-19 pandemic

Iuliana FORNEA is a doctor of psychology, associate professor of Management and Psychology, USMF „Nicolae Testemitanu", Chisinau,

Republic of Moldova. Corresponding member of the International Academy of Sciences and Higher Education in London (UK), President of the National Federation of Scientific Analysis of the Republic of Moldova. International scientific and analytical expert of the National Championship of Scientific Analysis and the World Euro-Asian Championship of Research and Scientific Analysis, which were organized within the program of the IASHE Regional Project, London (MB) „World, Continental, National and Regional Championships scientific analysis", starting with 2011. She is an independent expert of the National Agency for Research and Development (RM) from 2013 - 2020. She is a Gestalt therapist and Psychodrama therapist, and school psychologist of the Gymnasium no. 102, Brăila, Chisinau municipality. Since 2015 he has been the head of the Department of Psychology and Socio-Humanistic Sciences, IPI Institute of Criminal Sciences and Applied Criminology. Since 2017 - she is a university professor in the Department of Psychology, Security and Law, IPÎ IŞPCA. She is the author and co-author of about 110 scientific and scientific-didactic works.

13.00-14.00
Medine GÜNEY, Aydın ALBAK - Osmaniye Provincial Directorate of National Education, (Turkey)
Theme title: Psychopedagogical service assistance in the context of social distancing

She graduated from Ankara University with a title of philologist of English Langugage. She worked as English teacher at public schools with different grades. She is teacher trainer for 10 years. She took the 'Certificate Course for Best Practices in TESOL Teaching and Training Course' at World Learning/SIT Graduate Institute in 2011 and gave seminars to teachers of English at 77 cities in Turkey. She is eTwinning ambassador since 2013 and has been working as project expert at Research and Development Office of Osmaniye Provincial Directorate of National Education. She is coordinating Erasmus+ KA201,204,205 and Sports projects.

Aydın ALBAK

Aydın ALBAK is the director of Osmaniye Provincial Directorate of National Education. He studied Educational Administration and Planning at Ankara University,Faculty of Educational Sciences. He graduated from Ankara University at 1999 and worked as psychological counselor and guidance teacher at schools in Kahramanmaraş and Gaziantep. Betwwen th eyears 2009-2014 he worked as school manager at different type of schools. In 2014 he assigned as deputy director to Şahinbey District Directorate and had the responsibilities of PrivateTeaching, Secondary Education, Law, Support services. In 2019 he assigned as director to Osmaniye Provincial Directorate of National Education. From 2003 to 2018 he was rewarded with 11 Certificates of Appreciation, Achievement and Success.

14.00-14.30
Christian SAMOILĂ - doctor, specialist in Orthodontics and dentofacial orthopedics, Timişoara, (Romania)
Theme title: Interdisciplinary treatment

Christian SAMOILĂ is a specialist doctor in Orthodontics and Dentofacial Orthopedics. He was born in Vrsac, Serbia and graduated from the Faculty of Dental Medicine Victor Babes University Timisoara, Romania – class of 1996. He graduated from the Orthodontic and Dento-Facial Orthopedics Speciality at Victor Babes University Timisoara, Romania – class of 2005. He learned different orthodontic techniques under the supervision of Dr. Janos Horvath – Budapest, Hungary. He was assistant at Hands-On Orthodontic Courses (2007–2014) organised by Ortoforum – Trainer Dr. Janos Horvath. He is Trainer at Smart Ortho Hands-On Orthodontic Courses since 2014. He is member and trainer of Learning By Doing Educational Platform since 2018.

14.30-15.00
Luis OCHOA SIGUENCIA- Associate Professor PhD., FundacjaInstytut Badan iInnowacji w Edukacji, (Polonia)
Theme title: Non-formal educational management: Exchange of good practices

Luis Ochoa SIGUENCIA. Associate Professor and researcher at Academy of Physical Education in Katowice - Poland. He is a staff member at „Sport and Tourism Management Faculty" with experience in the use of Information and Communication Technology applied to education and workplace. PhD degree in Research and Innovation in Education from the Balearic Islands University – Spain. He has expertise in Marketing and Management, Entrepreneurship, Information and Communication Technology applied to Business and Education. Luis Ochoa Siguencia is also the Vice-president of Research and Innovation in Education Institute in Czestochowa – Poland. His duties are the coordinator and implementation of innovative and exchange of good practice projects under the „ERASMUS +" program. He is the author / co-author of more than a hundred scientific publications on the use of information and communication technologies in education and workplace.

15.00-16.00
Marcela Claudia CĂLINECI - school counselor teacher, CMBRAE, Bucharest, (Romania)
Theme title: Creativity, resource in crisis

Marcela Claudia CĂLINECI is a school Counsellor PhD. at the Muncipal Centre of Assistance and Educational Resources (CMBRAE), Romania. She is an expert in guidance and counselling with over 10 years experience in working with children and adults. Her initial training in educational sciences and psychology (as a graduate of 2 faculties) is further deepened

within a MA in School counselling and another one in Information and Career Counselling and Human Resources. Under her PhD thesis (September 2012) she approaches in the innovative way the Quality assurance and manafement models in guidance and counselling. Her professional experience includes consultancy and training sessions in education/human resources (Centre Education 2000+, Soros Open Network), as well as in guidance and career counselling or other specialised topics (personal development, communication and conflicts negotiation, stress and class management, creativity, teambuilding, emotional intelligence, learning styles, motivation, personal marketing), She has been involved in developing learning resources and methodological frameworks at national level (the national Guidance and counselling curricula, Personal Development curricula for compulsory education) as well as in European projects, in partnership with the Institute of Educational Sciences and Euroguidance Romania. She was 7 years Director of the Municipal Centre of Psychopedagogical Assistance Bucharest (MCPA) which is the district authority for the Bucharest school guidance network.

16.00-16.30
Lucia CHITOROGA – psychology PhD, The State Pedagogical University „Ion Creangă", Chișinău, (Republic of Moldova)
Theme title: Self-esteem as a factor in learning motivation for adolescents

Lucia CHITOROGA is a doctor in psychology, lecturer at the Department of Psychology, Faculty of Psychology and Special Psychopedagogy, UPS „Ion Creanga" in Chisinau. Employed in the higher education system for 25 years. She is the holder of several university courses, author of over 30 scientific articles published in specialized journals, communications in the collections of national and international scientific conferences. Degree in psychology, Faculty of Psychology and Sociology, West University of Timisoara. She graduated from postgraduate academic studies at the National School of Political and Administrative Studies, Department of Social Communication and Public Relations in Bucharest. At the moment, she is training in NLP (Iași),

DUMINICA, 14 iunie 2020

10.00 -10.30
Maria PLEȘCA - Associate Professor PhD., The State Pedagogical University „Ion Creangă", Chișinău, (Republic of Moldova)
Theme title: Decreasing aggression by increasing empathic abilities for teenagers

Maria PLEȘCA is a doctor in psychology, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Psychology and Special Psychopedagogy, UPS „Ion Creanga" in Chisinau. She has been working in the field of higher education for 30 years, she holds several

university courses, she is a doctoral coordinator. She is a member of various specialized commissions and author of numerous publications in the field of developmental psychology and personality psychology, several scientific and didactic materials, curricular supports and articles. She has training in existential psychotherapy and gestalt therapy. She has developed several programs to adapt students to the university environment.

10.30-11.00
Reiner HASMANN - Medical director of the Socio-Pediatric Center „Marienhausklinik St. Josef", Kohlhof, (Germany)
Theme title: Snijders-Oomen nonverbal intelligence test for children aged 2 to 8 years

Dr. Reiner Hasmannis is the medical director of the Clinic of Socio-Pediatrics „Marienhausklinik St. Josef „Kohlhof, Germany. His medical studies were complemented by internships at the Universities of Wales/Cardiff and Edinburgh. Specialist in systemic and family therapy, he completed his studies in medical psychotherapy at the Institute for Behavioral Therapy at Philipps University, Marburg. He is a member of several specialized committees and author of numerous publications on learning difficulties, parenting for families with children with disabilities, Stepping Stones Triple P, psychosocial aspects of motor disabilities, language development in children from immigrant communities. His main areas of activity are medical and psychological diagnostics in children with developmental and behavioral disorders or disabilities, support treatment for children with developmental and behavioral disorders ordisabilities, educational and support advice for parents and caregivers of children with developmental and behavioral disorders or disabilities behavioral therapy in children with developmental and behavioral disorders or disabilities

11.00-11.15
Chen KAI – Assistant Professor, Confucius Institute, Beijing, (China)
Theme title: Blockchain Technology Applied in Education to Make A More Transparent and Equal Education Environment

He have been a Chinese language teacher in Confucius Institute and letter faculty at Babes-Bolyai university for 7 years with the experience of teaching Chinese language and cultures for Romanian students, courses including Chinese communication, Chinese grammar, Chinese Civilization, Taichi and so on. His research topics include the Chinese scholarship management, Chinese language test training and evaluation, the comparison between Romanian and Chinese cultures and so on. Besides, he is doing research in block chain technology and decentralized management in this digitalized society. The combination of education and advanced technology is the topic in this article.

11.15-11.30

Smaranda MOLDOVAN - Professor PdH., Confucius Institute, BabeşBolyai University, Cluj-Napoca, (Romania)

Theme title: Development of soft skills in the professionalization of managerial practice

Smaranda MOLDOVAN**,** Ph.D., is a Project Manager at the Confucius Institute at „Babeş-Bolyai" University in Cluj-Napoca since 2009, and an expert in relations with Chinese partners at the Center for International Cooperation of the same university. As the founder of Intercultural Consulting, Smaranda develops and implements training programs in intercultural communication, with an emphasis on optimizing Romanian-Chinese partnerships. Smaranda combines the experience of the 2 years living in Asia with the vast experience of working with Chinese counterparts and academic studies, having a doctorate in international economics, specializing in Chinese investments in the EU. In the last ten years he has developed programs of academic and cultural cooperation between Romania and China, and has conducted trainings, workshops, courses and seminars for over 3000 people.

11.30-13.00

Presentation of papers- Conference participants CJRAE Arad Manager

CUPRINS

BUNE PRACTICI

Secţiunea ABORDAREA DIFERENŢIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

CONSIDERAŢII TEORETICE PRIVIND JOCUL ŞI JUCĂRIA MODERNĂ LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ
Diana Mariana BOERIU 27

ANALIZA CONCEPTUALĂ A NOŢIUNII DE EDUCAŢIE NONFORMALĂ
Editha Margareta COŞARBĂ 36

UNDERSTANDING CODEPENDENCY. A LITERATURE REVIEW
Alina COSTIN, Liliana Renate BRAN 42

EFICIENŢA ACTIVITĂŢILOR DIFERENŢIATE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR
Antoneta GHINEA 49

INTELIGENŢA GENERALĂ ŞI INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ – O PERSPECTIVĂ META-ANALITICĂ
Tiberiu DUGHI, Dana RAD, Emanuel GÎRBOVAN 55

PROIECTELE EDUCAŢIONALE – VECTOR AL DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU C.E.S.
Violeta POP 73

THE USE OF OUTDOOR LEARNING IN SPECIAL EDUCATIONAL TIMES, AS CONNECTION BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATIONAL TYPES
Henrietta TORKOS 82

Secţiunea CONSILIEREA ŞCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ŞI PROFESIONALĂ

BUNE PRACTICI ÎN CONSILIEREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR
Daniela BĂTRÂN 89

PROGRAM DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ÎMBUNĂTĂŢIREA STIMEI DE SINE LA PREADOLESCENŢI „NIMENI NU E PERFECT!"
Rodica BRATU 96

CONSILIERE SCOLARĂ ŞI ASISTENŢĂ SOCIALĂ
Alina Maria BREAZ 105

TENDINŢE NUTRIŢIONALE ACTUALE ÎN ALIMENTAŢIA DE PROTECŢIE PENTRU COPII
Anca Mihaela DICU, Claudiu Ştefan URSACHI 113

SĂNĂTATE MINTALĂ ŞI REZILIENŢA ASISTATĂ A COPIILOR ŞI ADOLESCENŢILOR ÎN TIMPUL PANDEMIEI COVID-19
Iuliana FORNEA 122

ONLINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION
Carmela V. GOTTESMAN 135

BLOCKCHAIN TECHNOLOGY APPLIED IN EDUCATION TO MAKE A MORE TRANSPARENT AND EQUAL EDUCATION ENVIRONMENT
Kai CHEN 139

CONSILIEREA CA INTERVENŢIE
Ionela Cristina MATEŞ 155

ŞCOALA ŞI FAMILIA
Sofia-Florica MLADIN 160

IMPORTANŢA REZILIENŢEI ŞI CUM SĂ PREGĂTIM COPIII PENTRU MOMENTELE DE INCERTITUDINE ALE VIEŢII
Daniela Teodora SEUCAN, Sînziana CRISTEA 164

O PROPUNERE DE OPŢIONAL DE CONSILIERE: „SUNT BINE CU MINE”
Mariana Daniela STROIA 169

Secţiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONŞTIENTIZARE ŞI CORECTARE

EVALUAREA CONŞTIENTIZĂRII STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE ÎNŢELEGERE A CITIRII. INSTRUMENTE ON-LINE ŞI OFF-LINE
Rucsandra HOSSU 178

Secţiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

ŞCOALA ONLINE –ŞCOALA DIN CASA MEA
Otilia BALACI 185

TAXONOMII ALE STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂŢII
Mihaela DIACONU 189

ŞCOALA ONLINE, ÎN PERIOADA PANDEMIEI
Mirela GORNIC 195

EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT AS AN EXAMPLE OF THE IMPACT OF NON-FORMAL LEARNING ON THE KNOWLEDGE DEVELOPMENT SYSTEM IN NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS
Luis Ochoa SIGUENCIA, Gródek SZOSTAK, Anna SZELĄG-SIKORA, Jakub SIKORA, Renata OCHOA-DADERSKA 200

THE USE OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS
Maria Smaranda MOLDOVAN 210

CÂTEVA CONSIDERAȚII DESPRE MANAGEMENT ŞI LEADERSHIP EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL ACTUAL
Oana PETCOVICIU 218

ASPECTE ALE TEORIEI REFERENȚIALE CU PRIVIRE LA FORMAREA COMPETENȚEI DECIZIONALE LA ELEVI
Mirela SPIȚĂ 224

Secţiunea STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

THE BENEFITS OF OCCUPATIONAL THERAPY FOR YOUNGSTERS WITH COGNITIVE DISABILITY
Catina Anna AHMAD, Panaghiota PAPATHOMA 235

ACTIVITĂȚI EXTRACURICULARE LA ELEVII CU DEFICIENȚE DE VEDERE
Daniel BARBOSU 242

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION - A HIGHLY CURRENT ISSUE
Alina Maria BREAZ 245

COPILUL CU SINDROM ASPERGER INTEGRAT ÎN ŞCOALA DE MASĂ
Mirela BUGARIU 254

MODEL DE CURRICULUM ADAPTAT PENTRU COPILUL CU C.E.S. DE NIVEL PREŞCOLAR
Lucica BUTCOVAN 259

EVALUARE ADAPTATĂ LA ELEVII CU ADHD ŞI TULBURĂRI DE SCRIS
Carmen-Adriana COSTIN 263

COLABORARE COMUNITARĂ PENTRU INTEGRAREA TINERILOR RROMI ÎN TOATE NIVELURILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT
Ioan HAȚEGAN, Otilia ARDELEAN 271

INTEGRARE SAU INCLUZIUNE? SUGESTII PENTRU INTEGRAREA PRINCIPALELOR CATEGORII DE ELEVI CU NEVOI SPECIALE
Nicoleta Raluca LUPU 277

INTEGRAREA COPIILOR CU AUTISM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EDUCAȚIONAL DE MASĂ
Roxana-Monica LUPUȘOR 287

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP
Anuța MARIȘ, Irina HOLDIȘ 293

INFLUENȚA MEDIULUI SOCIAL ASUPRA INTEGRĂRII COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ
Claudius-Lucian MLADIN 298

PROIECT EDUCAȚIONAL O LUME PENTRU FIECARE
Ioana Cristina RUSU 307

STUDII. CERCETĂRI

Secțiunea ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

COACHINGUL CLASEI DE ELEVI – CAZ PARTICULAR PREDAREA ÎN MEDIUL ONLINE
Roxana MAIER, Ruxandra HOSSU 313

APRECIEREA DE SINE CA FACTOR AL MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE LA ADOLESCENȚI
Lucia CHITOROGA 323

Secțiunea CONSILIEREA ȘCOLARĂ-PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

MANAGEMENTUL EMOȚIILOR ELEVILOR DE GIMNAZIU ȘI LICEU, ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE
Angela-Carmen PLĂCINTAR, Florina Ramona TEAHA, Lorina Daniela ALBULESCU 335

PROBLEMATICA CYBERBULLYING-ULUI ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN PERSPECTIVA FENOMENULUI MIGRAȚIEI ȘI FAMILIEI DISFUNCȚIONALE DIN JUDEȚUL TIMIȘ
Adelia FURDUI (FLOREA) 356

DEVIN COPIII MAI EMPATICI ȘI RESPONSABILI PE MĂSURĂ CE CRESC? STUDIU PRIVIND DEZVOLTAREA MORALĂ A COPIIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ
Teodora ȚECU 370

STAREA DE BINE LA ADOLESCENȚI ÎN RELAȚIE CU TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE
Nineta TUFIȘ 380

METODELE DE COPING DEZVOLTATE DE CĂTRE ELEVI CU VÂRSTA CUPRINSĂ ÎNTRE 12-14 ANI CA URMARE A ADAPTĂRII LA SCHIMBARE ÎN PERIOADA PANDEMIEI
Andreia Cristina HETTMANN, Cristina POP 396

Secţiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONŞTIENTIZARE ŞI CORECTARE

PERSPECTIVE ALE TERAPIEI LIMBAJULUI ONLINE – STUDIU COMPARATIV
Carolina BODEA HAŢEGAN, Dorina TALAŞ 405

STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL COPIILOR DIN CLASA PREGĂTITOARE PRIN ANTRENAMENT CREATIV SPECIFIC
Adriana Corina DON 412

FACILITAREA PROCESULUI DE EXAMINARE LOGOPEDICĂ COMPLEXĂ CU AJUTORUL APLICAȚIEI MOBILE LOGOFAN
Oana PERNEVAN, Cristina POP 429

Secţiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

MANAGERUL DE SUCCES
Florina KOVACS 443

ABANDONUL ŞCOLAR – DE LA TEORIE LA PRACTICĂ
Otilia ARDELEAN, Mihaela CADARIU, Cristina MERCEA, Florin MUJ, Oana VALE 447

ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAŢĂ DE INTEGRAREA COPIILOR CU DEFICIENȚE MINTALE ŞI DE AUZ
Angela TIMUŞ 459

BUNE PRACTICI

Secţiunea ABORDAREA DIFERENŢIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

CONSIDERAŢII TEORETICE PRIVIND JOCUL ŞI JUCĂRIA MODERNĂ LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ

Diana Mariana BOERIU[1]

Abstract:

In the context of today's society, when we are witnessing the rapid advance of technology, it is necessary to reconsider the entire education system, in accordance with today's needs. The existence of „new games and toys" cannot be denied or disregarded, because they are indispensable elements of the child at the preschool age. The literature does not provide generous information, analyzing from this perspective. We do not identify, in the accessed sources, defined the terms „modern game", respectively „modern toy", although the game and the toy define this age period. The current child has reconsidered the type of games and toys he wants. If the „children of yesterday" made almost anything out of a toy and easily managed to „invent" a game for today's generation, this approach is more difficult to achieve. „The digital natives" are now attracted to something completely different; their toy has another name: tablet, smartphone, gadgets, etc., and their most desired games are generally those assisted by technology.

Through this paper we set out to define the concepts of „game", respectively „toy" at preschool age, from the perspective of changing their typology, while making a comparative presentation of „games and toys of yesterday and today".

Perioada preşcolarităţii este parte a educaţiei timpurii, un concept apărut în anii '90, din dorinţa de a realiza o intervenţie precoce asupra dezvoltării copilului, încă de la momentul naşterii. Mai mult decât atât, unele state ale lumii au susţinut nevoia cuprinderii copiilor în diferite instituţii de educaţie, în scopul derulării

[1] Prof. înv. preşcolar, Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 1, Zalău.

unor demersuri educaționale articulate, planificate ce asigură un teren propice dezvoltării.

În România, acest deziderat este recunoscut mult mai târziu, prin anii 2000, dar din nefericire, nici în ziua de azi nu există un context legislativ care să susțină pe deplin, fără echivoc, realizarea educației timpurii prin sistemul de învățământ consacrat.

De-a lungul timpului, învățământul preșcolar cunoaște multe modificări, atât la nivel structural, cât și curricular.

Începând cu anul școlar 2012-2013, grupa pregătitoare, parte a sistemul de învățământ preșcolar, devine clasa pregătitoare și este asimilată învățământului primar. Chiar dacă au trecut aproape opt ani, în toate documentele oficiale, vârsta preșcolară este asimilată perioadei de la 3 la 6/7 ani, deși copiii între 6 și 7 ani se regăsesc, în marea lor majoritate (excepție făcând copiii amânați din motive întemeiate), în clasa pregătitoare. Și nu doar acest aspect este relevant, ci faptul că toate documentele care definesc finalitățile stabilite pentru vârsta preșcolară nu s-au corelat cu acest demers realizat. În acest sens, documentul Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, are o vechime considerabilă, din 2010, fără să fi fost actualizat. Putem invoca faptul că se impune și aici o reconsiderare a documentului, în scopul corelării lui cu legislația ce reglementează această perioadă de vârstă.

Este arhicunoscut faptul că, una dintre caracteristicile incontestabile ale acestei perioade de vârstă este faptul că, „activitatea dominantă o reprezintă jocul".

În primul rând, „jocul" este un drept al copilului, consfințit prin Convenția cu privire la drepturile copilului (1989), adoptată de Organizația Națiunilor Unite pe data de 22 noiembrie 1989 la art.31, punctele 1 și 2, iar în legislația românească recunoscut prin Legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, cu modificările și completările ulterioare.

Privite din altă perspectivă, conceptele sunt definite în multe cărți de specialitate, și nu numai.

Pentru realizarea acestui demers ne vom folosi de informațiile care există, utilizând dicționare consacrate, atât mai vechi, cât și noi.

Literatura de specialitate (dicționarele de pedagogie) cuprinde definiții complexe, mai ales în definirea conceptelor de „joc" și „perioada preșcolară". Găsim mai puține informații în privința definirii conceptului de „jucărie".

Dicționarul pedagogic (1963) folosește în explicitarea termenului, conceptul „jocurile copiilor", pe care le definește ca fiind „una dintre formele de activitate și mijlocul cel mai important de educație a copiilor, mai ales a celor mici. Psihologia și pedagogia consideră jocurile copiilor drept o formă specifică a comportării copilului față de mediul înconjurător. Formele inițiale de joc apar în a doua jumătate a primului an de viață a copilului și sunt legate de dezvoltarea reflexelor de orientare.... Caracteristic pentru fiecare joc este sentimentul de plăcere și un tonus emoțional mai ridicat la cei care se joacă." (Dicționar pedagogic, 1963, pp.746-747)

În cartea menționată mai sus regăsim și o definiție a „jucăriilor", enunțată sub forma unei enumerări a categoriilor de obiecte ce pot fi asimilate acestui termen: „mingi, păpuși, figuri de animale sau de păsări, din lemn sau lut, arcuri, fluiere; există de mii de ani la diferite popoare." (Dicționar pedagogic, 1963, p. 750)

Termenul de „joc” este definit şi în Dicţionarul praxiologic de pedagogie (2017) care conferă termenului diferite accepţiuni. În sensul de joc, în general, termenul este definit ca „forma de activitate atractivă şi accesibilă, prin care persoana participantă îşi exersează competenţele cognitive, afective, voliţionale şi sociale”. (Bocoș, șa., 2017, p. 240)

„Jocul cu jucării” este definit ca „tip de joc sau joc didactic în care sunt utilizate jucării confecţionate din diverse materiale şi de diverse dimensiuni”. (Bocoș, șa., 2017, p. 241)

Conceptul de „jucărie” este definit ca „resursă ludică şi educaţională, obiect destinat jocului..., tovarăş îndrăgit, căruia copilul îi conferă, în planul imaginaţiei, caracteristici umane.” (Bocoș, șa., 2017, p. 283)

Într-o altă abordare „jucăria” este definită ca „un obiect de distracţie şi divertisment care serveşte scopurilor educaţiei intelectuale, morale, fizice şi estetice ale copilului, dezvoltării multilaterale a acestuia”. (Flerina, 1976, p. 13)

Noțiunea de perioada preşcolară este definită în Dicţionarul pedagogic (1963) ca fiind: „perioadă a copilăriei cuprinsă între 3 şi 7 ani, care se împarte în 3 etape: mică (cuprinde copiii de 3-4 ani, mijlocie (5-6 ani) şi mare (6-7 ani), (Dicţionar pedagogic, 1963, p. 1577)

De altfel, în toate documentele consultate, acest termen are acelaşi sens.

Mai mult decât atât, începând cu anul 2008, care reprezintă anul implementării Curriculum-ului pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă de la naştere la 6-7 ani, perioada preşcolară este asimilată conceptului de „educaţie timpurie” care „se referă la perioada de la naştere până la 6-7 ani”. Desigur, această abordare este implementată cu o întârziere semnificativă, dacă ne raportăm la momentul când, în urma desfăşurării Conferinţei Mondiale de la Jomtien (Thailanda) din 1990 s-a introdus conceptul de „lifelong learning”, în traducere „educaţia pe tot parcursul vieţii”. (Curriculum-ului pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă de la naştere la 6-7 ani, 2008, p. 2) În acord cu această nouă abordare, documentul stipulează divizarea perioadei preşcolare, structurând-o pe două intervale de vârstă, respectiv: intervalul I (37-60 luni) şi intervalul II (61- 84 luni),

Actualul document care reglementează învăţământul preşcolar nu se apleacă profund asupra acestui aspect, neconsiderându-l important, astfel că, la o simplă analiză, observăm că nu delimitează clar această perioadă, abordând problematica în mod asemănător cu felul în care o trata şi anteriorul document. Este, în fapt, considerăm noi, o contrazicere a realităţii, care nu face decât să reclame, în mod evident, neacceptarea laturii fiziologice a fiinţei umane, care, din nefericire, a fost viciată. Între copiii de 72 de luni şi cei de 84 de luni există diferenţe semnificative, iar simplu fapt că un copil se găseşte în grădiniţă la acest interval de vârstă se datorează exclusiv prezenţei unei cerinţe educaţionale speciale, care face imposibilă cuprinderea lui în învăţământul primar. Ori, nu putem defini o perioadă de vârstă influenţaţi fiind de politicile educaţionale ale unui stat.

În aceste condiţii, explicitarea conceptului „perioada preşcolară” impune o redefinire, bazată pe realitatea existenţială.

În accepţiunea noastră, perioada preşcolară reprezintă „perioada educaţiei timpurii, cuprinse între 3 şi 6 ani, care se împarte în două intervale de vârstă, respectiv: intervalul 37-60 de luni şi 61-72 de luni".

Manualul de Pedagogie preşcolară defineşte conceptul de joc ca fiind „o activitate care îşi găseşte motivaţia şi împlinirea în sine însuşi." (Barbu, şa., 1998, p. 61)

Din perspectivă pedagogică, analizând contextele educaţionale numeroase în care regăsim jocul în perioada preşcolarităţii, acest concept poate fi definit dintr-o triplă perspectivă: jocul este „forma principală de organizare a procesului instructiv- educativ în grădiniţă"; jocul poate fi privit ca „metodă de învăţământ" utilizată în această perioadă; jocul este în egală măsură „mijloc de realizare" a activităţilor specifice.

În literatura de specialitate nu regăsim formulate conceptele „jocul modern", „jucăria modernă".

Găsim totuşi explicate câteva concepte care, în accepţiunea noastră, definesc tipuri de joc ce pot fi asimilate conceptului de „joc modern":

- „joc online educaţional/educativ", definit astfel: „tip de joc electronic educaţional/ educativ fundamentat pe o aplicaţie video modernă care rulează pe computere, console sau dispozitive mobile şi care se bazează parţial/integral pe mediul internet sau un alt tip de reţea cu funcţionalităţi similare."; (Bocoş, şa., 2017, p. 273)

- „joc video educaţional/educativ" -„joc electronic cu multiple valenţe educaţionale, fundamentate pe programe specializate, în care jucătorii interacţionează cu o interfaţă grafică pentru generarea unui răspuns vizual pe ecran."... „se rulează pe sisteme de sine stătătoare, pe dispozitive electronice dedicate- console de jocuri, pe telefoane mobile inteligente, pe ceasuri electronice inteligente sau pe computer."; (Bocoş, şa., 2017, p. 279)

- „joc virtual educaţional/educativ" - tip de joc fundamental pe o aplicaţie software prin intermediul căreia se creează lumi virtuale, are loc o simulare a realităţii." (Bocoş, şa., 2017, p. 279)

- „joc educaţional digital"- „categorie de joc care, sub cupola divertismentului şi a ludicului induce anumite tipuri de învăţare care implică la rândul lor atingerea unor finalităţi specificate în programa şcolară, cu un grad mai mare sau mai mic de generalitate" (Catalano, 2014, p. 81), (Catalano, Albulescu, 2019, p. 105), Acelaşi autor utilizează, cu acelaşi sens, termenul „e-jocuri".

Pornind de la o analiză riguroasă a conceptelor propunem definirea termenilor, astfel:

- „jocul educaţional modern"- reprezintă categorie de jocuri, utilizate atât de către copii, cât şi de către adulţi, care se bazează pe o aplicaţie video sau software, ori presupune utilizarea unei jucării educaţionale moderne. Această categorie de jocuri presupune utilizarea unor dispozitive electronice. Jocul educaţional modern poate îmbrăca forme diverse şi este utilizat în activităţile care vizează obţinerea unor finalităţi educaţionale. În grădiniţa de copii, această categorie de jocuri poate fi utilizată în cadrul tuturor tipurilor de activităţi specifice.

- „jucăria educaţională modernă"- tip de jucărie, utilizată cu preponderenţă de către copii, în confecţionarea căreia este necesară o componentă de tehnologie modernă, care îi asigură o funcţionalitate independentă, conferindu-i funcţiuni

multiple (poate emite sunete, executa acţiuni, comenzi transmise verbal sau acţional), Ea poate lua forme, culori, moduri de prezentare diferite, are valoare educativă şi ajută la realizarea unor demersuri educaţionale.

În literatura de specialitate există numeroase clasificări ale jocului. Criteriile de clasificare sunt dintre cele mai diverse. Cu toate acestea, ne-am propus să nu realizăm o clasificare clasică a jocurilor şi jucăriilor, ci să căutăm în literatura de specialitate, şi nu numai, informaţii relevante.

Cu prioritate, se impune să stabilim locul „jocului modern" şi implicit a „jucăriei moderne", din perspectiva accepţiunii noastre.

Astfel că, valorificând definiţia propusă, sugerăm clasificarea jocurilor, funcţie de prezenţa elementului tehnic, şi astfel distingem:

a) jocuri tradiţionale

b) jocuri moderne.

Specificăm faptul că jocurile moderne pot avea aceeaşi structură ca şi jocurile tradiţionale, dar se disting prin prezenţa „elementului tehnic". Un exemplu elocvent în acest sens este următorul:

Propunem jocul de rol „De-a şoferul". Jocul poate fi desfăşurat în orice moment al zilei, fie la activităţile pe domenii de învăţare (mijloace de transport), fie în cadrul jocurilor şi activităţilor liber alese. Sarcina jocului este imitarea acţiunii de a conduce, pe un anumit traseu, cu respectarea semnificaţiilor semnelor de circulaţie care apar pe măsură ce „automobilul" se deplasează. Ca şi mijloace didactice, vom utiliza scăunele, care prin aranjare vor imita automobilul. Jocul poate fi desfăşurat individual sau în grupuri mici. În această situaţie vorbim despre un „joc tradiţional". Dar, dacă jocul respectiv se realizează cu ajutorul unui simulator, regulile jocului sunt identice, structura nu se modifică, finalitatea rămâne aceeaşi, prezenţa elementului tehnic (simulatorul) determină considerarea jocului ca „joc modern". Ca şi element specific, acest tip de joc este mai real, reuşeşte să-l transpună pe copil în realitatea firească şi capătă conotaţii noi: este mai antrenant, presupune trăirea unor emoţii reale, intense şi presupune exersarea unor situaţii cu care se va întâlni şi în viaţa reală. Evident, ne punem întrebarea dacă copilul este pregătit să desfăşoare astfel de jocuri. Nu există riscul ca ele să-i afecteze dezvoltarea? În cadrul jocului copilul „controlează realitatea", o modifică permanent, funcţie de interesele sale. El poate să facă dintr-un simplu „beţigaş", „o armă invincibilă", „cu puteri miraculoase", poate să schimbe reguli, poate să confere semnificaţii diferite obiectelor, chiar ireale. Aceste tipuri de jocuri, care transpun fidel realitatea sunt pe placul lui? Îi pot fi folositoare sau îl vor transforma într-un „copil-adult" care va pierde plăcerea de a se juca, deoarece jocului îi lipseşte elementul propulsor, „fantasticul"?

Jocul modern poate fi utilizat pentru desfăşurarea oricăror categorii de activităţi din grădiniţă şi la nivelul tuturor activităţilor pe domenii experienţiale. Acest fapt ne ajută să identificăm alte categorii de jocuri moderne, pornind de la conţinutul abordat. Vom identifica, astfel:

a) jocuri moderne pentru educarea limbajului;

b) jocuri moderne cu conţinut matematic;

c) jocuri moderne pentru cunoaşterea mediului înconjurător;

d) jocuri moderne pentru însuşirea normelor şi comportamentelor civice;

e) jocuri moderne sportive.

Folosind acelaşi raţionament, putem să clasificăm jocurile moderne şi după rolul acestora, identificând:

a) jocuri moderne senzoriale;

b) jocuri moderne intelectuale.

Să tratăm puţin această problematică, dar din perspectiva jucăriei.

Jucăria reprezintă, în accepţiunea noastră, mijlocul didactic necesar organizării şi desfăşurării jocurilor şi a altor activităţi specifice preşcolarului.

Evghenia A. Flerina (1976) ne oferă o clasificare a jucăriilor. Criteriul de clasificare îl constituie caracterul acesteia. În accepţiunea autoarei, identificăm următoarele categorii de jucării:

a) „jucării sportive şi pentru antrenament";

b) „jucăria-tematică, jucăria-figurină";

c) „jucăria pentru jocuri de creaţie";

d) jucăria tehnică". (Flerina, 1976, pp. 25-29)

Am fi tentaţi să credem că „jucăria tehnică" (în accepţiunea autoarei) este similară cu „jucăria modernă" (în accepţiunea noastră), dar nu este aşa. Jucăria tehnică este în fapt, predecesoarea jucăriei moderne, ea înglobând un număr relativ redus de elemente tehnice (cel mult mecanisme care o propulsează, materiale de o calitate bună etc.) În definirea criteriilor pe care jucăria trebuie să le îndeplinească pentru a fi încadrată în categoria jucăriilor tehnice este „evitarea modelelor negative", în această categorie fiind incluse, ca exemple: „sania cu elice, autoturismul confecţionat din scândurele groase şi grele" (Flerina, 1976, pp. 30-31), ceea ce ne îndreptăţeşte să susţinem, cu tărie, lipsa similitudinii termenilor.

În lucrarea Tratat de didactică modernă (2009) am găsit o clasificare a mijloacelor de învăţământ, în accepţiunea lui Wilbur Schramm, care ilustrează clar evoluţia graduală a acestora, identificând, începând cu „Generaţia a IV-a", continuând cu Generaţia a V-a" şi finalizând cu Generaţia a VI-a", tocmai categoria la care şi noi facem referire. Evident, nu identificăm nici în acest document terminologia „jucăria modernă". (Ionescu, Bocoş, 2009, 274)

Alte studii avute în vedere au evidenţiat faptul că un copil percepe „ca jucărie" orice obiect care-l înconjoară. În privinţa device-urilor, lucrurile sunt asemănătoare. Copilul foloseşte smartphone-ul în acelaşi scop, „pentru el tehnologia digitală este esenţialmente obiectul fizic, vizibil, când sunt în situaţia să îşi descrie dispozitivele, majoritatea nu folosesc caracteristici tehnologice intriseci, ci se referă la tehnologii prin caracteristici auto-descriptive". (Raport copiii şi tehnologiile digitale, p. 20),

Copilul nu este interesat de caracteristicile device-ului, a mijloacelor digitale, el îl foloseşte pentru a-şi atinge scopul.

Curriculum pentru educaţie timpurie, document aprobat prin Ordinului ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4694 din 02.08.2019, prezintă aspecte care vizează tipologia jocurilor didactice şi a activităţilor specifice perioadei învăţământului preşcolar.

Astfel, Jocurile şi activităţile liber alese reprezintă una dintre categoriile de activităţi, care alături de Activităţile pe domenii experienţiale, precum şi Activităţile de dezvoltare personală, definesc Planul de învăţământ pentru

educaţie timpurie. Ponderea acestei categorii în Planul de învăţământ nu diferă, dacă ne raportăm la intervalele de vârstă stabilite prin documentul sus-menţionat. Atât pentru intervalul de vârstă 37-60 de luni, cât şi pentru intervalul 61- 72/84 luni sunt alocate 2 ore pe zi, respectiv 10 ore pe săptămână.

Dacă facem comparaţie cu anteriorul document care reglementa activitatea la nivel preşcolar, respectiv, Curriculum pentru educaţie timpurie de la naştere la 6/7 ani, aprobat sub numărul 5233/2208, putem observa diferenţe semnificative, atât din perspectiva abordării cantitative a jocului în activitatea didactică, cât şi din perspectiva abordării calitative a acestuia.

Sub aspect cantitativ, în vechiul document ponderea alocată jocului era semnificativ mai mică, asta în dezacord cu principiile învăţării la vârsta preşcolară, când activitatea predominantă este jocul. Pentru intervalul de vârstă 37-60 de luni, timpul alocat Jocurilor şi activităţilor alese era de 1,5 ore pe zi, respectiv 7,5 ore pe săptămână, iar pentru intervalul 61-84 de luni, timpul alocat era de 1 oră pe zi, respectiv 5 ore pe săptămână.

Sub aspect calitativ, pentru prima dată în sistemul de învăţământ românesc, se recunoaşte şi se legiferează jocul liber, definit în document ca fiind momentul în care preşcolarii „… pot să-şi aleagă jocul şi jucăria preferată, pot să analizeze/ exploreze obiecte/mecanisme/fenomene/idei de care se simt atraşi, pot comunica şi împărtăşi impresii cu colegii etc., cadrele didactice au ocazia să îi observe atent şi să consemneze aspecte ale jocurilor, preferinţelor şi acţiunilor libere ale copiilor, care să le sprijine atât în procesul de cunoaştere, cât şi în cel de modelare sau facilitare a dezvoltării optime a copiilor.” (Curriculum educaţie timpurie 2019, p. 10)

În susţinerea acestei abordări, Curriculum pentru educaţie timpurie invocă câteva argumente: „un curriculum cu un cadru pedagogic larg, care stabileşte principiile pentru susţinerea dezvoltării copiilor prin practici educaţionale şi de îngrijire care răspund nevoilor şi potenţialului copiilor: principiul educaţiei centrate pe copil (cunoaşterea, respectarea şi valorizarea unicităţii copilului, a nevoilor, trebuinţelor şi caracteristicilor acestuia); principiul învăţării bazate pe joc (jocul este activitatea copilului prin care acesta se dezvoltă natural, prin urmare trebuie să stea la baza conceperii activităţilor didactice de toate tipurile); principiul diversităţii contextelor şi situaţiilor de învăţare (oferirea unui mediul educaţional de contexte şi situaţii de învăţare diverse, care să solicite implicarea copilului sub cât mai multe aspecte: cognitiv, emoţional, social, motric)”. (Curriculum pentru educaţie timpurie 2019, pp. 4-5),

Acest document nu cuprinde alte abordări moderne în privinţa jocului şi jucăriei, nu invocă nevoia de schimbare a inventarului de jocuri existent, şi asta, nu prin eliminarea jocurilor şi jucăriilor educaţionale tradiţionale, ci prin dotarea cu jocuri şi jucării moderne. Practic, asistăm în continuare la o neputinţă a sistemului de a recunoaşte şi implementa inovaţia.

În anul 2019, Consiliul Europei a promovat „Ghidul pentru educaţie pentru cetăţenie digitală”, („Digital citizenship education handbook”), care foloseşte un concept nou „cetăţean digital”, definit ca fiind „acea persoană care, prin dezvoltarea unei game largi a competenţelor, este capabil să se implice activ, pozitiv şi responsabil în ambele persoane-comunităţi online şi offline la nivel local, naţional

sau global". Implementarea tehnologiei digitale este un proces care ar trebui să înceapă de la cea mai fragedă copilărie acasă şi la şcoală. Cetăţenia digitală implică o gamă largă de activităţi, de la crearea, consumarea, distribuirea, jocul şi socializarea, investigarea, comunicarea, la învăţare şi muncă. Cetăţenii digitali sunt capabili să răspundă la noi şi noi provocări ale vieţii cotidiene legate de învăţare, muncă, angajabilitate, timp liber, incluziune şi respectarea drepturilor omului şi a diferenţelor interculturale. (Digital citizen education handbook, pp. 11-12)

Dacă analizăm şi din această perspectivă, orientarea copiilor spre alte tipuri de jocuri şi jucării este clară şi evidentă, argumentată în foarte mare măsură de nevoile actuale ale societăţii.

Copiii zilelor noastre preferă dispozitivele tehnologice moderne, iar oferta este una generoasă: tablete, smartphone-uri, televizoare HD etc. La fel de mult caută şi serviciile tehnologice, cum ar fi: YouTube, Netflix, chiar şi Facebook sau Instagram. Toate aceste „noi jocuri şi jucării" îi atrag, ocupându-le timpul, în detrimentul altui tip de activitate.

„Funcţia educativă a noilor cadre tehnice este dublă: pe de o parte, acestea facilitează şi propulsează educaţia, dacă sunt atent integrate în practicile educative; pe de altă parte, ele predispun şi obligă la noi configuraţii ale competenţelor ce se urmăresc a fi formate de către instituţiile educative, conducând la reformări continui de ordin finalist, curricular şi strategic. În acelaşi timp, integrarea în educaţie a noilor cadre tehnice conduce la o recalibrare sau adecvare a metodologiilor didactice tradiţionale, prin re-contextualizări, modernizări, inovaţii şi la nivel strategic. Aspectul obiectual (noul mijloc de învăţământ) va afecta dimensiunea strategică în mod iminent. Suportul material nu îşi rezervă doar un statut neutral, ci, interacţionează iminent şi evident cu aspectul strategic. Tehnologia „forţează" metodologia didactică la noi reaşezări. Ca într-un sistem de vase comunicante, ce se câştigă pe o parte, va reverbera pozitiv şi în cealaltă parte. Nu e vorba de a pune în contradicţie vechiul şi noul, de a minimaliza sau exclude una dintre variante, ci de a le potenţa pe ambele, prin necesare corelări, adecvări sau aduceri la zi. Noul nu exclude vechiul, ci îl invocă, îl convoacă, îl provoacă – dar altfel. Aşa încât, secvenţe de predare bazate pe expunere sau conversaţie didactică, de pildă, pot coabita fericit cu activarea unor dimensiuni cognitive sau creative datorate instruirii bazate pe ordinator". (Cucoş, 2017)

Aşadar, considerăm că se impune o analiză mai aprofundată a acestei categorii noi de jocuri şi jucării şi utilizarea lor planificată în activitatea didactică realizată cu grupa de copii, în scopul eficietizării demersurilor didactice şi creşterii calităţii serviciilor educaţionale oferite de instituţiile de învăţământ preşcolar.

Bibliografie:

- Barbu, H., Mateiaş, Al., Rafailă, E., Popescu, E., Şerban, F., *Pedagogie preşcolară. Didactica, Manual pentru şcoli normale, clasa a XI-a, specialitatea educatoare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
- Bocoş, M., Ionescu, M., *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2009.
- Bocoş, M.D., coordonator, Răduţ-Taciu, R., Stan, C., *Dicţionar praxiologic de pedagogie, Volumul III*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2017.
- Catalano, H., *E-jocul între formal şi nonformal. Avantaje şi limite, în vol. Creativitate şi inovaţie în educaţie*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2014.

* Catalano, H., Albulescu, I., *Didactică jocurilor*, Editura Didactică şi Pedagogică S.A., Bucureşti, 2019.
* Catalano, H., Albulescu, I., coordonatori, *Pedagogia jocului şi a activităţilor ludice*, Editura Didactică şi Pedagogică S.A., Bucureşti, 2018.
* Flerina, A.E., *Jocul şi jucăria, Îndrumător pentru educatoarele din grădiniţa de copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
* Curriculum-ului pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă de la naştere la 6-7 ani, 2008.
* Curriculum pentru educaţie timpurie, 2019, aprobat prin Ordinul ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4.694/2.08.2019.
* Dicţionar pedagogic, vol. I, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1963.
* Digital citizen education handbook, https://rm.coe.int/16809382f9.
* Legea 272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului, cu modificările şi completările ulterioare (www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/L272-2004-R.pdf),
* https://www.constantinCucoş.ro/2017/01/educatia-si-noile-tehnologii.
* https://www.insoc.ro/institut/RaportCopiiiSiTehnologiileDigitale.pdf.

ANALIZA CONCEPTUALĂ A NOȚIUNII DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ

Editha Margareta COȘARBĂ[1]

Abstract:

The lack of agreement on the precise nature of the concept of „non-formal education" was stated due to the use of the term in various educational contexts. The major confusion is due to substitutes in the educational literature, used as alternatives to express the concept of „non-formal education". The article below summarizes a number of definitions and conceptualizations of the term „non-formal education" and clarifies some of the issues related to its purpose and objectives. It also proposes for analysis the cultural and geographical context of non-formal education analyzed in different European countries. And last but not least, the legislative regulations of non-formal education in Romania, the context of development and implementation in schools are submitted to attention. In conclusion, non-formal education is the set of operations organized in an intentional and systematic way, carried out in an institutionalized environment, but in institutions that do not have an explicit and systematic educational destination, so outside the school system, and includes those educational activities that, as a rule, they have as a space outside the classroom or by carrying out optional, optional activities.

Referindu-ne la intenţionalitatea situaţiilor de învăţare, educaţia poate fi întreprinsă în trei ipostaze: educaţia formală, educaţia nonformală şi educaţia informală. Cele trei forme, chiar dacă au propriile particularităţi de acţiune, acestea se întrepătrund, şi au ca rezultat eficientizarea actului educativ.

Educaţia formală reprezintă anamblul acţiunilor educative organizate intenţionat, sistematice, desfăşurate în instituţii specializate în educaţie, prin intermediul sistemului de învăţământ, ierarhizat pe nivele, logic structurate, şi caracterizate de accesibilitate şi rigurozitate ştiinţifică (M. Bocoş, D. Jucan, 2008). Altfel spus, educaţia formală este o modalitate prin care membrii societăţii oferă formarea semenilor săi.

Educaţia formală „permite o asimilare sistematizată a cunoştinţelor şi facilitează dezvoltarea unor capacităţi, aptitudini şi atitudini neceare pentru inserţia individului în societate" (Cucoş, C., 2014). Avanatajele educaţiei formale constau în faptul că ele contribuie la creşterea nivelului cognitiv al educabililor, la o dezvoltare sistematică a competenţelor lor, precum şi la realizarea unei evaluări formative. Dintre dezavantajele educaţiei formale se pot aminti: centrarea pe obiective şi competenţe presatbilite, libertatea de exprimare este restricţionată, elemente ce pot determina instalarea neimplicarea elevilor în sarcina de lucru şi monotonie în procesul de predare-învăţare.

[1] Prof. logoped, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Arad.

Educaţia informală „se realizează în contextul situaţiilor de activitate cotidiană, prin intermediul influenţelor formative cotidiene neorganizate, nesistematice, manifestate asupta individului, prin intermediul interacţiunilor acestuia cu alte persoane în mediul social, cultural, economic etc." (Bocoş M., Jucan, D., 2008)

Această formă a educaţiei nu are un obiectiv educaţional specific, ci refelectă influenţele mediului ambientale asupra individului. Situaţiile de învăţare în cadrul educaţiei informale sunt neprogramate, şi pot fi voulntare sau spontane.

Educaţia nonformală reprezintă ansamblul acţiunilor organizate intenţionat, sistematice, desfăşurate în cadru instituţionalizat, dar în afara sistemului de învăţământ, în instituţii care nu au destinaţie educaţională explicită (M. Bocoş, D. Jucan, 2008), Aceste activităţi nonformale sunt proiectate de cadrele didactice, bazate pe finalităţi educaţionale, pe cunoştinţe formative şi informative, caracterizate de flexibilitate, având calitatea de activităţi opţionale sau facultative. C. Cucoş (2014) afirma că educaţia de tip nonformal a existat dintotdeauna, elementul de noutate rezultă din organizarea ei planificată.

Aceste forme ale educaţiei au „propriul câmp de acţiune şi funcţionalităţi diferite, îngăduie extensiuni şi întrepătrunderi benefice, aceasta contribuind la întărirea lor reciprocă şi la eficientizarea demersului educativ. (Cucoş, C., 2014, p. 62)

S-a afirmat lipsa unui acord cu privire la natura precisă a conceptului de „educaţie nonformală" datorită utilizărilor termenului în diverse contexte educaţionale (Grandstaff, 1979), Confuzia majoră se datorează unor substitute din literatura educaţională, folosite ca alternative de exprimare a conceptului de „educaţie nonformlă". În cele ce urmează dorim să sintetizăm o serie de definiţii şi conceptualizări ale termenului de „educaţie nonformală".

- Educaţia nonformală cuprinde multitudinea de influenţe educative care se desfăşoară în afara clasei (activităţi extra-para-peri-şcolare) sau prin activităţi facultative. Termenul nonformal proiectează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formative. (Cozma, apud Cucoş, 2002)
- Etimologic, termenul de educaţie nonformală îşi are originea în cuvântul latin „nonformalis", preluat cu semnificaţia „cu excepţia unor forme specializate / organizate special pentru un anumit tip de activitate".
- Conceptual, educaţia nonformală cuprinde ansamblul de activităţi şi acţiuni care se desfăşoară într-un mediu instituţionalizat, în mod organizat, dar şi în afara sistemului şcolar, constituindu-se ca „o punte între cunoştinţele acumulate în cadrul claselor şi informaţiile acumulate ulterior". (Văideanu G., apud. Cristea S., 2008)
- „Educaţie non-formală înseamnă o activitate educaţională sistematică organizată, desfăşurată în afara sistemului formal, cu scopul de a furniza anumite tipuri de învăţare destinate anumitor subgrupuri din populaţie". (Coombs, 1973)
- „Orice activităţi educaţionale organizate şi susţinute care nu corespund exact definiţiei educaţiei formale. Prin urmare, educaţia non-formală poate avea loc atât în interiorul, cât şi în afara instituţiilor de învăţământ şi se adresează persoanelor de toate vârstele. În funcţie de contextele ţării, acestea pot acoperi programe educaţionale pentru a oferi alfabetizare adulţilor, educaţie de bază pentru copiii din afara şcolii, abilităţi de viaţă, abilităţi de muncă şi cultură

generală. Programele de educaţie non-formală nu urmează neapărat sistemul „scară" (o serie de etape prin care se poate realiza programul) şi pot avea durate diferite şi pot sau nu conferă certificarea învăţării obţinute „. (UNESCO, 1997)

Scopul educaţiei nonformale

În opinia lui Simkin (1977), educaţia nonformală, este privită drept o soluţie viabilă, menită să atenueze consecinţele eşecului individului, raportat la educaţia formală. Problemele aferente abandonului şcolar şi a şomajului în rândul tinerilor a dus la includerea activităţilor nonformale în programele educaţionale.

Conform lui Evans (1983), scopul educaţiei nonformale este să ofere individului oportunitatea de a învăţa să participe eficient la dezvoltarea societăţii în care este inclus.

Prin educaţia nonformală, individul descoperă oportunităţi de învăţare cu scopul de a-şi îndeplini rolul în societate, dezvoltându-şi astfel propria identitate. Potrivit lui Pena-Borrero (1984), scopul educaţiei nonformale vizează aspecte sociale, modul în care facilitatorii şi elevii se percep pe ei înşişi: fie ca membri activi ai unei societăţi aflate în schimbare, fie drept „produse" ale unui sistem prestabilit.

Obiectivele educaţiei non-formale

UNESCO a enunţat următoarele obiective ale programelor de educaţie nonformală:

1) Promovarea programelor de alfabetizare şi acceptare a învăţării, ca mijloc de dezvoltare individuală şi naţională;

2) Stabilirea nevoilor infrastructurale naţionale şi creşterea cerinţei forţelor de muncă;

3) Oportunităţi educaţionale egale;

4) Mobilizarea resurselor locale potenţiale, existente în comunitate;

5) Facilitarea transferului de tehnologie adecvată către domenii de activitate bazate pe necesităţi;

6) Programe de educaţie socială şi comunitară;

7) Promovarea programelor nonformale ca legături directe cu competenţe productive şi tangibile.

Chandra şi Shah (1987)identifică următoarele obiective aferente educaţiei nonformale:

1) Dezvoltarea competenţelor de comunicare;

2) Promovarea cadrului ocupaţional în vederea creşterii productivităţii;

3) Dezvoltarea unor abilităţi, obiceiuri, atitudini necesare pentru o viaţă emoţională echilibrată;

4) Transmiterea moştenirii culturale şi tradiţiei naţionale din generaţie în generaţie;

5) Creşterea sentimentului de apartenenţă socială, integrare naţională etc.

6) Capacitatea de conştientizare, identificare a problemelor şi dezvoltarea competenţei de rezolvatrea a cestora.

Strategia dezvoltării şi implemntării activităţilor nonformaleeste alcătuită conform urătoarelor seturi de **principii** (L. Cebanu, 2015):

- principiul priorităţii educaţiei;

- principiul accesului egal la educaţie;
- principiul interculturalităţii;
- principiul complementarităţii formal-nonformal;
- principiul continutăţii activităţilor care au caracter permanent şi se bazează pe experienţa anterioară;
- principiul flexibilităţii organizaţionale şi informaţionale;
- principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare şi integrate;
- principiul implemetării transparenţei stragiei, cu participarea societăţii civile, alături de alte instituţii, în vederea realizării obiectivelor;
- principiul cooperării – implementarea strategiei are la bază cooperarea instituţională;
- principiul educaţiei centrate pe valori, respect, egalitate, nondiscrimare, toleranţă, solidaritate, libertate, integritate, demnitate, onestitate, originalitate, încredere.

Contextul cultural, geografic şi istoric al activităţilor nonformale reprezintă o bază importantă care merită analizată.

Activităţile sportive au existat deja înainte de al doilea război mondial. În acea perioada, la activităţi nu era obligatorie asistenţa profesorilor, dar desfăşurarea lor presupunea existenţa unor voluntari din rândul studenţilor, care se ocupau de organizare. După cel de-al doilea război mondial, s-au schimbat lucrurile şi profesorii se ocupă de organizarea activităţilor.S-a schimbat şi politica şcolară, aceste activităţi sportive sunt văzute ca şi activităţi şcolare.

Activităţile nonformale şi-au facut prima oară apariţia în colegiile americane în secolul al XIX-lea. Încă de atunci, erau foarte apreciate de către elevi, aceştia descoperind în ele un fel de „laborator" în care îşi dezvoltau abilităţile practice şi profesionale. Primele activităţi nonformale au fost organizate sub forma unor societăţi studenţeşti literare (care au avut rădăcini în secolul trecut la Harvard şi Yale), cluburi de dezbateri, iar de la mijlocul secolului, sub forma de frăţii.

În Japonia s-a pus accent pe activităţile nonfromale de tip sportiv. Acestea au început să apară în învăţământul superior în ultima parte a secolului al XIX-lea. Ulterior, s-au raspândit în învăţământul secundar, pe la începutul secolului XX.

Dimensiuni internaţionale

În regiunea din Asia, termenul „educaţie nonformală" este în prezent folosit pentru a face referire la mai multe concepte interconectate dintre educaţia adulţilor, educaţia continuă, şi educaţie comunitară.

În Indonezia, „educaţia nonformală" este folosită ca o modalitate cuprinzătoare de a include educaţia comunitară şi de ucenicie a tinerilor, iar în Bangladesh se foloseşte termenul „educaţie nonformală" pentru a exprima a doua şansă pentru tinerii şi adulţii incluşi într-un program de alfabetizare.

Conceptul „educaţie non-formală" a fost aprobat în Lituania prin legeîn 2003, şi descire „educaţia non-formală"drept parte integrantă a educaţiei formale şi informale. Prin educaţia nonformală copiii, tinerii şi adulţii dobândesc şi dezvoltă abilităţi necesare pentru a se adapta mediului înconjurător aflat în continuă schimbare.Programele lituaniene de educaţie nonformală au ca scop îndeplinirea nevoilor educaţionale a copiilor şi tinerilor, dezvoltarea competenţelor sociale ale

acestora, astfel încât la maturitate să devină membriactiv ai scoietăţii, implicaţi în viaţa publică.

În România „Şcoala Altfel”este prima iniţiativă de desfăşurare de activităţi nonformale în cadrul calendarului şcolar. Această iniţiativă a fost formulată prin OMECTS 4292/2011 privind structura anului şcolar 2011-2012, favorizat de contextul Legii Educaţiei Naţionale 1/2011 care formula explicit interesul pentru educaţia desfăşurată în context nonformal.

Reglementări legislative

Legea educaţiei naţionale Nr. 1/2011, Capitolul VI, secţiunea 1, art.81 prevede următoarele reglementări cu privire la educaţia nonformală:

(1) Antepreşcolarii, preşcolarii şi elevii din învăţământul preuniversitar au drepturi egale la educaţie, prin activităţi extraşcolare organizate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului.

(2) Activităţile extraşcolare sunt realizate în cadrul unităţilor de învăţământ preuniversitar, în cluburi, în palate ale copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement sau în alte unităţi acreditate în acest sens.

(3) Organizarea, acreditarea, controlul şi competenţele unităţilor care oferă educaţie extraşcolară se stabilesc prin regulament aprobat prin ordin al ministrului educaţiei, cercetării, tineretului şi sportului.

Din Ordinul Nr. 5567/ 7.10.2011 pentru aprobarea Regulamentului de organizare şi funcţionare a unităţilor care oferă care oferă activitate extraşcolară selectăm câteva articole şi paragrafe care definesc educaţia nonformală:

Anexa 1, Regulament de organizare şi funcţionare a unităţilor care oferă activitate extraşcolară. Dispoziţii generale:

Art. 2. - Educaţia nonformală reprezintă parte integrantă a sistemului naţional de educaţie, alături de educaţia formală.

Art. 3. - Educaţia nonformală se organizează şi se desfăşoară în conformitate cu idealul educaţional şi cu principiile prevăzute de Legea nr.1/2011.

Art. 4. - Educaţia nonformală are ca scop dezvoltarea şi diversificarea competenţelor cheie şi formarea competenţelor specifice în funcţie de domeniul şi profilul activităţii extraşcolare.

Art. 5. - În România, antepreşcolarii, preşcolarii şi elevii beneficiază de educatie nonformală, prin activităţi educative extraşcolare, realizate în cadrul unităţilor de învăţământ preuniversitar de stat sau private, în palate şi cluburi ale copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement sau în alte unităţi acreditate în acest domeniu, indiferent de condiţia socială şi materială, de sex, de rasă, de naţionalitate, de apartenenţa religioasă, fără restricţii care ar putea constitui discriminare ori segregare.

Art. 6. - Activitatea educativă extraşcolară se desfăşoară, în afara orelor de curs, în spaţii aparţinând unităţilor de învăţământ, în palatele şi cluburile copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement şi în alte locaţii educaţionale, culturale, ştiinţifice, sportive.

Anexa 2,Organizarea activităţii educative extraşcolare în alte unităţi şi instituţii de stat sau private acreditate, care oferă educaţie nonformală:

Art.1. - (1) Activitatea educativă extraşcolară organizată şi desfăşurată în alte unităţi/instituţii de stat sau private acreditate care oferă educaţie nonformală poate fi de tip: cultural, civic, artistic, civic, tehnic, aplicativ, ştiinţific, sportiv, turistic, antreprenorial şi de voluntariat.

(2) Activitatea educativă extraşcolară organizată şi desfăşurată în alte unităţi/instituţii de stat sau private acreditate care oferă educaţie nonformală poate consta în: proiecte şi programe educative, concursuri, festivaluri, expoziţii, campanii, schimburi culturale de elevi, excursii, serbări, expediţii, şcoli, tabere şi caravane tematice, dezbateri, sesiuni de formare, simpozioane, vizite de studiu, ateliere deschise etc.

(3) Activitatea educativă extraşcolară se poate desfăşura în baze sportive, de divertisment şi de agrement, tabere, locaţii educaţionale culturale, sportive, turistice cu această destinaţie.

În concluzie, educaţia nonformală, este definită drept orice activitate educaţională, intenţionată şi sistematică, al cărei conţinut este adaptat nevoilor individului şi situaţiilor speciale, de obicei, realizate în afara instituţiei şcolare, cu scopul de a maximiza învăţarea şi achiziţia cunoştinţelor.

Bibliografie

* Bocoș, M., Jucan, D., *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
* Cebanu L., *Managementul activităților extracurriculare. Ghid metodologic*, Chișinău, 2015.
* Chandra. A., Shah. A., *Non-formal Education for all*, Sterling Publishers Private Limited, New Delhi, 1987.
* Cristea, S., Curriculum pedagogic, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
* Cucoș, C., *Pedagogie*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2002.
* Cucoș, C., *Pedagogie.* Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2014.
* Evans, D., *Participation in Non-Formal Education at the Local Level: Ghana and Indonesia*, In Non-Formal Education andDevelopment, Book, J.C. and Papaglannis, G.J. (ed), New York, Praeger Publishers, 1983.
* Grandstaff, M., *Nonformal education. Some indicators for use*, In: Comparative Education Review, 20(3), 294-304, 1976.
* Pena-Borerro, M., *Lifelong Education and Social Change*, In International Journal of Life Education, Vol. 3 (1), pp. 1-15 (ed), 1984.
* Simkins, T., *Non-Formal Education and Development*, Manchester: University of Manchester Monographs, 1977.
* UNESCO International Standard Classification of Education ISCED, 1997.
* UNESCO International Standard Classification of Education ISCED, 2011.
* http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/16334.
* https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf.

UNDERSTANDING CODEPENDENCY. A LITERATURE REVIEW

Alina COSTIN[1]
Liliana Renate BRAN[2]

Abstract:

This empirical literature review examines and synthesizes international codependency literature related to disorder personality, family background/history, symptoms, cultural implications, traits. The review begins by defining codependency, describing traits, identifying the factors responsible for developing codependency, and the implications in terms of mental health. The present article provides a brief and up-to-date integrated review of the various criticisms of the co-dependent construct, also providing recommendations for further research.

Keywords: *co-dependency, disorder personality, dysfunctional family, symptoms, cultural implications*

Introduction in the issue of co-dependency

Over 40 million Americans, the vast majority of whom are women, are labeled as being co-dependent (Hughes-Hammer, 1998), Co-dependence, or dependence on an addicted person, is a personality disorder or trait that is worth debating, especially if we consider its devastating impact on mental health. The concept of codependency quickly aroused the interest of specialists, psychiatrists and psychologists, soon being analyzed outside the experience of the relationship with a consumer, as it was mentioned for happening in the first studies that were conducted on this subject (Irwin, 1995), Currently, co-dependence is being defined as a concept that designates a type of unhealthy, dysfunctional relationship.

Purpose

The paper aims to perform a literature review analysis on codependency. The evaluation of the research stage was made through the traditional way of synthesis of the specialized literature, which is the narrative model. A comprehensive review of the co-dependency literature, using the keywords codependency, dysfunctional relationship, personality disorder, mental health, and abuse was carried out. The analyzed sample consists of 30 articles published in the period 1980-2015, representing secondary research studies. The review begins by describing the factors, consequences associated with codependency, focusing on studies from international databases (Web of Knowledge, Elsevier

[1] Associate professor, PhD., „Aurel Vlaicu" University of Arad.
[2] Associate professor, PhD., „Aurel Vlaicu" University of Arad.

Science Direct, Sage Knowledge) and from the web pages of Google and Google Scholar search engines.

A simple google academic search with the keyword *co-dependency* indicates 1,470,000 results in 1970-2020 period. The contributions that influenced the field of interest, were identified and this way we were also able to outline some main directions in which the research in the field will move.

What is codependency?

Codependency, or *relationship addiction* as it is also called, has aroused the interest of specialists, especially in the field of psychology, psychiatry, education and mental health, being a topic of study in the field of interrelationships (parent-child, romantic relationships, relationship with the environment etc.),Beattie (apud Crosby, 1991, p. 19) defines a codependent person, as someone who has let another person's behavior affect him / her and who is obsessed with controlling that person's behavior. As Lampis points out, the term *codependent* has described people who live or have a relationship with a dependent person but various studies highlight codependency as *„a specific relationship dependence, characterized by extreme emotional,social and sometimes physical concern and dependence, by another person"*(Lampis et al, 2017), In 1987, Beattie described codependency as having the following important characteristics: low self-worth, denial, controlling, obsession, repression. McGrath, Oakley (2012) in Pathological Altruism also cites Beattie (1992) who completes the list of characteristics of the codependent: care for others, low self-worth, repression of feelings / experiences, obsession, denial, dependence, need for control, poor communication, weak boundaries, lack of self-confidence and lack of confidence in others, anger and sexual issues.

Some authors and experts in the field, believe that codependency should be an officially recognized mental health condition, but currently it is not considered a mental illness in itself, due to the fact that the symptoms of codependency coincide with those of a personality disorder (histrionic and borderline disorder), However, studies show contradictory results in the way that some codependents do not have specific features of the two conditions, so it is suggested that codependency should be considered a unique mental health condition. However, in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5) we find only dependent personality disorder as an official diagnosis, not codependency. Wright and Wright (1991) do not share the general view that codependence is a personality syndrome, they propose an alternative point of view that focuses on the characteristics of the dependent correlation, rather than on the characteristics of the codependent individual.

J.L. Fischer, L. Spann, D.W. Crawford (1991) defines codependency as an extreme focus on relationships, caused by stressful family background. The first studies on codependency focused around the issue of the relationship with a person addicted to substances (son, wife, girlfriend), In an attempt to examine the origins and development of Harper's concept of codependency, Capdevila (2012) identified an outdated hypothesis about disturbed personality. The authors do not agree with the pathogenic perspective of wives who have chemically dependent partners, due to the perspective of therapeutic efficacy. This point of view was

previously supported by O'Gorman (1993) who strengthened the possibility of empowering the codependent from dysfunctional families, which generates, moreover, more and more codependency situations among both women and men.

Co-dependency: causes/ roots

The disorder called codependence, has its roots in the dysfunctional dynamics of the family, or more precisely in abusive relationships. Carson, A.T. & Baker (1994) argue codependence as a useful construct involving a group of difficulties in interpersonal relationships, reality testing, and interjective depression. An association has been demonstrated between co-dependence and parental alcoholism or a history, childhood abuse or both. For Mulry (1987), co-dependence is a common and treatable disease of the family system that develops in response to the stress of addiction or another *shameful secret* in a family member. This stressful environment induces emotional changes in each family member and creates a variety of pathological family roles. Knudson & Terrell (2012) examine the relationships between codependency, inter-parental conflict, and substance abuse in the family of origin. They found that adult co-dependence was related to perceived interparental conflict in the family of origin, but was not related to the family of origin that presented substance abuse. Fischer, Crawford (1992) study codependency in the context of parental style and discover that parental style (uninvolved, permissive, authoritarian and democratic) was linked to the offspring of codependence, in that the daughters of authoritarian fathers had higher codependency scores than the daughters of permissive fathers, while the sons of authoritarian parents reported higher levels of codependency than the sons of uninvolved parents. It appeared that the exercise of control over the underperforming parts through perceptions of warmth or paternal support was related to higher dependence scores of the offspring. The parental style of the mothers was not related to the dependency scores of the offspring. Future research should investigate other indirect as well as direct associations of parents with offspring co-dependence.

The results of Cullen and Carr's (1999) studies suggest that codependency is one of the broader aspects of the problems of multigenerational family systems that are not unique to dysfunctional families in which there is drug use, alcohol, or physical and sexual abuse. Politika (2020), confirms the profile characteristics of the codependent personality of women in the cognitive, emotional and behavioral spheres. The research revealed premorbid personality traits, the violation of basic needs in parental families, and dysfunctional relationships in the family system with a dependent husband were identified. Attitudes and personal traits identified in the cognitive-affective and behavioral spheres are an important target system for psychological work with codependent personality. Issues related to the validity of codependency construction were discussed in order to produce instruments to measure codependency, a rather controversial concept (Stafford, 2009), Judith L. Fischer PhD & Lynda Spann MS (1991) identify correlations of codependency with intrapersonal measures as well as interpersonal perceptions of parenting in the family of origin and low self-worth, medical problems, and hiding self.

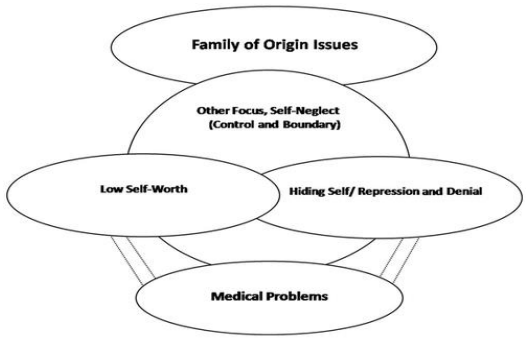
Codependency:a mental health issue

Codependency has a significant health risk, especially for women, as codependent women are often involved in abusive and potentially harmful relationships. (Hughes-Hammer, Martsolf, Zeller, 1998b), Codependence manifested as excessive care for the whole world but less for oneself, huge disposition to give but helplessness, fear of receiving, need to protect and care for others and impossibility to take care of oneself. The co-addict blames himself for everything, feels that it is not good enough, fears of being real, has anxiety about problems and people, is worried excessively, focuses on solving other people's problems, ignoring one's own problems or pretends that they do not have any issues.

What are the features of the codependent person? There are quite a few clues that allow the recognition of this type of disorder. So, we are talking about someone who always worries about others, forgetting himself. In fact, in any type of relationship it neglects its emotions and needs because it has difficulty identifying them, dedicating itself to solving the problems of others in order to receive their approval. Their life unfolds without being present in their own lives, they find themselves more in the lives of others to whom they dedicate more time than to themselves. A precise trait consists in the difficulty of drawing limits / barriers, in the impossibility of saying no, or, in any case, not without having important feelings of guilt. The codependent experiences a permanent struggle with building and *maintaining* self-esteem, thus experiencing a state of anxiety that is frequent and most often related to the suffering of others. It does not know its own, and does not have the availability to identify them. This is due to the mission they feel they have to save others, which is why they attract people with problems. The great challenges of the codependent counted in the exercise of detaching oneself from the others and focusing on one's own self, on one's personal needs, to set limits. Perhaps the most significant change would be in building a dialogue with oneself, self-confidence and developing the ability to make decisions.

The authors describe the development and testing of the Codependency Assessment Tool, a multivariate tool that conceptualizes codependency as a construction that includes five factors: self-neglect, low self-worth, hidden self, medical problems, and family problems. The model below shows the authors' view of the interference of the factors that determine codependency.

Figure 1. Model of Codependency



Hughes-Hammer, Martsolf, and Zeller's (1998b)

Studies show that codependency involves interconnected experiences: lack of clear sense of self, a lasting pattern of extreme, emotional, relational and professional imbalance, and an attribution of current issues regarding childhood abandonment and parental control Bacon, McKay, Reynolds (2020), The authors support the complex nature of the concept of codependency highlighted in other studies in the field of mental health (Harkness 2003; Sadock and Sadock 2004),Symptoms such as dysfunctional boundaries, fear, anxiety, dysfunctional communication, denial of needs, guilt, intimacy issues indicate the need to include codependency in the category of mental health problems.

Critics

Chiauzzi and Lijegren (1993) draw attention to the fact that the codependency label disregards problems of a social, economic nature, the whole context, in fact, in which the woman is described by poverty, discrimination, abuse, etc. Later, Darcy & Beamish (1998) critiques the current view of codependency and examines how the concept is used to accuse and label women. According to the authors, the construction ignores the economic and social reality, perpetuates the guilt of the victims and uses the masculine emphasis on individualization and autonomy as a norm. Codependence must be understood as a feeling of social connection and resistance to women. The criticisms brought by the feminist group are related to the theme of pathologizing traditional female roles; they perform an analysis in the context of the power ratio; The study by Cowan, Bommersbach, Curtis (1995) identified gender similarities in terms of self-loss correlated with the use of indirect and negative strategies related to perceived power. Barbara G. Collins (1993) suggests Reconstruing Codependency Using Self-in-Relation. Loring, S., Cowan, G (1997) judgments on codependent behavior and people are contextual in nature, may reflect inequality in relationships and, to some extent, depend on the gender of the codependent person. Different types of environmental family stress as chronic mental or physical illness, alcoholism is related to codependency (Fuller, Warner, 2000),

Codependency: Traits of personality or Learned cultural behavior?

There are studies that claim that this trait could be culturally determined (Borovoy, 2008), Unlike American Psychology, which pathologizes codependence, in Japan its significance resonates with the national ideologies of Japanese society. Japanese women who define themselves as codependent must make a distinction (blurred by the dominant cultural ideology) between socially assessed interdependence and *unhealthy* or systematically exploitative forms of asymmetrical bonds. Removing this distinction allows women to reject the exploitative demands of society, continuing to function within family and neighborhood communities. The author points out that the distinction between dependence and co dependence allows women to resist the state requirements and social demands that come to their detriment [gender, national identity, hegemonic cultural processes, transnationalism, selfishness, dependence, Japan]

In a study of a sample of poor Hispanics, Inclan& Hernandez (1992) propose a review of the codependency model in sociocultural terms. In the same

direction is the research of Dear, G.E., Roberts (2002) which shows that codependence refers to a too strong conformity with the traditional female role. Although the data are generally consistent with a feminist critique of codependency, the relationship between codependency and gender role identification is very close. The specific character of this association varied with different aspects of codependency. External focus (seeking approval) was associated with high scores on the negative aspects of femininity and low scores on positive aspects of masculinity. Self-sacrifice was associated with high positive femininity and low negative masculinity. Women achieved a higher level than men in one aspect of codependence: external focus. A very interesting work, linked the concept of power, sexual status with religion; the author showed that the clerical model of the church dominates thinking, passions and behavior in the institutional Catholic church; this explains how the social role built in the church is stronger than the power itself (Crosby, 1991)

Conclusions

The paper presented above, demonstrates that there are a number of key themes in the field of codependency. There is a very diverse range of fields in which codependency is studied, but these are mainly focused around codependency topics such as personality disorder or learned behavior, diagnosis of codependency, cultural determinants, dysfunctional relationships of codependent ones and treatment of codependency. Currently, the literature is divided into two directions; on the one hand codependency or „loss of self" has its roots in family of origin Issues and was related to perceived interparental conflict in the family of origin. On the other hand, codependency cannot be analyzed and labeled as a disorder by abstracting from the social and cultural context that traces certain traits and attitudes specific to the social role of women, traits that overlap with those specific to codependency.We are interested, and a study is underway in which we investigate the correlations between the perception of parental support in children whose parents have the characteristics of a codependent personality.

Reference:

* Bacon, I., McKay, E., Reynolds, F. *et al.,* The Lived Experience of Codependency: an Interpretative Phenomenological Analysis. *Int J Ment Health Addiction* 18, 754–771 (2020), https://doi.org/10.1007/s11469-018-9983-8.
* Beattie, M., *Codependent no more. How to stop controlling others and Start Carring for Yourself*, New York: Harper/Hazelden. (1987), Google Scholar.
* Bynum, D., Boss, B.J., Schoenhofer, S., & Martsolf, D., *The Development and Testing of the Codependency-Overeating Model in Undergraduate Social Science Students in a Mississippi College,* SAGE Open. (2012),https://doi.org/10.1177/2158244012465763
* Borovoi, A., *Recovering from Codependence in Japan,* Journal of the American Technological Society. 2008. DOI: https://doi.org/10.1525/ae.2001.28.1.94.
* Chiauzzi, E.J., & Liljegren, S., *Taboo topics in addiction treatment: An empirical review of clinical folklore,* Journal of Substance Abuse Treatment, 10, 303-316 (1993),
* Carson, A.T. & Baker, R.C., *Psychological Correlates of Codependency in Women*, International Journal of the Addictions, 29:3, 395-407, (1994), DOI: 10.3109/10826089409047388.
* Collins, B.G., *Reconstruing Codependency Using Self-in-Relation Theory: A Feminist Perspective*, Social Work, 38(4), 470–476 (1993) https://doi.org/10.1093/sw/38.4.470.

* Cowan, G., Bommersbach, M., & Curtis, S.R., Codependency, Loss Of Self, And Power, *Psychology of Women Quarterly*, *19*(2), 221–236 (1995), https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1995.tb00289.x.
* Crosby, M.H., *The Disfunctional Church. Addiction and Codependency in the Family of Catholicism*. Wipf and Stoch Publishers, (1991),
* Cullen, J., Carr, A., Codependency: An Empirical Study from a Systemic Perspective. *Contemporary Family Therapy* 21, 505–526(1999), https://doi.org/10.1023/ A:1021627205565.
* Darcy, H.G., & Beamish, p. M., Reconceptualizing codependency in women: A sense of connectedness, not pathology, *Journal of Mental Health Counseling,* 20(4), 344-358 (1998), https://search.proquest.com/docview/198715098?accountid=161513.
* Dear, G.E., Roberts, C.M., The Relationships Between Codependency and Femininity and Masculinity. *Sex Roles* 46, 159–165 (2002), https://doi.org/10.1023/A:1019661702408.
* Fischer, J.L. & Spann, L.M.S., *Measuring Codependency, Alcoholism Treatment Quarterly*, 8:1, 87-100, (1991), DOI: 10.1300/J020V08N01_06.
* Fischer, J. L., & Crawford, D.W., Codependency and Parenting Styles, *Journal of Adolescent Research*, *7*(3), 352–363 (1992), https://doi.org/10.1177/074355489273005.
* Fuller, J., Warner, R.M., *Family Stressors as Predictors of Codependency,* Genetic, Social and General Psychology Monographs, 126(1), 5-22 (2000),
* Granello, H.D., Beamish, p. M., *Reconceptualizing codependency in women: A sense of connectedness, not pathology*, Journal of Mental Health Counseling; 20, 4, ProQuest Central p. 344 (1998),
* Harper, J, Capdevila, C., *Codependency. A Critique,* Journal of Psychoactive Drugs, 22 (3), 285-292 (2012), https://doi.org/10.1080/02791072.1990.10472551.
* Hughes-Hammer, C., Martsolf, D.S., Zeller, R.A., *Development and testing of the codependency assessment tool,* Archives of Psychiatric Nursing, 12, 264-272 (1998b), Google Scholar | Crossref | Medline | ISI.
* Hughes-Hammer, C., Martsolf, D., Zeller, R., *Depression and codependency in women,* Archives of Psychyatric Nursing, 12 (6), 326-334 (1998), https://doi.org/10.1016/S0883-9417(98)80046-0.
* Inclan, J., Hernandez, M.S.W., *Cross Cultural Perspectives and Codependence: The Case of Poor Hispanics,* American Journal of Ortopsychyatry, 62(2), Pages 245-255 (1992),
* Knudson, T.M., & Terrell, H.K., *Codependency, Perceived Interparental Conflict, and Substance Abuse in the Family of Origin*. The American Journal of Family Therapy, 40:3, 245-257 (2012) DOI: 10.1080/01926187.2011.610725.
* Lampis, J., Cataudella, S., Busonera, A. et al., The Role of Differentiation of Self and Dyadic Adjustment in Predicting Codependency. *Contemp Fam Ther,* 39, 62–72 (2017), https://doi.org/10.1007/s10591-017-9403-4.
* Loring, S., Cowan, G., Codependency: An interpersonal phenomenon. *Sex Roles* 36, 115–123 (1997), https://doi.org/10.1007/BF02766242.
* Mulry J.T., Codependency: a family addiction. *Am Fam Physician*. 1987;35(4):215-219 (1987),
* O'Gorman, p. , Codependency explored: A social movement in search of definition and treatment. *Psych Quart* 64, 199–212 (1993), https://doi.org/10.1007/BF01065870.
* Politika, O.I., *Profile of a codependent personality in a addictive relationship*. Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal (International Research Journal) № 5 (95) Part 3, (2020): 207. Wright, p. H., Wright, K.D. Codependency: Addictive love, adjustive relating, or both?. *Contemp Fam Ther* 13, 435–454 (1991), https://doi.org/10.1007/BF00890497.
* Prest, Layne A., Benson, M.J.; Protinsky, Howard O., Family of Origin and Current Relationship Influences on Codependency, *Family Process* 37, (4):513–28 (1998), doi: 10.1111/j.1545-5300.1998.00513.x.
* Stafford, L., *Is codependency a meaningful concept?* Mental Health Nursing, 22:3, 273-286 (2001) DOI: 10.1080/01612840121607.
* Subby, R., *Lost in the shuffle. The codependent reality,* Health Communication Inc. Publisher, 2010.
* Wright, p. H., Wright, K.D., Codependency: Addictive love, adjustive relating, or both?. *Contemp Fam Ther* 13, 435–454 (1991), https://doi.org/10.1007/BF00890497.

EFICIENŢA ACTIVITĂŢILOR DIFERENŢIATE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Antoneta GHINEA[1]

Abstract:

Contemporary teaching is heading towards a differential intellectual education.

The necessity of a differential treatment for pupils comes from objective requirements of a modern society such as ensuring a favourable background for a multilateral development of the human personality in order for one to fully develop their skills and talents, and also to harness their working and creation capacity to the maximum.

The differential activity with primary school pupils must have, as objective, taking into consideration the pupil`s particularities while organizing and unfolding the teaching process. Additionally, it is necessary that in the educative-instructive activity, starting from the real level reached by the child at each given moment, to observe and follow his/her development to a superior level, through gradually raising the solicitation percentage, but at the same time to keep it objectively reachable.

În contextul actual, al intensificării eforturilor de redimensionare a politicii educaționale în sensul asigurării educației pentru toți, al egalizării șanselor de acces și reușită ale tuturor copiilor, indiferent de natura „diferențelor" dintre ei, se impune abordarea psihopedagogică a diversității în învățare.

Învățământul contemporan se îndreaptă, deci, spre o educație intelectuală diferențiată. Necesitatea tratării diferențiate a elevilor decurge din cerințele obiective ale societății moderne de a asigura cadrul favorabil dezvoltării multilaterale a personalității umane în scopul afirmării depline a aptitudinilor și talentului fiecăruia și valorificarea maximă a capacităților sale de muncă și creație.

În literatura pedagogica se folosesc adeseori cu mari deosebiri în ceea ce privește definirea lor, termenii de „diversificare", „diferențiere" sau „individualizare" a „învățământului", „instruirii", „predării" activității didactice ori procesului de învățământ.

Indiferent de variațiile pe care le cunoaşte accepția fiecăruia dintre aceşti termeni, în ansamblul lor ei urmăresc să desemneze fenomenul, specific şcolii contemporane, de realizare a unei instrucții si educații în conformitate cu aptitudinile fiecărui individ, prin diversificarea atât organizării structurale a sistemului de învățământ (pe grade, tipuri si profiluri) cât și a conținutului învățământului și a formelor și metodelor de activitate instructiv – educativă.

În încercările de unificare a terminologiei folosite, s-a propus ca „diversificarea" să desemneze modificările intervenite în sistemul de invățământ (prin introducerea de grade, tipuri și profiluri), pentru ca ansamblul instituțiilor școlare

[1] Prof. înv. primar, Şcoala Gimnazială „Avram Iancu", Arad.

să poată răspunde necesităţii de a forma în şcoală oameni potriviţi pentru toate activităţile social – utile, dar ţinându-se seama de particularităţile fiecărui individ. Astfel concepută, este de la sine înţeles că „ diversificarea învăţământului" implică şi o variaţie a conţinutului acestuia, care constituie însăşi raţiunea instruirii pe grade, tipuri şi profiluri şcolare.

Prin opoziţie cu diversificarea învăţământului, termenul de „diferenţiere a predării" va fi folosit în cele ce urmează pentru a desemna variaţia de forme şi metode ale activităţii didactice, destinată să asigure respectarea trăsăturilor individuale ale elevilor. Dacă diversificarea învăţământului implică în mod obligatoriu şi anumite modificări ale conţinutului acestuia, diferenţierea predării poate şi ea să antreneze asemenea modificări, de pildă în vederea recuperării unor lipsuri din pregătirea anterioară a elevilor rămaşi în urmă (activităţi de recuperare ori retrapare) sau a aprofundării ori extinderii pregătirii elevilor cu înclinaţii speciale (activităţi de îmbogăţire a programei) sau, în general, a legării mai strânse a instruirii de condiţiile concrete în care se desfăşoară ea. Caracteristic pentru diferenţierea predării este faptul că toate aceste modificări ale organizării activităţii didactice, ale formelor şi metodelor de predare şi ale conţinutului se produc la nivelul şcolii şi chiar al clasei.

În ceea ce priveşte cel de-al treilea termen, de „individualizare" a „predării", acesta ar trebui să fie înţeles ca modalitatea cea mai aprofundată a predării diferenţiate, în sensul tratării elevilor nu pe clase şi nici măcar pe grupe, ci pe fiecare individ în parte.

Raţiunea de a fi a diferenţierii este triplă. Din punct de vedere psihologic s-a constatat că elevii diferă între ei sub aspectul dezvoltării intelectuale, al aptitudinilor, al capacităţilor generale de învăţare, al capacităţilor speciale de învăţare a anumitor discipline, al ritmului de învăţare, al motivaţiei, intereselor şi atitudinilor faţă de învăţare. Din punct de vedere social, se ştie că mediul de proveniență provoacă mari diferenţe în adaptarea elevilor la activitatea din şcoală şi că egalitatea de acces în învăţământ rămâne numai formală atâta timp cât nu e asigurată de o egalitate a şanselor de reuşită şcolară, care presupune compensarea acestor diferenţe. În sfârşit,din punct de vedere pedagogic, modul în care este concepută astăzi eficienţa învăţământului, presupune atât realizarea fiecărui individ la nivelul maxim al posibilităţilor sale, cât şi satisfacerea unor cerinţe prestabilite de pregătire în vederea încadrării într-o activitate social-utilă conformă acestor posibilităţi.

Astfel, tratarea diferenţiată înseamnă, în esenţă, adaptarea învăţământului la particularităţile psiho-fizice ale copilului şi tânărului, influenţarea instructiv-educativă a elevului potrivit particularităţilor sale, înlesnind prin acestea, descoperirea şi cultivarea aptitudinilor, înclinaţiilor, intereselor lui, pregătirea la nivelul posibilităţilor de care dispune, crearea unui cadru favorabil formării personalităţii. Într-un sens mai larg, adaptarea învăţământului la alte realităţi pedagogice ce depăşesc pe cele individuale (mediu, profesiune...) poartă denumirea de diversificare.

Activitatea diferenţiată cu elevii ciclului primar trebuie să aibă ca obiectiv principal luarea în considerare a particularităţilor elevilor, la organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ. Respectiv, este necesar, ca în activitatea

instructiv-educativă, pornindu-se de la nivelul real, atins de copil în fiecare moment dat, să se urmărească impulsionarea dezvoltării şi pregătirii lui la un nivel superior, prin solicitarea la eforturi din ce în ce mai mari, dar obiectiv posibile pentru el.

După opinia unor experţi de prestigiu ai UNESCO, „revoluţia ce se întrevede în domeniul didacticii şi al metodicii va consta în individualizarea radicală a instruirii".

Consultând literatura de specialitate, Harold Mitzel într-un studiu asupra problemelor individualizării învăţământului, stabileşte nu mai puţin de 5 sensuri ale acestui concept:

1) Parcurgerea materiei într-un ritm determinat, potrivit cu structura psihică a elevului;
2) Posibilitatea ca elevul să lucreze în anumite momente în condiţii care îi convin personal (ceea ce modifică substanţial modul tradiţional de organizare a activităţii şcolare);
3) Posibilitatea de a aborda un subiect într-o anumită fază, în funcţie de cunoştinţele acumulate (aplicabilă la studiul obiectelor al căror conţinut este ordonat liniar);
4) Posibilitatea introducerii unor unităţi de instruire în folosul elevilor inhibaţi de absenţa de cunoştinţe sau a unor deprinderi uşor identificabile;
5) Punerea la dispoziţia elevului a mai multor mijloace de instruire din care el să poată alege.

În literatura de specialitate, s-a arătat cu îndreptăţire că tratarea diferenţiată poate urmări atât stimularea capacităţii generale de învăţare (la toate disciplinele); cât şi îmbunătăţirea capacităţilor speciale de învăţare (a unei anumite discipline date), distincţie importantă nu numai pentru diagnosticarea diferenţelor individuale dar şi pentru alegerea soluţiilor celor mai potrivite de diferenţiere.

Condiţia indispensabilă pentru alegerea judicioasă a acestor soluţii este cunoaşterea prealabilă a elevilor, diagnosticarea exactă a particularităţilor fiecăruia dintre ei. În practica şcolară nu a apărut necesară folosirea în acest scop a unor instrumente de măsurare psihopedagogică complicate, recurgându-se numai la urmărirea comportamentelor elevilor prin: observarea activităţii lor în clasă şi acasă, cunoaşterea nemijlocită a condiţiilor de viaţă şi lucru acasă, convorbirile cu părinţii şi discuţiile individuale cu elevii, studierea atentă a lucrărilor scrise de elevi, analiza cunoştinţelor dobândite de ei şi confruntarea acestor cunoştinţe cu sistemul de referinţă pe care-l constituie programa şcolară, evidenţa sistematică a greşelilor tipice, a golurilor de pregătire, a dificultăţilor întâmpinate de fiecare elev. În această acţiune de cunoaştere, accentul trebuie pus pe acei factori care duc la stabilirea unor trăsături individuale cu repercusiuni importante asupra randamentului şcolar; operaţie care trebuie urmată de o clasificare (tipologizare) a elevilor după particularităţile astfel determinate.

Coordonatele principale ce trebuie să asigure realizarea în cel mai înalt grad, organizarea, desfăşurarea şi conţinutul activităţii diferenţiate cu elevii în ciclul primar sunt:

a) Activitatea diferenţiată cu elevii trebuie să asigure realizarea, în cel mai înalt grad, a sarcinilor învăţământului formativ;

b) Activitatea diferenţiată se desfăşoară în cadrul procesului instructiv – educativ, organizat, cu întregul colectiv al clasei;
c) Obiectivele urmărite în cadrul activităţii diferenţiate trebuie realizate în principal, în timpul lecţiei;
d) Activitatea diferenţiată trebuie să cuprindă pe toţi elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăţi la învăţătură, cât şi pe cei cu posibilităţi deosebite;
e) În tratarea diferenţiată a elevilor se va evita atât suprasolicitarea cât şi subsolicitarea lor faţă de potenţialul psihic real de care dispun.
f) Activitatea diferenţiată trebuie să ţină cont de raportul dezvoltare – învăţare;
g) Conţinutul învăţământului, concretizat în planuri şi programe, este comun şi obligatoriu pentru toţi elevii clasei;
h) În timpul activităţii diferenţiate se vor folosi în permanent metode şi procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacităţile lor intelectuale, trezesc şi menţin interesul faţă de învăţătură, curiozitatea faţă de obiectele şi fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort propriu, asigură o învăţare activă şi formativă;
i) Diferenţierea activităţilor în cadrul lecţiilor presupune îmbinarea şi alternarea echilibrată a activităţilor frontale cu activitatea individuală şi pe grupe de elevi;
j) Diferenţierea activităţii se realizează în toate momentele lecţiei, în darea temei pentru acasă, precum şi în întreaga activitate extraşcolară organizată cu elevii.

Prin metodele şi procedeele active şi eficiente folosite la lecţie, elevii din ciclul primar îşi vor însuşi deprinderi intelectuale.

Predarea diferenţiată pe grupe omogene de elevi constituite în cadrul clasei obişnuite (eterogene) este una dintre soluţiile cel mai des folosite, deşi în forme foarte diverse. Există totuşi anumite trăsături comune ale acestor forme şi anume: clasa este împărţită în grupe de nivel (de obicei între 2 şi 4 grupe); această împărţire nu e aceeaşi pentru toate disciplinele şi nu este definitivă; la fiecare disciplină nu toate activităţile didactice se desfăşoară în grupe, ele alternând cu predarea frontală; procesul de învăţământ se desfăşoară concomitent cu toate grupele, care însă sunt angajate în tipuri diferite de activităţi. Avantajele acestei forme constau în flexibilitatea ei, datorată permeabilităţii dintre grupe şi variaţiei compoziţiei acestora de la o disciplină la alta, precum şi în faptul că nu tulbură relaţiile normale dintre elevi, că nu-i scoate pe aceştia din societatea natural eteroclită a clasei şi că nu împiedică formarea colectivului ei. De aceea, predarea diferenţiată pe grupe omogene este folosită la toate nivelurile învăţământului şi în foarte multe ţări, deşi cu multe variaţii de aplicare.

Ca formă de diferenţiere nemijlocită a elevilor, predarea individuală urmăreşte să se adreseze direct fiecăruia dintre aceştia, în vederea realizării unui învăţământ „pe măsură" în adevăratul sens al cuvântului. Încercările iniţiale făcute în această direcţie au oscilat între găsirea unor soluţii de individualizare a timpului (ritmului) de învăţare în cadrul aceleiaşi materii sau, dimpotrivă, de individualizare a materiei în aceleaşi limite de timp.

Predarea frontală şi predarea pe grupe diferenţiate de elevi nu sunt înlocuite, ci numai completate prin lucrul individual cu fişele; în cadrul acestuia din urmă, rolul învăţătorului constă în întocmirea judicioasă a fişelor, în clasarea acestora în funcţie de utilizările lor posibile şi în distribuirea lor adecvată, conform particularităţilor dovedite de elevi în cursul procesului de instruire. Fişele de muncă independentă pentru elevi prezintă o deosebită valoare, constituie un sprijin eficient în vederea realizării obiectivelor urmărite.

Avantajele evidente ale acestei metodologii constau în faptul că oferă posibilitatea individualizării predării a lichidării lacunelor cognitive ale elevilor rămaşi în urma şi a îmbogăţirii cunoştinţelor fără să necesite pentru aceasta o modificare a sistemului şcolar acceptat

Preocuparea de individualizare a materiei de învăţat este încă şi mai pronunţată în cadrul „muncii individuale cu ajutorul fişelor", adresată în primul rând, dar nu exclusiv, învăţământului primar. Diferenţierea conţinutului se realizează în această concepţie printr-o individualizare a sarcinilor de învăţare, adaptate fiecărui elev cu ajutorul diferitelor tipuri de fişe:

a) de recuperare, adresate elevilor a căror pregătire prezintă lacune sau care au dificultăţi de învăţare;
b) de dezvoltare, destinate celor care, însuşindu-şi materia obişnuită, sunt puşi în situaţia de a-şi lărgi cunoştinţele conform înclinaţiilor şi intereselor proprii, având un supliment de informaţii şi de exerciţii faţă de programul comun;
c) de exerciţii, cu aplicaţii cu dificultăţi crescânde, cu grade variate de dificultate şi oferite ca aplicaţii individualizate ale cunoştinţelor;
d) de autoinstruire, care cuprind noi cunoştinţe, de asemenea prezentate la niveluri diferite; acestea pot să mai cuprindă şi materia unei discipline pentru a fi asimilată.

Astfel, diferenţierea predării interesează toţi elevii, întrucât fiecare dintre ei reprezintă o „ecuaţie personală", nerepetabilă, de trăsături individuale.

Aplicarea sistematică a fişelor de lucru în procesul de învăţământ asigură însuşirea corectă nu numai a sistemului de cunoştinţe, ci şi a sistemelor de operaţii ale gândirii. Astfel, în funcţie de obiectivele specifice urmărite, elevii trebuie să fie antrenaţi în trei forme de activitate: frontală, pe grupe şi individuală.

Activitatea frontală, cu întreaga clasă, este cerută pe de-o parte de caracterul de masă al învăţământului iar pe de altă parte de virtuţile educative ale colectivului.

Activitatea pe grupe sau în echipe, forma cea mai nouă în practica şcolară, constă în efectuarea unor sarcini comune sau diferite de către colective de 3 – 5 elevi. Această formă ocupă o poziţie intermediară între activitatea frontală şi cea individuală, nivelul şi eficienţa ei depinzând de pregătirea pe care o au elevii de a lucra atât în colectiv, cât şi individual.

Activitatea individuală înlesneşte fiecărui elev realizarea unei sarcini didactice, independent de colegii săi, beneficiind mai mult sau mai puţin de ajutorul învăţătorului. Ea asigură antrenarea elevilor la un efort propriu.

O altă formă de activitate diferenţiată este tema pentru acasă. Temele pentru acasă trebuie să fie dozate în aşa fel încât ele să nu depăşească puterea de muncă şi de înţelegere a copiilor şi mai ales să nu le ocupe mult timp.

Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale arată învăţătorului că, dacă respectarea celorlalte principii raportează învăţarea la obiective, conţinut, strategie, evaluare în proiectarea lor generală, acesta nu conduce la realizarea scopului, decât avand în vedere un parametru direct implicat- elevul.

Tratarea diferenţiată este un principiu, cu ample deschideri în practică, respectarea lui va fi regăsită în principalele elemente ale analizei instruirii eficiente de la precizarea condiţiilor, până la evaluare, la studiul randamentului şcolar, a posibilităţilor realizării unei învăţări eficiente.

În concluzie, activitatea diferenţiată la elevii din ciclul primar are o mare valoare, deoarece pe de o parte previne rămânerea în urmă a elevilor cu dificultăţi în asimilarea cunoştinţelor, având ca efect prevenirea totală a eşecului şcolar iar pe de altă parte, stimulează elevii dotaţi cu aptitudini deosebite, existând astfel posibilitatea sporirii eficienţei procesului instructiv-educativ.

Bibliografie:

* Bontaş Ioan, *Pedagogie,* Editura All, Bucureşti, 1998.
* Ionescu Miron, Radu Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
* Jinga Ioan, Negret Ion, *Invăţarea eficientă,* Editura Editis, Bucureşti, 1994.
* Joiţa Elena, *Eficienţa instruirii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999.
* Neacşu Ion, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă,* Editura Militară, Bucureşti, 1990.
* Radu Ion, *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
* Romiţă B. Iucu, *Instruirea şcolară: perspective teoretice şi aplicative,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.
* Vrăşmaş, Traian, *Şcoala pentru toţi,* Editura Miniped, Bucureşti, 2004.

INTELIGENȚA GENERALĂ ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – O PERSPECTIVĂ META-ANALITICĂ

Tiberiu DUGHI[1],
Dana RAD[2],
Emanuel GÎRBOVAN[3]

Abstract:

The present study is a meta-analytical approach to intelligence and emotional intelligence. The meanings of these terms are analyzed, but especially studies are presented that have demonstrated the links between these traits and other personality traits. At the same time, research has been identified that has demonstrated the link between general intelligence, emotional intelligence and various fields such as health or education. The approach is intended to theoretically substantiate the importance of taking into account these two important dimensions of mental life in explaining and educating human behavior.

Keywords: *General intelligence, emotional intelligence, meta-analysis, human behavior*

1. Precizări terminologice

Noțiunea provine din substantivul latin „intelligentia" sau „intellectus", care la rândul său derivă din verbul „intelligere", semnificaţia sa fiind aceea de a înţelege sau a percepe(Online Etymology Dictionary, n.d),În ciuda formei latinizate, originile sale pătrund mult mai adânc în trecut. În conformitate cu spusele psihologului şi geneticianului englez, Sir Cyril Burt, prima evocare a noțiunii de inteligență, sau cel puţin a unui concept similar din punct de vedere semantic o regăsim, fără a fi surprinşi, am putea spune, cu mai bine de 2300 ani înaintea erei noastre, în lucrările filozofului antic grec, Aristotel(Hamsher, 1998), Acesta o înfăţişează drept capacitatea specifică şi unică a umanităţii de a controla sau stăpâni emoţiile şi pasiunile, abilitatea de a rezista impulsurilor instinctelor noastre. În viziunea sa, raţiunea reprezintă totodată şi criteriul fundamental de diferențiere între om şi bestii. (Goodey, 2011), În perioada Evului Mediu, termenul „intellectus", a devenit sinonim cu conceptul de comprehensiune dar şi un supleant al substantivului filozofic elen „nous". Această accepţiune s-a dovedit însă, a fi puternic influenţată de teoriile metafizice şi cosmologice ale scolasticismului teleologic. În consecinţă, viziunea va fi intens contestată şi remodelată de către unii dintre primii filozofi moderni, precum Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke sau David Hume(Martinich, 1995),

[1] Conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad.
[2] Conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad.
[3] Student, Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad.

Un alt punct de cotitură îl reprezintă reinterpretarea dată de părintele fondator al teoriei evoluţioniste, Charles Darwin. Acesta aduce în discuţie ideea de „puteri mentale" şi susţine existenţa unor „grade de inteligenţă" (Jacyna, 2009), Astfel, din punctul său de vedere comportamentele inteligente s-au dezvoltat din instinctele primitive ale predecesorilor noştri, iar diferenţa dintre inteligenţa umană şi cea animală rezidă nu în natură ci în gradul de dezvoltare(Carter, 1898), Ipoteza are la bază observaţiile realizate asupra fenomenului evolutiv în lumea animală şi a faptului că aceste puteri mentale erau superioare în rândul speciilor mai evaluate(Darwin, 1871/ 1896), Opera lui Darwin a exercitat o influenţă covârşitoare asupra dezvoltării ulterioare a noţiunii. Ca urmare a acestui fapt, dar şi datorită Zeitgest-ului prielnic, Georges Romanes a publicat în anul 1883 volumul „Inteligenţa animală" care a adus o nuanţare inedită a termenului, dând naştere totodată şi ideii de „scară mentală"(Schultz & Schultz, 2012).

Debutul erei industriale, puternic influenţată de utilizarea pe scară largă a motorului cu aburi a condus la o abordare mai specifică a constructului. Standardizarea muncii în întreprinderi şi specializarea ocupaţională a permis o cuantificare facilă, inteligenţa, desemnând acum adaptabilitatea (Goodey, 2011),

Un ultim punct în evoluţia „pre-psihologică" a noţiunii este marcat de cercetările genialului om de ştiinţă britanic, Sir Francis Galton, care a investigat şi ulterior a susţinut cu fervoare natura ereditară a inteligenţei dar şi importanţa diferenţelor inter-individuale (Goldstein, 2012), Dar, după cum evidenţiază Zangwill, adevărata cercetare în explorarea şi dezvoltarea conceptului a luat naştere odată cu apariţia testelor de inteligenţă şi prin urmare cu cercetările psihologului francez Alfred Binet (Zangwill,1964),

2. Inteligenţa generală

Inteligenţa reprezintă unul dintre cele mai mediatizate, dar şi controversate subiecte din psihologia contemporană, iar în ciuda unui număr uriaş de studii, se poate afirma că aceasta este mai uşor de identificat decât de definit. Numeroasele comportamente prin care se manifestă precum şi varietatea domeniilor în care îşi face simţită prezenţa constituie obstacole majore în calea unei definiţii unitare (Mitrofan, 2005), Un alt impediment e reprezentat şi de faptul că inteligenţa nu reprezintă un proces psihic ci aceasta înglobează şi utilizează un conglomerat de procese, precum percepţia, memoria, gândirea, imaginaţia sau limbajul pentru a îndeplini scopul ei fundamental, adaptarea (Kulcsar, 1980),

În opinia lui Alfred Binet inteligenţa include o capacitate fundamentală, a cărei absenţă sau alterare conduce la efecte deosebit de importante la nivelul dimensiunii practice. Această facultate este judecata, raţiunea, care mai poate fi numită şi simţ comun, simţ practic, iniţiativă, abilitatea de adaptare la circumstanţele mediului (Binet & Simon, 1905), Colvin întăreşte opinia psihologului francez definind constructul în funcţie de capacitatea individuală de ajustare comportamentală într-un context dat (Sternberg, 2000), Whechsler (1958) susţine la rându-i, această abordare, şi consideră inteligenţa drept un concept global care presupune abilitatea de a acţiona spre îndeplinirea unui scop, de a gândi raţional şi de a aborda eficient oportunităţile situaţionale.

Anderson(2006), Burt(1957) şi Jensen(1998) subliniază existenţa unui factor general ce se află la baza tuturor abilităţilor şi performanţelor individuale. Pe de altă parte, Anastasi (1992)evidenţiază contrariul, susţinând că inteligenţa nu este o abilitate singulară, unitară, ci mai degrabă un compozit al mai multor funcţii.

Inteligenţa este percepută de Terman drept capacitatea de a gândi abstract. (Sternberg, 2000), Thurstone evidenţiază aceeaşi abilitate de abstractizare, doar că în viziunea sa procesul face referire la focalizarea impulsurilor spre stagiile timpurii, incomplete ale formării (Thurstone, 1924),O altă finalitate o reprezintă rezolvarea diverselor probleme ce se pot ivi, probleme care denotă ideea de noutate (Bingham,1937), Gardner (1993) aduce în discuţie şi posibilitatea generării de produse, ce pot fi valorizate în unul sau mai multe medii culturale.

Drever (1952) propune o definiţie uşor nonconformistă, susţinând că, în forma sa cea mai primitivă, inteligenţa îşi face simţită prezenţa atunci când animalul sau fiinţa umană, devine conştientă, de comportamentul orientat spre un scop. El critică abordările ce accentuează adaptarea la nou, sau abilitatea de a performa la teste şi sarcini, categorizându-le drept „definiţii a ceea ce este indefinibil".

În multe situaţii dovada inteligenţei o constituie succesul individual. Sternberg (2000), promotorul acestei afirmaţii, o defineşte drept abilitate individuală, utilizată pentru a atinge un scop fundamental în contextul sociocultural.

Deplasând centrul de greutate spre planul intern, întrucât constructul presupune capacitate senzorială, perceptuală, flexibilitate, asociere, imaginaţie, distributivitate a atenţiei, şi viteză în răspunsuri (Sternberg, 2000), atingem viziunea piagetiană, caracterizată prin asimilarea de informaţii noi în schemele mentale elaborate pe baza celor deja existente şi ulterior prin restructurarea cadrelor, în raport cu achiziţiile recent adoptate. Acest ultim proces poartă denumirea de acomodare (Piaget, 2012), Aşadar, Piaget (1963), o analizează din punctul de vedere al echilibrului dinamic.

Sinteza lui Eysenk, oferă un rezumat satisfăcător al definiţiilor menţionate anterior. Aşadar, inteligenţa A reprezintă substratul biologic al abilităţilor mentale, neuroanatomia şi fiziologia creierului; inteligenţa B: presupune manifestarea celei dintâi, alături de elementele ce influenţează afirmarea constructului în viaţa persoanei. Ultima componentă a acestei triade, inteligenţa C, face referire la nivelul performanţei obţinute la testele psihometrice (Gottfredson, 2016),

Analizând abordările de mai sus devine evident faptul că noţiunea în cauză se dovedeşte a fi atât controversată cât şi complexă (Hamsher,1998), ceea ce face ca o abordare global acceptată să nu fie încă posibilă. Pe de altă parte, există o multitudine de similitudini, iar unele definiţii nu reprezintă altceva decât o reinterpretare mai nuanţată a unor concepţii anterioare. Acest fapt a condus la ideea creării unei definiţii formale, generale, ce descrie o aşa numită „inteligenţă universală" (Hutter & Legg, 2006), O astfel de exegeză a fost realizată în anul 1997, când nu mai puţin de 52 de experţi, au căzut de acord cu privire la următoarea accepţiune a inteligenţei: capacitate mentală foarte generală, care printre alte aspect implică abilitatea de a raţiona, planifica, rezolva probleme, gândi abstract, înţelege idei complexe, şi învăţa din experienţă (Gottfredson, 1997).

După cum se poate observa, psihologii au dezbătut cu ardoare problematica metodei ideale de conceptualizare (Sternberg, 2003), Totuşi studiul acestui construct în accepţiunea sa modernă, este intrinsec conectat de dezvoltarea testului Binet-Simon, dar şi de apariţia noţiunii de coeficient de inteligenţă (Wright, 2015),În anul 1905, psihologul francez Alfred Binet alături de colaboratorul său Henri Simon, au dezvoltat ceea ce, este recunoscut astăzi de marea majoritate a comunităţii ştiinţifice, drept prima scală de evaluarea a inteligenţei. Testul conceput de cei doi cuprindea o mare varietate de întrebări ce ţinteau printre altele abilitatea de a denumi obiecte, defini cuvinte, reprezenta imagini, completa fraze, compara itemi, sau construi propoziţii. (Stangor & Walinga, 2014), Cu toate că a oscilat între concepţia unitară a inteligenţei (conform căreia elementul fundamental era judecata) şi cea pluralistă (care desemna un ansamblu al funcţiilor mentale), modalitatea de interpretarea datelor, alături de estimarea unui nivel general, indică orientarea sa către o structură unitară(Oleron,1957).

Din dorinţa de a simplifica rezultatele obţinute în urma utilizării testului elaborat de Binet şi Simon psihologul de origine germanică William Stern a creat conceptul de IQ, o abreviere a termenului „Intelligenzquotient". (Stern 1914), Astfel a luat naştere celebra formulă de calcul care se prezintă astfel: raportul dintre etatea mentală şi cea cronologică înmulţit cu constanta formulei, numărul 100. În zilele noastre aceasta a fost modificată prin introducerea unei valori specifice pentru anumite vârste(APA, n.d.), Binet şi Simon au considerat că întrebările cuprinse în test, chiar dacă în aparenţă divergente, ţinteau în esenţă abilităţile bazale de a înţelege, gândi şi realiza judecăţi. Ipoteza celor doi a fost confirmată experimental, evidenţiindu-se că elevii ce au răspuns corect la un item prezentau o probabilitate mai ridicată de a răspunde corect şi la ceilalţi (Siegler, 1992),

Ca răspuns la aceste concluzii, Charles Spearman (1863-1945), având la bază metoda de analiză factorială a lansat ipoteza existenţei unui factor unic, general, primar care este implicat în toate sarcinile cognitive (Radu,1991; Wilson, 2017), Astfel, a luat naştere una dintre cele mai importante abordări: teoria bifactorială. Spearman a denumit constructul comun tuturor capacităţilor şi abilităţilor evaluate factorul general de inteligenţă (g) (Stangor & Walinga, 2014), În perioada contemporană marea majoritate a psihologilor au căzut de acord cu privire la existenţa unui factor g, legat de gândirea abstractă şi implicat în procesul de dobândire a cunoştinţelor, adaptarea la situaţii noi şi capacitatea de a învăţa prin instruire sau din experienţă (Gottfredson, 1997; Sternberg, 2003; Stangor & Walinga, 2014).

Este de la sine înţeles că o astfel de concepţie va prezenta controverse. Dar, cu toate că teoria prezintă o vechime considerabilă, în sprijinul său vin numeroase studii. În cadrul cercetării realizat de Tucker-Drob (2009) s-a constatat că până la 75% din diferenţele înregistrate la nivelul a şapte abilităţi cognitive, în cadrul adulţilor cu un IQ foarte scăzut se datorează unui factor general. Pe de altă parte atunci când vorbim despre cei „dotaţi" cu un IQ foarte ridicat parametrul g este responsabil numai pentru 30% din această variaţie. Un alt studiu realizat pe perioada a patru ani, în care au fost testaţi 4000 de elevi cu vârsta cuprinsă între 14 şi 15 ani, din 6 ţări sud şi central-americane sugerează existenţa unei facultăţi

generale ce stă la baza performanţelor obţinute în cadrul unor teste ce vizau un întreg set de abilităţi cognitive (Flores-Mendoza et all., 2018), Psihologul Arthur Jensen susţine existenţa unui „g genetic". Cele mai puternice corelaţii între acesta şi diversele structuri biologice fac referire la masa totală a creierului, masa lobului prefrontal, grosimea scoarţei cerebrale sau rata de metabolizare a glucozei la nivel cerebral. Anumite cercetări sugerează că acest factor prezintă un grad foarte înalt de ereditate (0.85), procentaj superior celui întâlnit în cazul IQ-ului (Jensen, 1998; Bouchard, 2009), De asemenea, Spearman, a susţinut şi existenţa unor factori particulari (s), prezenţi numai în anumite sarcini. Într-adevăr, deşi numeroşii itemi abordaţi în studii corelau, unele relaţii erau mai puternice, iar altele mai puţin semnificative. Cu toate acestea, el a continuat să accentueze factorul g, fapt ce a condus inevitabil la apariţia unor contestatari. Unul dintre principalii critici ai acestei teorii s-a dovedit a fi chiar studentul său, Raymond Cattel (Stangor & Walinga, 2014).

Cattel a creat tot o abordare dihotomică, ce evidenţia existenţa a două abilităţi fundamentale: o inteligenţă fluidă (If) şi o inteligenţă cristalizată (Ic), Cea dintâi face referire la abilitatea de a învăţa noi modalităţi de rezolvare a problemelor şi de realizare a diverselor activităţi. Aceasta se concentrează pe învăţarea de moment. Pe de altă parte inteligenţa cristalizată însumează cunoştinţa acumulată de individ de-a lungul vieţii (Salthouse,2004), Din punctul său de vedere, factorul g, este sinonim cu componenta Ic (Wilson, 2017), iar cele două abilităţi constituie elementele unei dimensiuni generale (Brown,2016), Diferenţierea existentă între If şi Ic, este susţinută de numeroase descoperiri. În primul rând, s-a constatat că inteligenţa cristalizată sporeşte odată cu vârsta pe când cea fluidă tinde spre diminuare (Horn, Donaldson & Engstrom, 1981, Salthouse, 2004), Alte cercetări recente aduc o nuanţare acestei evoluţii. Conform unui studiu publicat în anul 2015 unele aspecte ale inteligenţei fluide ating punctul de vârf în jurul vârstei de 40 de ani(Hartshorne & Germine, 2015), Cum era de aşteptat, inteligenţa cristalizată se află în relaţie direct proporţională cu vârsta, ajungând la un punct culminant în perioada senectuţii, între 60 şi 70 de ani (Barbey, 2018), De asemenea, analiza unor cercetări efectuate în anul 2014, sugerează că este posibilă ameliorarea inteligenţei fluide prin antrenament cerebral. Un exemplu în acest sens îl constituie stimularea continuă a memoriei de lucru sau de scurtă durată(Au et al, 2015).

O altă abodare ce s-a născut tot în urma controverselor generate de factorului g este cea propusă de psihologii L. Thurstone şi J.P. Guilford. Aceştia susţin existenţa mai multor faţete independente şi ireductibile ale inteligenţei. Thurstone a propus existenţa a şapte „nebuloase" de abilităţi mentale primare, bazate pe fluenţă şi comprehensiune verbală, abilităţi spaţiale, viteză perceptivă, abilitate numerică, raţionare inductivă şi memorie (Thurstone,1938; Stangor & Walinga, 2014).

Guilford a continuat cercetarea în acelaşi sens multifactorial, dând naştere unui model denumit „Structura Intelectului". În viziunea sa inteligenţa era compusă din 6 tipuri de operaţii (cogniţie, înregistrare a memoriei, retenţie sau stocare, producţie convergentă, producţie divergentă şi evaluare), 6 modele de produse (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii) şi 5 prototipuri de elemente (vizual, auditiv, simbolic, semantic, comportamental), Concepţia sa

poate fi reprezentată printr-un paralelipiped compus din 180 de componente, întrucât fiecare din cele 3 dimensiuni iniţiale este independentă. Teoria sa a fost utilizată cu succes în mediul educaţional şi în selecţia de personal (Guilford, 1988), Totuşi abordarea prezintă o multitudine de critici şi a fost abandonată de numeroşi psihologi şi experţi (Jensen, 1998).

Imaginea contemporană a inteligenţei este întregită de alte două teorii multifactoriale. În primul rând, se remarcă concepţia triarhică propusă de Robert Sternberg. Astfel, persoanele pot prezenta o inteligenţă predominant analitică, creativă sau practică. Psihologul american susţine că testele tradiţionale evaluează inteligenţa analitică, abilitatea de a răspunde la anumite probleme printr-un singur răspuns corect, dar că se dovedesc deficitare în ceea ce priveşte determinarea celei creative (abilitatea de a se adapta la situaţii noi şi de a crea idei inovative) sau practice(capacitatea de a soluţiona problemele vieţii cotidiene şi de a repartiza eficient responsabilităţi)(Sternberg, 1985, Sternberg, 2003), Ipotezele cercetătorului sunt confirmate de câteva studii. Furnham şi Bachtiar (2008) au descoperit că inteligenţa analitică nu corelează semnificativ cu creativitatea. Mai mult s-a constatat că persoane excepţional de creative, nu obţin rezultate mai ridicate în ceea ce priveşte inteligenţa în raport cu colegii lor mai puţin creativi (Simonton,2000), Cercetări neurologice evidenţiază faptul că regiunile cerebrale asociate gândirii convergente şi celei divergente nu se suprapun, fiind activate separat (Tarasova, Volf & Razoumnikova, 2010), Pe de altă parte procesul creativ însumează caracteristicile specifice factorului g, precum: capacitatea de a învăţa din experienţă, de a reţine informaţii şi de a gândi abstract (Bink & Marsh, 2000).

Ultima componentă a modelului triarhic este inteligenţa practică, ce presupune un ansamblu de cunoştinţe tacite sau un „simţ comun" dezvoltat pe parcursul vieţii. Cu toate că o serie de teste au fost dezvoltate pentru a evalua acest construct (Sternberg, Wagner & Okagaki, 1993), cercetările nu au confirmat existenţa unei diferenţieri între inteligenţa practică şi factorul g. De asemenea, nu a fost identificată nici o corelaţie semnificativă în raport cu reuşita sau succesul obţinut în cadrul sarcinilor particulare (Gottfredson, 2003), deşi teoria susţine această ipoteză. O ultimă critică e reprezentată de faptul că particularităţile în cauză sunt specifice numai unei anumite activităţi, în consecinţă nu par să reflecte conceptul general de inteligenţă (Stangor & Walinga, 2014).

O altă perspectivă asupra inteligenţei este cea a lui Gradner - teoria inteligenţelor multiple, elaborată de Howard Gardner. Conform afirmaţiilor sale, prezenţa abilităţilor şi talentelor distinctive constituie un avantaj evolutiv. Drept urmare acesta a propus existenţa a opt inteligenţe distincte: lingvistică (abilitatea de a scrie şi citi), logico-matematică (utilizarea abilităţilor logico-matematice pentru a rezolva probleme), spaţială (capacitatea de a gândi şi raţiona cu privire la obiecte tridimensionale), muzicală (compunere, interpretare, dar şi plăcere în a asculta muzică), kinestezică (adecvare şi precizie a mişcărilor), interpersonală (capacitatea de a înţelege şi relaţiona eficient cu ceilalţi), intrapersonală (control şi înţelegere a propriei persoane) şi cea naturalistă (abilitatea de a recunoaşte, identifica şi descrie cu lejeritate plante, fungi sau animale) (Slavin, 2008).

Un argument în favoarea acesteia provine din studiul persoanelor ce prezintă sindromul autist-savant. În mod frapant, cu toate că valoarea coeficientului de inteligenţă este semnificativ diminuată, persoanele în cauză manifestă abilităţi matematice, artistice sau mnezice excepţionale (Treffert & Wallace, 2004), Această concepţie s-a dovedit utilă mai ales în domeniul educaţional. (Stangor & Walinga, 2014),Pe de altă parte controversele ridicate de abordarea în cauză sunt numeroase. În primul rând, inteligenţele descrise, par a reprezenta adesea numai simple abilităţi sau talente. De asemenea, nu există o concluzie finală cu privire la numărul exact al acestora iar, unii cercetători sugerează că diversele forme de inteligenţă sunt corelate şi în consecinţă se demonstrează existenţa unui factor g bazal (Brody, 2003).

Analizând abordările prezentate se poate constata că, în psihologia ştiinţifică inteligenţa este concepută în mare, dar nu în exclusivitate, ca o caracteristică biologică exprimată prin comportament, ce variază de la o persoană la alta (Hamsher, 1998), Cu toate acestea, procesele cerebrale care stau la baza sa nu sunt pe deplin înţelese. În speranţa de a înlătura enigmele existente, cercetările actuale s-au focusat asupra a patru factori potenţial fundamentali: dimensiunea encefalului, abilităţile senzoriale, viteza şi eficienţa transmiterii impulsului nervos, precum şi capacitatea memoriei de lucru (Stangor & Walinga, 2014).

În urma utilizării unor tehnici neuroimagistice, s-a constatat existenţa unei corelaţii pozitive între gradul de inteligenţă şi volumul cerebral (McDaniel, 2005), dar şi în raport cu numărul de neuroni sau grosimea cortexului(Shaw et al, 2006), Este important de menţionat că aceste cercetări nu susţin ideea conform căreia un volum cerebral mai mare conduce la un coeficient de inteligenţă superior (Garlick, 2003), O altă posibilitate aduce în atenţie viteza şi eficienţa în operare la nivel cerebral. Există o serie de dovezi ce pot fi aduse în acest sens. De exemplu, în cazul persoanelor cu un nivel ridicat de inteligenţă s-a observat o activitate cerebrală mai scăzută (Haier, Siegel, Tang & Abel, 1992) dar o viteză sporită în procesul de asociere corticală, în momentul rezolvării unei sarcini, pe când în cazul celor cu un IQ inferior s-a constatat opusul (Deary, Der & Ford, 2001), Interesantă este şi corelaţia descoperită între memoria de lucru şi inteligenţă, coeficientul de regresie fiind de r =.5 (Ackerman, Beier & Boyle, 2005).

Totuşi, mai rămâne o întrebare fundamentală: este inteligenţa un produs al eredităţii sau al mediului, în ce măsură contribuie cele două la dezvoltarea sa? (Wright, 2015), Inteligenţa este influenţată atât de factori genetici cât şi de mediu, aspecte evaluate cu precădere prin studiul gemenilor mono sau dizigoţi, dar şi prin intermediul adopţiilor (Plomin, 2003), Cercetările au evidenţiat că între 40% şi 80% din variabilitatea IQ-ului se datorează factorilor genetici (Plomin & Spinath, 2004), Coeficientul de inteligenţă în cazul gemenilor mono-vitelini corelează puternic semnificativ (r =.86), Valoarea este net superioară în raport cu cel al gemenilor dizigoţi (r =.60), De asemenea, corelaţia între IQ-ul părinţilor şi urmaşilor biologici (r =.42) este superioară celei înregistrate între părinţi şi copiii adoptaţi. Rolul componentei ereditare, devine mai semnificativ odată cu dezvoltarea minorilor. Dacă la vârsta de 3 ani, inteligenţa de moment nu prezice nivelul adult, începând cu vârsta de 7 ani, nu se mai poate afirma acelaşi lucru (Deary, Whiteman, Starr, Whalley & Fox, 2004).

Cu toate că ereditatea îşi revendică un rol de frunte, există o serie de dovezi care susţin importanţa mediului. Gemenii crescuţi împreună, în aceeaşi locuinţă, au un IQ mult mai apropiat ca valoare decât cei crescuţi separat. Similarităţile, existente între gemenii fraterni sunt superioare celor identificate în cazul fraţilor sau surorilor (Stangor & Walinga, 2014), Faptul că inteligenţa devine mai stabilă pe măsură ce înaintăm în vârstă sugerează importanţa influenţelor timpurii ale mediului. Aceeaşi factori explică şi diferenţele existente între copiii din clasele superioare şi cei incluşi în nivelul bazal (Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio & Gottesman, 2003), recurgând la deficienţele existente în ceea ce priveşte siguranţa, nutriţia sau suportul social (Stangor & Walinga, 2014), Deprivările socio-economice alături de sărăcie exercită la rându-le un efect negativ asupra dezvoltării IQ-ului (Bellinger & Needleman, 2003).

Inteligenţa este ameliorată şi de educaţia formală. S-a constatat că numărul de ani petrecuţi de o persoană în mediul şcolar influenţează evoluţia s-a cognitivă (Ceci, 1991), De asemenea, unele cercetări au sugerat că valoarea coeficientului de inteligenţă tinde să scadă semnificativ în perioada vacanţei de vară, fapt ce evidenţiază importanţa unui an şcolar prelungit (Huttenlocher, Levine &Vevea, 1998).

Este important să evidenţiem rolul relativ al celor doi factori, care nu pot fi niciodată cu adevărat separaţi. Un copil cu IQ ridicat va fi tratat diferit faţă de omologul său cu un coeficient de inteligenţă inferior, iar aceste orientări comportamentale pot amplifica diferenţele iniţiale(Stangor & Walinga, 2014).

Rolul mediului este relevant şi în ceea ce priveşte rezultatul la diverse teste de inteligenţă (Berk, 1996), scopul majorităţii scalelor fiind de a evalua factorul g. Se poate afirma, că abilitatea de a estima cu acurateţe nivelul intelectual constituie una dintre cele mai importante contribuţii ale psihologiei în domeniul practic. Astfel pentru o interpretare corespunzătoare este necesar să ţinem seama de normele şi standardele dintr-o populaţie la un moment dat. Prin urmare noţiunea de standardizare se dovedeşte a fi indispensabilă. Ea presupune distribuirea testelor unui număr foarte mare de persoane de vârste diferite, analiza rezultatelor şi obţinerea unor medii pentru fiecare stagiu de dezvoltare (Stangor & Walinga, 2014).

Aceasta se dovedeşte deosebit de importantă mai ales dacă aducem în atenţie impactul „efectului Flynn". Fenomenul face referire la îmbunătăţirea substanţială, a rezultatelor globale la diversele scale de inteligenţă (Flynn, 1999), În ciuda variaţiei existente de la o naţiune la alta, progresul mediu este de câte trei puncte la fiecare deceniu. Există o multitudine de factori ce pot fi invocaţi pentru a explica un astfel de fenomen, dintre care amintim: alimentaţia superioară, accesul facil la informaţie, dar şi familiarizarea cu unele teste, mai ales cele ce prezintă opţiunea „alegere multiplă" (Neisser, 1998), Dar cercetătorii se dovedesc a fi reticenţi în ceea ce priveşte concluzia că oamenii devin cu adevărat mai inteligenţi (Neisser, 1997).

2.1. Instrumente de măsurare a inteligenţei

Astăzi există o serie de instrumente, ce au la bază conceptul de IQ. Scala de inteligenţă pentru adulţi Wechsler reprezintă cel mai utilizat test în cadrul populaţiei adulte (Watkins, Campbell, Nieberding & Hallmark, 1995), Versiunea curentă, WAIS- IV, este adresată persoanelor cu vârstă cuprinsă între 16 şi 90 de

ani şi este compusă din 15 sarcini, ce vizează memoria de lucru, abilităţi aritmetice, spaţiale sau cunoştinţe generale despre lume. Rezultatele sunt analizate pe patru domenii: verbal, perceptual, memorie de lucru şi viteză de procesare. Fidelitatea este ridicată (peste.95) şi prezintă o valoare substanţială a validităţii de construct. Corelează puternic şi cu alte instrumente, de exemplu testul Stanford-Binet, precum şi cu diverse criterii academice sau cu succesul în viaţă. Prezintă corelaţii semnificative şi în raport cu gradul de funcţionare al persoanelor cu retard mental. Există şi scale adaptate preşcolarilor (WPPSI-III) sau şcolarilor şi adolescenţilor (WISC- IV) (Stangor & Walinga, 2014), Alte instrumente importante, care se bazează pe existenţa unui factor g sunt testul Stanford-Binet ediţia a cincea, matricele progresive RAVEN, testul abilităţilor cognitive Woodcock-Johnson, testele Kaufman etc. (Berk, 1996)

O altă categorie de teste relevante în acest sens sunt cele aptitudinale. Printre cele mai cunoscute amintim SAT (Scholastic Assessment Test) şi ACT-ul (American College Test), necesare pentru admiterea în majoritatea colegilor şi universităţilor din S.U.A. şi nu numai, Medical College Admission Test (MCAT) şi LSAT (Law School Admission Test), Importanţa acestora, constă în faptul că se dovedesc utile în selecţia studenţilor, mai ales în primul an de studiu (Kuncel, Hezlett & Ones, 2010), De asemenea, s-a descoperit că rezultatele la SAT-ul corelează puternic şi cu evaluările standard ale inteligenţei (Detterman, 2004), Testele de inteligenţă sunt utilizate şi de psihologii din domeniul organizaţional pentru selecţia personalului (Schmidt & Hunter, 1998).

3. Inteligenţa emoţională (I.E)

Este important de menţionat că există o diferenţă între reprezentarea inteligenţei ca abilitate sau ca performanţă, cea din urmă putând fi influenţată de stările anxioase sau de o preocupare intensă ce conduce la distragerea atenţiei şi deci la rezultate mai slabe (Hamsher, 1998) sau dificultăţi adaptative. Tocmai pentru a încerca să amelioreze aceste manifestări cercetătorii s-au orientat spre analiza inteligenţei emoţionale (Feldman-Barrett & Salovey, 2002).

Cu toate că majoritatea psihologilor au considerat inteligenţa drept o abilitate cognitivă, persoanele se folosesc şi de emoţii în rezolvarea problemelor şi în relaţionarea eficientă cu ceilalţi. I.E. face trimitere la o serie de abilităţi a căror principal scop este tocmai ameliorarea relaţiilor sociale, dar şi un grad ridicat de adaptare. Amintim în acest sens capacităţi precum cea de a identifica, a evalua, a înţelege cu acurateţe emoţiile proprii şi cele interpersonale precum şi abilitatea de autocontrol afectiv (Feldman-Barrett & Salovey, 2002).

Publicarea de către Daniel Goleman a volumului „Inteligenţa emoţională- De ce poate conta mai mult decât IQ-ul" şi a bestseller-ului „Lucrând cu inteligenţa emoţională" în anul 1998 a constituit un moment crucial în dezvoltarea conceptului, întrucât a condus la o explozie a interesului atât din partea publicului larg cât şi din partea cercetătorilor (Stangor & Walinga, 2014).

Totuşi rădăcinile sale pot fi regăsite mult mai adânc în trecut. În anul 1930, Edward Thorndike, descrie termenul de „inteligenţă socială", pe care îl defineşte drept abilitatea de a dezvolta relaţii pozitive cu membrii societăţii. Zece ani mai târziu, David Wechsler evidenţiază importanţa componentelor afective pentru

atingerea succesului în viaţă. În anii 50 ai aceluiaşi secol psihologi umanişti precum, Abraham Maslow, descriu modalităţi prin care oamenii pot dobândi putere emoţională (Virkus, 2009).

Termenul pare să fi apărut pentru întâia oară în lucrarea lui Michael Beldoch, (Davitz& Beldoch, 1964) şi ulterior în articolul elaborat de B. Leuner „Inteligenţa emoţională şi emanciparea" (Leuner, 1966),Conceptul poate fi regăsit şi în teoria lui Gardner (1999), mai precis în noţiunile de inteligenţă inter şi intrapersonală. Prin urmare era de la sine înţeles, că doar o perioadă scurtă de timp ne desparte de apariţia noţiunii de EQ (emotional quotient), inevitabilul evenimentul având loc în anul 1987(Beasley, 1987).

Neînţelegerile ce au luat amploare atât cu privire la terminologie cât şi la operaţionalizarea conceptului, au condus la dezvoltarea a trei modele distincte: modelul - abilitate, modelul-trăsătură şi cel mixt (Martins, Ramalho& Morin, 2010).

Vom analiza întâi modelul abilitate. Această abordare are la bază concepţia psihologilor Peter Salovey şi John Mayer, care încearcă să definească noţiunea în limitele unor criterii standard, specifice unei noi forme de inteligenţă (MacCan, Joseph, Newman& Roberts, 2014), Din punctul lor de vedere constructul evidenţiază abilitatea de a monitoriza emoţiile personale şi colective, de a realiza o discriminare între diversele manifestări afective, de a le eticheta corespunzător şi de a utiliza aceste informaţii în orientarea raţională şi comportamentală. (Colman & Andrew, 2008), I.E include aşadar abilitatea de a percepe cu acurateţe emoţiile, de a le accesa şi genera cu scopul de a asista procesele cognitive şi a dobândi cunoaştere afectivă (Salovey, Mayer& Caruso, 2004).

Teoria le înfăţişează drept surse utile de informaţie ce contribuie la înţelegerea şi orientarea în mediul social, indivizii diferenţiindu-se prin abilitatea de procesare. Această definiţie a fost ulterior nuanţată, pentru a da naştere unei concepţii ce propune patru abilităţi de bază distincte, dar totodată interconectate (Salovey& Grewal 2005).

Prima componentă o constituie perceperea emoţiilor, capacitatea de a le identifica, detecta şi descifra la nivel facial sau verbal. Reprezintă elementul fundamental, întrucât se află la bază tuturor proceselor de prelucrare a informaţiilor de ordin afectiv. În al doilea rând, se remarcă utilizarea emoţiilor, care presupune accesarea celor corespunzătoare cu scopul de a facilita realizarea unor activităţi cognitive. Orientarea dispoziţiilor în raport cu sarcina de rezolvat.

A treia abilitate este reprezentată de înţelegerea limbajului afectiv, a interacţiunilor complexe existente la acest nivel; identificarea unor relaţii subtile între emoţii precum şi abilitatea de a descrie evoluţia acestora. În ultimul rând, se evidenţiază managementul acestor stări, capacitatea de reglare afectivă la nivel intra şi interpersonal, direcţionarea emoţiilor, chiar şi celor negative în vederea atingerii scopului propus (Salovey, Mayer & Caruso, 2004).

Principala scală utilizată pentru a evalua constructul aşa cum este el prezentat de Salovey şi Mayer e testul de inteligenţă emoţională Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) compus din itemi care au ca ţintă rezolvarea unor probleme de natură afectivă (Salovey& Grewal, 2005), În urma aplicării vor fi obţinute rezultate pentru fiecare ramură în parte, dar şi un scor total al celor patru(Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003), În conformitate cu această abordare,

inteligența emoțională trebuie să fie în armonie cu normele sociale, ceea ce conduce la o metodă de scorare controversată, un punctaj ridicat indicând un nivel semnificativ al suprapunerii răspunsurilor cu etalonul în cauză. Există și, o a doua modalitate interpretativă, prin compararea rezultatelor individuale cu cele oferite de un grup compus din 21 de experți în domeniu (Salovey& Grewal, 2005), Într-un studiu realizat de Føllesdal, 111 scoruri obținute la MSCEIT de liderii unor companii au fost comparate cu descrierile oferite de proprii angajați. Nu s-au identificat corelații între rezultate și descrierile menționate nici în ceea ce privește empatia, capacitatea de a motiva sau eficiența în conducere. Așadar, o critică importantă face referire la deficiențele evidențiate la nivelul validității predictive, fidelității, dar și validității de construct (Bradberry& Su,2003; Føllesdal, Hagvet, 2009).

Modelul trăsătură are la bază cercetările realizate de Konstantinos Petrides care a propus o diferențiere conceptuală în raport cu abordarea precedentă. Inteligența emoțională percepută drept trăsătură face trimitere la existența unei constelații de apercepții emoționale, localizate la nivelurile inferioare ale personalității (Petrides, Pita& Kokkinaki, 2007), Teoria înglobează dispoziții comportamentale și atitudini cu privire la abilitățile personale, iar metoda de cuantificare o constituie autoevaluarea. Se poate distinge antonimia existentă în raport cu modelul anterior ce are la bază abilități a căror existență este dovedită și recunoscută științific. În acest caz analiza conceptului este realizată în cadrul oferit de personalitate (Petrides & Furnham. 2001).

Există mai multe instrumente evaluative, cele mai importante fiind EQ-i 2.0, TEIQue și Swinburne University Emotional Intelligence Test. EQ-i 2.0 prezintă cel mai înalt grad de fidelitate și validitate în rândul scalelor de autoevaluare, fiind utilizat în peste 200 de studii (Schulze& Roberts, 2005), Cercetări au fost realizate și cu privire la TEIQue, un test compus din 15 sub-scale ce analizează patru factori: starea de bine, autocontrolul, nivelul emoțional și sociabilitatea. Studiile nu au relevat existența unei corelații între scorurile înregistrate la test și raționarea nonverbală, specifică matricelor progresive RAVEN. Prin urmare, rezultatul a fost considerat drept un argument în favoarea interpretării I.E. ca trăsătură de personalitate și nu o formă aparte de inteligență. De asemenea, s-a înregistrat și o corelație pozitivă în raport cu unele trăsături evaluate de inventarul de personalitate BIG-5. Mai mult, câteva studii genetice cantitative au relevat existența unui nivel ridicat de ereditate pentru toate trăsăturile analizate în această abordare (Vernon, Petrides, Bratko & Schermer, 2008).

Ultimul model analizat, este poate și cel mai cunoscut. Dezvoltat de Goleman (1998), prezintă inteligența emoțională drept un vast ansamblu de competențe și abilități, care pot fi grupate în cinci constructe principale.

1) Cunoașterea propriilor stări sau dispoziții emoționale. Abilitatea de a identifica propriile puncte forte și slabe, dorințe, emoții, valori, scopuri alături de capacitatea de a conștientiza impactul lor asupra celorlalți.

2) Autocontrolul, descrie calitatea de a stăpâni și redirecționa emoțiile negative sau impulsurile, alături de o adaptare eficientă la noi circumstanțe.

3) Abilitățile sociale, managementul eficient al relațiilor interpersonale cu scopul de a dezvolta raporturi pozitive cu membrii societății.

4) Empatia sau capacitatea de a înţelege, resimţi în plan personal stările afective ce domină un alt individ.

5) În ultimul rând, se remarcă motivaţia, conştientizarea nevoilor şi motivelor care stau la baza acţiunilor noastre.

Chiar dacă primele trei sunt importante, piatra de temelie o constituie relaţia empatie-motivaţie. Fiecare construct înglobează un set de competenţe emoţionale. Acestea nu reprezintă talente înnăscute ci mai degrabă abilităţi dobândite, care pot fi dezvoltate pentru a obţine performanţe remarcabile. Dar, Goleman susţine că fiecare individ este dotat cu un nivel emoţional bazal determinat genetic, ce influenţează potenţialul individual de însuşire a competenţelor emoţionale (Bar-On & Parker, 2000), Principalele instrumente de evaluarea utilizate în cadrul acestui model sunt ESCI (Inventarul de competenţe emoţionale şi sociale) şi testul de evaluare a inteligenţei emoţionale, care reprezintă o formă de autoevaluare dezvoltată în anul 2001 (Bradberry& Greaves, 2009).

În ciuda numeroaselor controverse de ordin teoretic, impactul practic este de netăgăduit. O recenzie publicată în anul 2008 evidenţiază corelaţia pozitivă dintre E.I şi relaţiile sociale în cazul copiilor şi adolescenţilor (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), Durdu & Şahin (2018) au descoperit că inteligenţa emoţională constituie un factor predictiv pentru evoluţia legăturilor inter şi intragrup din cadrul colectivului de elevi, sau pentru dezvoltarea personală. În plus aceasta se află într-o legătură invers proporţională cu gradul de devianţă sau comportamentul antisocial, aşa cum este el evaluat de copii, părinţi şi profesori. Şi în cazul populaţiei adulte se regăseşte aceeaşi situaţie, E.I influenţând pozitiv percepţia abilităţilor sociale dar şi succesul relaţiilor interpersonale. Indivizii cu un nivel mai ridicat al inteligenţei emoţionale sunt percepuţi drept persoane agreabile, abile social şi empatice. Există de asemenea, o corelaţie semnificativă şi în legătură cu calitatea relaţiilor familiale şi de cuplu. Importanţa sa este vizibilă şi prin realizările pe plan educaţional, cu toate că odată cu introducerea factorului IQ, legătura dintre E.I şi calificative nu mai este atât de vizibilă (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Lopes et al (2006) evidenţiază o serie de rezultate asemănătoare, dar de data aceasta la nivel de întreprinderi. Aşadar, inteligenţa emoţională a reprezentat cel mai bun predictor pentru performanţa în muncă în cazul unei importante companii IT din China. Totuşi, cercetătorii nu au luat în calcul (din nou) abilităţile cognitive generale (Law, Wong & Song,2004), Aceleaşi rezultate au fost înregistrate şi în cazul unei companii de distribuţie a produselor alimentare (Vratskikh, Masadeh, Al-Lozi&Maqableh, 2016.).

Corelaţii pozitive s-au înregistrat şi în raport cu stima de sine şi starea de bine pe când la polul opus se situează depresia, insecuritatea consumul de alcool sau de substanţe. În cadrul unui studiu din anul 2012, în care au fost comparate două grupuri de 100 de indivizi, cei dependenţi de canabis au obţinut rezultate net inferioare în raport cu grupul de control, la nivel de E.I şi stimă de sine. (Nehra et al., 2012, Brown et al., 2012),Alte cercetări au subliniat că persoanele ce posedă un nivel ridicat al inteligenţei emoţionale prezintă o mai bună capacitate de decizie şi înţelegere a sinelui (Heffernan, Griffin, McNulty & Fitzpatrick, 2010).

Unul dintre cele mai importante aspecte influenţate de acest construct este sănătatea. Două meta-analize recente au evidenţiat impactul pozitiv exercitat de

E.I. precum și capacitatea predictivă în raport cu starea de bine pe plan fizic și psihic (Schutte et al.,2007; Martins, Ramalho & Morin, 2010).

De asemenea, s-au descoperit conexiuni între fenomenul de bullying și inteligența emoțională. Un nivel redus pare a fi asociat cu implicarea în acest gen de activități, atât a atacatorului, dar în mod surprinzător și a celui agresat. Educarea pe acest plan poate aduce îmbunătățiri în ceea ce privește prevenția și intervenția în astfel de cazuri (Mckenna & Webb, 2013),Importanța sa este vizibilă și în cazul lumii virtuale mai ales în ceea ce privește comportamentul de cyberbullying și „cybervictimizare", prin intermediul impactului pozitiv asupra sănătății și adaptării sociale (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López & Extremera, 2018).

Deși numărul de argumente teoretice și experimentale favorabile este covârșitor, criticile nu au întârziat să apară. În primul rând, mulți psihologi refuză să recunoască acest concept drept o noțiune de sine stătătoare. De exemplu, Eysenck (2000), blamează modelul propus de Goleman, considerându-l insuficient argumentat și chiar în opoziție cu studiile realizate asupra „tipurilor" de inteligențe. În mod similar, Locke, susține că inteligența emoțională nu reprezintă altceva decât o interpretare eronată a constructului de inteligență generală și că ea ar însuma doar capacitatea de a aplica idei abstracte în situații concrete (Locke, 2005), Grant (2014) avertizează cu privire la pericolul provocat de perceperea eronată a E.I drept calitate morală de dorit, susținând că aceasta poate conduce la un comportament manipulativ prin înlăturarea progresivă a gândirii logico-raționale. Pe deasupra, Harms & Credé (2010)susțin că nu există o corelație semnificativă între inteligența emoțională și leadership-ul organizațional.

În ciuda tuturor controverselor, un lucru este clar, datorită impactului practic influența sa a devenit din ce în ce mai răspândită, fapt vizibil și prin implementarea în numeroase unități de învățământ a unor programe de dezvoltare afectivă (Mayer & Cobb, 2000).

Bibliografie:

* Ackerman, p. L., Beier, M.E., & Boyle, M.O., (2005), Working memory and intelligence: The same or different constructs? *PsychologicalBulletin.* 131(1), 30–60.
* Anastasi, A., (1992), What Counselors Should Know About the Useand Interpretation of Psychological Tests. *Journal of Counseling&Development*, 70(5), 610-615.
* Anderson, R., (2006), Body Intelligence Scale: Definingand Measuring the Intelligence of the Body, *The Humanistic Psychologist, 34*(4), 357–367. DOI: https://doi.org/10.1207/s15473333thp3404_5
* APA Dictionary of Psychology, (n.d.), IQ. Retrieved from https://dictionary.apa.org/iq on 1 February, 2020.
* Au, J., Sheehan, E., Tsai, N., Duncan, G., Buschkuehi, M. & Jaeggi, S.M., (2015), Improving fluid intelligence with training on workingmemory: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review* 22, (2), 366-77 DOI: 10.3758/s13423-014-0699.
* Barbey, A.K., (2018), Network neuroscience theory of human intelligence. *Trends in Cognitive Sciences, 22*(1), 8–20. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.10.001
* Bar-On, R. & Parker, J.D.A., (2000), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
* Beasley, K., (1987), The Emotional Quotient. Mensa. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316915923_THE_INTERNATIONAL_JOURNAL_OF_BUSINESS_MA

NAGEMENT_A_Study_on_Emotional_Intelligence_and_Work_Performance_of_Women_Insurance_Agents_of_LIC_of_India_Keralaon 14 January 2020.
* Bellinger, D.C., & Needleman, H.L., (2003), Intellectual impairment and blood lead levels [Lettertothe editor]. *The New England Journal of Medicine.* 349(5), 500.
* Berk, E.L., (1996), *Child Development (4th edition),* Boston M.A: Pearson Allynand Bacon.
* Bingham, W.V., (1937), *Aptitudes and aptitude testing*. New York: Harpers.
* Bink, M.L., & Marsh, R.L., (2000), Cognitive regularities in creative activity. *Review of General Psychology*. 4(1), 59–78.
* Bouchard, T.J., (2009), Genetic influence on human intelligence (Spearman's g): Howmuch?. *Annals of Human Biology* 36(5): 527-44. DOI: 10.1080/03014460903103939.
* Bradberry, T., & Greaves, J., (2009), *Emotional Intelligence 2.0*. San Francisco: Publishers Group West,
* Bradberry, T., & Su, L., (2003), „Ability-versus skill-basedassessment of emotional intelligence", *Psicothema,* 18: 59–66.
* Brody, N., (2003), Construct validation of the Sternberg Triarchicabilities test: Comment andreanalysis. *Intelligence*. 31(4), 319–329.
* Brown, E., Chiu, E., Neill, L., Tobin, J. & Reid, J., (2012), *Is low emotional intelligence a primary causal factor in drug and alcohol addiction?* Bowen Hills, QLD, Australia: Australian Academic Press.
* Brown R.E., (2016), HebbandCattell: The Genesis of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Front. Hum. Neurosci*. DOI: 10:606. doi: 10.3389/fnhum.2016.00606.
* Burt, C., (1957), Distribution of intelligence. *British Journal of Psychology*. 48(3), 161-175.
* Carter, M.H., (1898), Darwin's Idea of Mental Development. *The American Journal of Psychology,* 9(4), 534-559 Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1412189 on 4 February 2020.
* Ceci, S.J., (1991), How much does school inginfluence general intelligence and its cognitive components? *A reassessment of the evidence. Developmental Psychology*. 27(5), 703–722.
* Colman, A., (2008), *A dictionary of psychology*, 3 ed. Oxford, England, UK: Oxford University Press.
* Davitz R.J. & Beldoch, M., (1964), *The communication of emotionalmeaning.* New York: McGraw-Hill.
* Deary, I.J., Der, G., & Ford, G., (2001), *Reaction times and intelligence differences: A population-based cohort study*. Intelligence, 29(5), 389–399.
* Deary, I.J., Whiteman, M.C., Starr, J.M., Whalley, L.J., & Fox, H.C., (2004), The impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish mental surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personalityand Social Psychology,* 86(1), 130–147.
* Drever. J., (1952), *A dictionary of psychology*. London, City of Westminster: PenguinBooks.
* Eysenck, H.J., (2000), *Intelligence: A New Look.* New York: Routledge.
* Feldman-Barrett, L., & Salovey, p. (Eds.), (2002), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence,* New York, NY: Guilford Press.
* Flores-Mendoza, C., Ardila, R., Rosas, R., Lucio, M.E., Gallegos, M., & Reátegui- Colareta, N., (2018), *Intelligence measurement and school performance in Latin America*. New York: Springer International Publishing.
* Flynn, J.R., (1999), Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist,* 54(1), 5–20.
* Føllesdal, H., & Hagtvet, K.A., (2009), Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generaliz ability theory. *Intelligence,* 37(1), 94–105.
* Frey, M.C., & Detterman, D.K., (2004), Scholasticassessment or g? The relationship between the scholastic assessment test and general cognitive ability. *PsychologicalScience*. 15(6), 373–378.
* Furnham, A., & Bachtiar, V., (2008), Personality and intelligence as predictors of creativity, *Personalityand Individual Differences, 45*(7), 613–617.
* Gardner, Howard, (1999), *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.

* Garlick, D., (2003), Integrating brain science research with intelligence research. *Current Directions in Psychological Science*. 12(5), 185–189.
* Goldstein, H., (2012), Francis Galton, measurement, psychometrics and social progress. *Assessement in Education: Principle, policyand practice,* 19 (2): 147-158.
* Goleman, D., (1998), *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
* Goodey C.F., (2011), *A history intelligence and „Intellectual Disability": The shaping of psychology in early modern Europe.* Routledge: Abington.
* Gottfredson, L.S., (1997), Why g matters: The complexity of every day life. *Intelligence, 24*(1), 79–132. DOI: https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90014-3.
* Gottfredson, L.S., (2003), Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343–397.
* Gottfredson, L.S., (2016), Hans Eysenck'stheory of intelligence, and what it reveals about him. *Personality and Individual Differences, 103,* 116–127. DOI: https://doi.org/ 10.1016/j.paid.2016.04.036.
* Grant, A., (2014), The Dark Side of Emotional Intelligence. Retrieved from https: //www.theatlantic.com/health/archive/2014/01/the-dark-side-of-emotional-intelligence/282720/ on 18 January 2020.
* Guilford, J.P., (1988), Some changes in the structure-of-intellect model. *Educational and Psychological Measurement, 48*(1), 1–4. DOI: https://doi.org/10.1177/001316 448804800102.
* Haier, R.J., Siegel, B.V., Tang, C., & Abel, L., (1992), Intelligence and changes in regional cerebral glucose metabolic rate following learning. *Intelligence.* 16(3–4), 415–426.
* Hamsher, K., (1998), *Aquired Aphasia,* ediția a 3-a, Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
* Harms, p. D. & Credé, M., (2010), "Emotional Intelligence and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis". *Journal of Leadership & Organizational Studies,* 17(1): 5–17.
* Hartshorne. J.K. & Germine, L.T., (2015), When does cognitive functioning peak? The asynchronous rise and fall of different cognitive abilities across the life span. *PsycholSci*, 26(4) 433-43. DOI: 10.1177/0956797614567339.
* Heffernan, M., Griffin, Q.M., McNulty, R., & Fitzpatrick, J., (2010), „Self-compassion and emotional intelligence in nurses", *International Journal of Nursing Practice,* 16(4): 366–373. DOI: 10.1111/j.1440-172X.2010.01853.
* Horn, J.L., Donaldson, G., & Engstrom, R., (1981), Apprehension, memory, and fluid intelligence decline in adulthood, *Research on Aging, 3*(1), 33–84.
* Hughes-Wilson, J., (2017), *On Intelligence: The History of Espionage and the Secret World,* London, Russell Square: Constable& Robinson.
* Huttenlocher, J., Levine, S., & Vevea, J., (1998), Environmental input and cognitive growth: A studyusingtime-period comparisons, *ChildDevelopment*. 69(4), 1012–1029.
* Jacyna, S., (2009), The most important of allorgans, Darwin on thebrain. *BRAIN A JOURNAL OF NEUROLOGY* 132,3481-3487.
* Jensen, A.R., (1998), *Human evolution, behavior, and intelligence. The g factor: The science of mental ability.* Santa Barbara, California: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
* Kulcsar, T., (1980), *Lecții practice de psihodiagnostic*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș- Bolyai.
* Law, K.S., Wong, C.S. & Song, L.J., (2004), „The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies". *Journal of Applied Psychology.* 89 (3): 483–496 doi:10.1037/0021-9010.89.3.483.
* Legg, S., & Hutter, M., (2006), *A Collection of Definitions of Intelligence,* Fresno, California: AGI Publishing.
* Leuner, B., (1966), „Emotional intelligence and emancipation". *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 15: 193–203.
* Locke, E.A., (2005), Why emotional intelligence is an invalid concept, *Journal of Organizational Behavior,* 26(4): 425–431. doi:10.1002/job.318.

* Lopes, p. N., Grewal, D.K.J., Gall, M. & Salovey, p. , (2006), „Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work", *Psicothema*. 18 Suppl: 132–138.
* MacCann, C., Joseph, D.L., Newman, D.A., & Roberts, R.D., (2014), Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models, *Emotion,* 14(2), 358- 374.
* Martinich, A.P., (1995), *A Hobbes Dictionary*. Oxford. U.K: Blackwell.
* Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E., (2010), „A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health", *Journal of Personality and Individual Differences,* 49(6): 554–564, doi:10.1016/j.paid.2010.05.029.
* Mayer, J.D. & Cobb, C.D., (2000), Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*(2), 163–183.
* Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G., (2008), Human abilities: Emotional intelligence, *Annual Review of Psychology. 59,* 507–536. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
* Mayer, J.D., Salovey, p. & Caruso, D.R., (2004), Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
* Mayer, J.D., Salovey, p. , Caruso, D.R., & Sitarenios, G., (2003), „Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0", *Emotion,* 3(1): 97–105.
* McDaniel, M.A., (2005), Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between in vivo brain volume and intelligence, *Intelligence,* 33(4), 337–346.
* Mckenna, J. & Webb, J., (2013), „Emotional intelligence", *British Journal of Occupational Therapy,* 76(12): 560. doi:10.1177/030802261307601202.
* Mitrofan, N., & Mitrofan, L., (2005), *Testarea psihologică. Inteligența* și *aptitudinile.* Iași: Editura Polirom.
* Nehra D.K., Sharma V., Mushtaq H., Sharma N.R., Sharma M. & Nehra S., (2012), "Emotional intelligence and self esteem in cannabis abusers", *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,* 38(2): 385–393.
* Neisser, U. (ed.), (1998), *The rising curve*. Washington, DC: American Psychological Association.
* Oleron, p. , (1957), *Binet et la psychologie de l'intelligence,* Paris: Éditions du Centre de psychologie appliquée.
* Online etymology dictionary, (n.d.), Intelligence. Retrieved from https://www.etymonline.com/ on 5 January 2020.
* Petrides, K.V., &Furnham, A., (2001), „Traitemotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality,* 15(6): 425–448. doi:10.1002/per.416.
* Petrides, K.V., Pita, R., &Kokkinaki, F., (2007), „The location of traitemotional intelligence in personality factor space", *British Journal of Psychology*, 98(2): 273–289 doi:10.1348/000712606x120618.
* Piaget, J., (1963), *The psychology of intelligence,* New York: Routledge.
* Piaget, J,. (2012), *Psihologia inteligenței,* București: Editura Cartier.
* Plomin, R., &Spinath, F.M., (2004), Intelligence: Genetics, genes, andgenomics. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 86(1), 112–129.
* Plomin, R., DeFries, J.C., Craig, W.I. & p. McGuffin (Eds.), (2003), *Behavioral genetics in the postgenomic era,* Washington, DC: American Psychological Association.
* Radu, I., (1991), *Introducere în psihologia contemporană,* Cluj-Napoca: Editura-Sincron.
* Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., &Extremera, N., (2018), Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador", *Comunicar,* 26(56): 09–18. DOI: https://doi.org/10.3916/C56-2018-01.
* Salovey, P &Grewal, D., (2005), „The Science of Emotional Intelligence", *Current Directions in Psychological Science,* 14(6): 6, 281-285.
* Salthouse, T.A., (2004), What and when of cognitive aging, *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 140–144.

* Schmidt, F.L., & Hunter, J.E., (1998), The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings, *Psychological Bulletin.* 124, 262–274.
* Schultz, D.P., Schultz, S.E., (2012), *O istorie a psihologiei moderne,* București: Editura Trei.
* Shaw, p. , Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., & Giedd, J., (2006), Intellectual ability and cortical development in children and adolescents, *Nature,* 440(7084), 676–679.
* Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., &Rooke, S.E., (2007), A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health, *Personality and Individual Differences, 42*(6), 921–933. DOI: https://doi.org/ 10.1016/j.paid.2006.09.003.
* Siegler, R.S., (1992), The other Alfred Binet, *Developmental Psychology*, 28 (2), 179-190.
* Simonton, D.K., (2000), Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects, *American Psychologist*, 55(1), 151–158.
* Slavin. R., (2008), *Educational psychology: Theoryand Practice, 9th edition,* Boston, M.A: Alyn& Bacon.
* Stangor, C., (2010), *Introduction to Psychology – 1st Canadian,* Boston, Massachusetts: Flat World Knowledge.
* Stern, W., (1914), *The Psychological Methods of Testing Intelligence, Volume 1*., (Whipple, G.M. Trans.), London: Warwick& York.
* Sternberg, R.J., (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
* Sternberg, R.J., (2003), A Broad View of Intelligence: The Theory of Successful Intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice andResearch, 55*(3), 139–154. DOI: https://doi.org/10.1037/1061-4087.55.3.139.
* Sternberg, R.J., (ed.), (2000), *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.
* Sternberg, R.J., Wagner, R.K., & Okagaki, L., (1993), Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. Retrieved from https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=bvAH5Ck-MsoC&oi=fnd&pg= PA205&ots=tgBkPmkESY&sig=VycK16EiZyu5FEicFlXR_MdlXXE&redir_esc= y#v=onepage&q&f=false on 12 February 2020.
* Tarasova, I.V., Volf, N.V., & Razoumnikova, O.M., (2010), Parameters of cortical interactions in subjects with high and low levels of verbal creativity. *HumanPhysiology*, 36(1), 80–85.
* Thurstone, L.L., (1938), Primary mental abilities. *PsychometricMonographs, No. 1*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
* Thurstone, L.L., (1924), *The nature of intelligence*. London: Routledge.
* Treffert, D.A., & Wallace, G.L., (2004), Islands of genius. *Scientific American*. 286, 76- 85.
* Tucker-Drob, E.M., (2009), Differentiation of cognitive abilities across the life span. *Developmental Psychology, 45*(4), 1097–1118. DOI: https://doi.org/10.1037/ a0015864.
* Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., &Gottesman, I.I., (2003), Socioeconomic status modifie sherit ability of IQ in young children. *Psychological Science*. 14(6), 623–628.
* Vernon, p. A., Petrides, K.V., Bratko, D., &Schermer, J.A., (2008), „A behavioral genetic study of trait emotional intelligence". *Emotion*. 8(5): 635–642.
* Virkus,. S., (2009), A Brief History of Emotional Intelligence. Retrieved from https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Leadership%20Attributes/a_brief_history_of_e motional_intelligence.html on February 2 2020.
* Vratskikh, I., Masa'deh, R., Al-Lozi, M., & Maqableh, M., (2016), „The Impact of Emotional Intelligence on Job Performance via the Mediating Role of Job Satisfaction". *International Journal of Business and Management*. 11(2): 69 doi: 10.5539/ijbm.v11n2p69.

* Watkins, C.E., Campbell, V.L., Nieberding, R., & Hallmark, R., (1995), Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*. 26(1), 54–60.
* Wechsler, D., (1958), *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence.* Baltimore: The Williams &Wilkins Company. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/11167-000.
* Wright, J.D., (2015), *International Encyclopedia of Social&Behavioral Sciences, Second Edition.* London: Elsevier.
* Zangwill, O.L., (1964), Neurological studies and human behaviour. *British Medical Bulletin, 20*(1), 43–48.

PROIECTELE EDUCAȚIONALE – VECTOR AL DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII LA COPIII CU C.E.S.

Violeta POP[1]

Abstract:

In the contemporary world, a teacher's duty is not only to teach it's students, but to put it's humanity to the test, to make decisions for each case, so that they can personalize the educational interventions. Just like the students, their teachers are also unique, fact that lead to a unique bond between the teacher and it's student. This unique bond is necessary in the activity with children with special needs, children who need a bigger flexibility of interpersonal relationships. The teacher prepares it's students for future in a world who is rapidly evolving. The unique educational model fits everyone but is deemed to fail even with normal students, even more so in the case of special needs students. The key words of contemporary pedagogy are educational partnership. The child represents a social value that needs to be found and adapted by respecting individual characteristics.

Formarea personalităţii este un proces îndelungat care îşi are originea în familie, se continuă în întreaga şcolaritate şi se consolidează pe tot parcursul devenirii umane. În momentul intrării în şcoală, copilul dispune de o experienţă de viaţă care poate fi valorificată, dar acest lucru nu este suficient. Cadrul didactic trebuie să-l introducă pe elev în universul valorilor reale, să-l facă să înţeleagă semnificaţia acestora, să dobândească capacitatea de a distinge ceea ce este frumos, bun, adevărat. Pentru ca aceste cunoştinţe să se transforme în conduite, se impune cu necesitate ca acestea să fie însoţite de anumite trăiri afective, ca suport energetic, componenta cognitivă şi cea afectivă fiind indispensabile în formarea conştiinţei morale, dar nu şi suficiente.

Universul şcolii şi al familiei sunt două dimensiuni care-şi pun amprenta asupra formării personalităţii şcolarului. Este important să descoperim împreună, şcoală şi familie, ce-i place copilului, ce simte el pentru a putea construi în timp abilităţi şi competenţe. Timpul acordat copilului nu numai că transmite experienţa adultului, ci îl îmbogăţeşte socio – cultural - estetic. Cadrul didactic are marele merit de a conştientiza familia elevului că meseria de părinte se învaţă, că activitatea de învăţare trebuie să continue şi dincolo de programul şcolii.

Una din cele mai mari aventuri ale vieţii noastre este cunoaşterea de sine. Imaginea de sine este reală, chiar dacă nu o putem atinge sau vedea. Ea este propria noastră părere despre ce fel de persoană suntem. Stima de sine influenţează nivelul performanţelor şcolare. O stimă de sine ridicată conduce la comportamente adaptate în cazul confruntării cu diferite dificultăţi sau obstacole.

[1] Prof. logoped, Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Braşov.

Educaţia are rol conducător în dezvoltarea psihică a elevului cu deficienţă mintală, creând condiţii favorabile dezvoltării viitoare ca adolescent şi apoi ca adult integrat în viaţa socială a comunităţii. În funcţie de tipul şi gradul deficienţei, dezvoltarea cognitivă a deficientului mintal este relativ constantă, fiind oportună orientarea învăţării pe dezvoltarea emoţională şi afectivă.

La elevii cu deficienţă mintală, reuşita oricărui demers de învăţare, recuperator – terapeutic – compensator este asigurat prin activarea factorilor emoţional-afectivi. Scopul învăţării la deficientul mintal, îl reprezintă nu însuşirea de cunoştinţe, ci dezvoltarea comportamentelor adaptative, care să conducă la o continuă coechilibrare a personalităţii cu mediul înconjurător. Eficienţa învăţământului special este cu atât mai mare cu cât se urmăreşte ca învăţarea să nu se limiteze numai la asimilarea de cunoştinţe, ci să pună un accent deosebit pe formarea de comportamente, atitudini, stări emoţionale, reacţii motivaţional-volitionale. (Tratat de PPS 2011, p. 1201)

Învăţarea îmbracă mai multe forme:

- Învăţarea cognitivă – dobândirea de cunoştinţe;
- Învăţarea psihomotorie – achiziţia unor scheme motorii;
- Învăţarea instrumentală – însuşirea instrumentelor de comunicare
- Învăţarea afectivă - învăţarea unor modalităţi adecvate de răspuns la difeiţi stimului, sau la situaţii diferite;
- Învăţarea practică – formarea deprinderilor praxice;
- Învăţarea morală – însuşirea normelor morale.

Dintre toate aceste tipuri de învăţare, învăţarea afectivă poate să crească eficienţa tuturor celorlalte tipuri, dar în aceiaşi măsură poate să o şi scadă, depinde de noi şi de demersul nostru acest fapt. O stare eomoţională bună, un climat afectiv stenic contribuie la eficienţa actului educativ. O stare emoţională tensionată, are efecte distructive asupra demersului terapeutic recuperator. Astfel, relaţia pozitivă, plină de încredere dintre profesor şi elev, raporturile armonioase cu colegii şi o ambianţă plăcută constituie baza intervenţiei educative în şcoala specială. Copilul se simte iubit, apreciat şi valorizat, fapt ce are consecinţe pozitive asupra dezvoltării sale.

După Emil Verza (1996, p. 34), cu precădere la începutul instruirii aceşti elevi întâmpină dificultăţi în învăţarea cognitivă, fiind necesar ca accentul să se pună pe învăţarea afectivă şi motivaţională.

„Însuşirea normelor morale, a valorilor socio-culturale şi formarea unor abilităţi motorii se realizează prin învăţarea afectivă, psihomorală, psihomotrică şi psihocomportamnetală. Aceste forme trebuie să însoţească procesele ce se derulează în şcoală şi să contribuie la formarea de sentimente, convingeri, atitudini, aspiraţii şi idealuri, modele de acţiune şi de comportare în viaţă." (Tratat de PPS 2011, p. 1200)

Empatia, ca şi caracteristică care se manifestă la toate categoriile de elevi cu handicap, devine o modaliate de stabilirea arelaţiilor interpersonale. Ca toţi elevii, şi elevul deficient mintal învaţă de la ceilalţi, dar spre deosebire de normal, modelele sunt preluate fără discernământ, fără o analiză sau filtrare a comportamentelor imitate, însuşindu-şi astfel şi modelele negative. Învăţarea şi

activismul acestor elevi trebuie stimulate printr-un sistem de recompense, începând de la cele materiale şi ajungând în timp la cele sociale: lauda, încurajarea, aprecierea, evidenţierea.

În cartea sa, Predarea bazată pe ataşament, Louis Cozolino, extinde teoria ataşamentului dezvoltată de Bowlby, asupra activităţii de predare. Astfel, autorul emite ideea conform căreia capacitatea unui elev de a învăţa este puternic influenţată de calitatea ataşamentului acestuia faţă de profesorii şi faţă de colegii săi. Nevoia de apartenenţă este o necesitate fundamental umană, încă de la naştere avem nevoie ca semenii să ne ajute şi să ne simţim în siguranţă. Pe lângă hrana biologică, avem nevoie şi de hrană afectivă, în absenţa căreia lumea devine un loc periculos, în care copilul evită să mai exploreze, deci să cunoască, evită să-şi asume riscuri şi să aibă încredere în ceilalţi.

Aceleaşi principii de ataşament se aplică şi relaţiei profesor-elev. Profesorii le urmează părinţilor ca figuri de autoritate şi ca sursă de grijă şi evaluare. Părinţii modelează schemele de ataşament iar profesorii continuă modelarea acestora prin intermediul interacţiunilor din clasă şi din afara ei. O figură de ataşament este o persoană din viaţa copilului care oferă continuitate şi siguranţă şi care are capacitatea de a alina copilul în momente de stres. Dacă se stabileşte un ataşament sigur aceste figuri de ataşament timpuriu devin un şablon nescris pentru ceea ce copilul va căuta în ceilalţi, pe măsură ce stabileşte relaţii pe perioada adolescenţei sau a maturităţii.

Organizarea activităţii de învăţare pe cercuri de lucru reprezintă o modalitate de activare a dinamicii grupului şi de formare a ataşamentului sigur. Această formă de organizare se regăseşte în şcolile speciale pentru deficienţi mintali, în care colectivele de elevi sunt restrânse numeric, în funcţie de tipul şi gradul deficienţei.

Louis Cozolino (2017, p. 28-30) oferă sugestii de organizare a cercurilor de lucru:

- Menţineţi clasele şi şcolile cât de mici posibil pentru a oferi sentimentul de aparteneţă şi pentru a elimina distanţa interpersonală şi indiferenţa emoţională care sunt reacţii normale în faţa unui grup mare de oameni. Lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi este o metodă a învăţării prin cooperare, facilitând astfel comunicarea, socializarea, relaţionarea, colaborarea şi sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi. Se favorizează în acest mod cunoaşterea reciprocă dintre elevi, înţelegerea şi acceptarea reciprocă, precum şi integrarea copiilor cu cerinţe speciale în colectivul clasei.
- Creaţi suficient timp pentru relaţii – prânzul este de dorit să dureze mai mult pentru a oferi şansa elevilor şi profesorilor să socializeze, să relaţioneze, să facă schimb de experienţă şi să se concentreze asupra proiectelor comune.

Similar se desfăşoară activităţile de Formare a autonomiei personale zilnice în şcoala specială, în care pe parcursul unei ore elevii servesc masa de prânz. Este un bun prilej, ca pe lângă formarea deprinderilor de igienă alimentară, de autoservire să formăm şi deprinderi de interacţiune între membrii grupului, de socializare. Este ştiut faptul că hrana, deci masa este un factor de inhibare a

agresivităţii. Nu este întâmplător faptul că întâlnirile de afaceri, cele politice, unele tratative se încheie la masă.

Elevii şi profesorii ar trebui să petreacă timp în afara mediului de învăţare pentru aprofundarea relaţiilor interumane. Această sugestie este transpusă în practică prin intermediul proiectelor şi parteneriatelor educaţionale, prin activităţile extracurriculare care se desfăşoară la nivelul şcolii speciale.

- Descentralizarea clasei prin crearea de grupuri de învăţare prin cooperare – elevii sunt împărţiţi în grupuri mici în funcţie de experienţa şi personalitatea lor.

În clasa a VII-a au fost înscrişi în colectivul clasei mele trei elevi cu pseudodebilitate mintală. Am considerat acest aspect un avantaj şi l-am folosit numindu-i pe cei trei elevi nou veniţi tutori pentru elevii cu deficienţă mintală moderată şi severă din colectivul clasei. Asfel, am responsabilizat elevii nou veniţi, şi, pentru prima dată în viaţa lor cineva i-a valorizat şi le-a acordat încredere. Acest tip de relaţie a fost extrem de eficient, inhibând comportamentele deviante ale elevilor veniţi din şcoala de masă în urma a două repetenţii şi a tulburărilor de comportament. Modificări pozitive au fost înregistrate şi în rândul elevilor cu deficienţă mintală prin raportarea lor la cei nou veniţi. Astfel, au fost stimulaţi să fie ca celilaţi, să rezolve sarcinile de învăţare pe care le rezolvau ceilalţi, adaptate nivelului lor. Motivaţia a devenit intrinsecă, factorul de competiţie stimulând activismul şi participarea lor la actul educativ şi terapeutic – recuperator.

- Munca în folosul comunităţii – este o modalitate de implicare a inimilor, minţilor şi corpurilor în procesul întinderii unei mâini către lumea extinsă. Se creează astfel un scop comun pentru elevii noştri, ceea ce facilitează crearea de relaţii.

Am valorificat această sugestie prin implicarea elevilor si părinţilor în campaniile sociale organizate la nivelul Centrului Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Braşov, pe parcursul anului şcolar 2016-2017:

- Strigătul mut al unei mame – s-au donat bunuri şi bani pentru mame aflate în dificultate
- Fii bun, nu doar de Crăciun! - Donaţii şi colectare de bunuri materiale, obiecte de igienă generală şi personală, îmbrăcăminte, jucării, dulciuri

Beneficiar: Centrul pentru Reabilitare Şcolară Brădet - Săcele care a ars

- Zâmbete pentru bunicii noştri - Donaţii de obiecte de igienă personală, lenjerii de pat, alimente, dulciuri, vitamine, ceaiuri, aparate de uz casnic

Beneficiar: bunicuţele cazate în căminul bisericii *Sfânta Treime* Tocile, Scheii Braşovului

Astfel, elevii au învăţat să dăruiască, să ofere bucurie şi emoţie, au devenit din beneficiari donatori. Şi la nivelul clasei, copiii şi părinţii cu posibilităţi financiare îi ajută periodic pe colegii lor aflaţi în dificulate cu alimente şi haine.

Provocări valoroase şi activităţi pline de sens – participarea şi implicarea activă a elevilor în proiectele şi parteneriatele educaţionale şcolare. Am implicat elevii clasei mele şi în proiectele educaţionale ale şcolii iniţiate de către alţi colegi: „Perspective- Poveste românească - Concurs naţional de obiceiuri şi tradiţii româneşti", „În lumea poveştilor", „Şi eu pot fii un campion", „Sănătate prin sport" iniţiate de către profesorii de educaţie fizică şi sport şi profesorii kinetoterapeuţi.

➢ Participare emoţională şi plină de sens din partea părinţilor, bunicilor şi a altor pesoane *implicate* – implicarea părinţilor pentru maximizarea legăturii clasei şi şcolii cu comunitatea. Am implicat asfel părinţii în activităţile extracuriiculare organizate atât în cadrul şcolii cât şi în afara ei.

Stresul, depresia, anxietatea şi frica sunt inamicii învăţării, împiedicând procesarea corticală şi rezolvarea de probleme. Ataşamentul sigur are capacitatea de a alina anxietatea în prezenţa stresului. Relaţiile educaţionale bune determină creşterea optimismului, a stimei de sine şi a stării de bine, susţinând dezvoltarea cognitivă şi afectivă. Educatorii trebuie să folosească o serie de strategii menite să crească siguranţa fizică, să susţină siguranţa emoţională şi să integreze valorile educaţiei în comunitatea extinsă.

➢ Siguranţa fizică – elevii învaţă cel mai bine când se simt apreciaţi şi în siguranţă. Obiectivul predării pe bază de ataşament este ca fiecare elev să evolueze de la a se simţi vulnerabil şi înspăimântat, la a se simţi protejat, îngrijit şi valorizat.

➢ Puterea dorinţei – afecţiunea nu este un substitut pentru munca seriaosă, dedicare şi voinţă.

➢ Mândrie şi pasiune – biodiversitatea şi diversitatea individuală se află printre strategiile prin care natura asigură supravieţuirea. Suntem cu toţii, unii diferiţi faţă de ceilalţi, asfel încât fiecare să poată contribui în felul său, cu talentul şi abilităţile lui. Un mediu de învăţare de succes trebuie să conţină o varietate de moduri de învăţare şi arii de specializare, care să fie asemănătoare cu amploarea diversităţii umane. Astfel poveştile sunt antrenante din punct de vedere emoţional, memorabile şi conţin lecţii despre orice provocare umană posibilă. Totodată, poveştile sunt chei pentru noi toţi, pentru a deveni mai prezenţi, şi conştienţi de sine, permiţându-ne să punem sub semnul întrebării lumea din jurul nostru şi să creăm naraţiuni alternative, pe care le putem folosi pentru a ne regla mai bine emoţiile şi a ne ghida comportamentele. Clasa este asemeni unei familii în care fiecare membru îşi aduce diverse contribuţii importante.

Elevii şi profesorii ar trebui să petreacă timp în afara mediului de învăţare pentru aprofundarea relaţiilor interumane. Această sugestie este transpusă în practică prin intermediul proiectelor şi parteneriatelor educaţionale, prin activităţile extracurriculare care se desfăşoară la nivelul şcolii noastre. În procesul de recuperarea al elevilor din clasa a a cărui diriginte am fost, am pus un accent deosebit pe proiectele şi parteneriatele educaţionale.

Parteneriatul educaţional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societăţii prin prisma educativă şi presupune:

- ✓ participare la o acţiune comună;
- ✓ interacţiuni constructive acceptate de către toţi partenerii;
- ✓ **comunicare** eficientă între participanţi;
- ✓ activităţi şi scopuri comune cu respectarea rolului fiecărui participant;
- ✓ şanse egale pentru toţi participanţii;
- ✓ interrelaţionare, colaborare şi cooperare;
- ✓ unitate în cerinţe, de opţiuni, decizii şi acţiuni educative, subordonate actului educativ.

Proiectele răspund nevoii de a organiza activităţi care să urmărească:

- ✓ îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor, prin achiziţionare de noutăţi, prin acumularea de noi cunoştinţe, priceperi şi deprinderi
- ✓ îmbogăţirea şi echilibrarea vieţii afective, dezvoltarea simţului răspunderii prin dorinţa de reuşită;
- ✓ participarea activă, conştientă şi responsabilă la propria formare,
- ✓ contactul cu lumea reală, **comunicarea,** socializarea şi dezvolarea autonomiei personale;
- ✓ observarea şi studierea fenomenelor în condiţii naturale şi sociale, prin contactul direct, nemijlocit cu acestea;
- ✓ folosire metodelor moderne, practic – aplicative, **învăţarea prin cooperare**;

Obiectivele proiectelor educaţionale

✓ Constituirea unui grup partenerial care să promoveze valori comune la nivelul partenerilor implicaţi: cadre didactice, elevi, familii, comunitate;

✓ Promovarea dialogului şi a comunicării între toţi factorii educaţionali ai şcolii, între şcoală şi familie, între elevii din şcoli şi medii diferite; dezvoltarea cooperării şi a colaborării între cadre didactice din unităţi diferite de învăţământ, urmărindu-se armonizarea condiţiilor specifice fiecărei şcoli cu exigenţele sociale de ordin general dar şi particular;

✓ Cultivarea şi dezvoltarea stimei de sine, această hrană educativă care ne permite să ne simţim bine cu noi înşine dar şi cu cei din jur; aceasta capacitate trebuie învăţată şi educată, deoarece copilul trebuie să devină competent social, să se simtă în largul său în cadrul grupurilor din care face parte, să reuşească în sarcinile impuse de societate, să fie dorit, acceptat, aprobat şi, de ce nu, admirat de cei din jur.

✓ Pregătirea elevilor în sensul asigurării egalităţii şanselor în educaţie, al dezvoltării personale şi al inserţiei în comunitate, al ameliorării modalităţilor de informare adresate elevilor, în sensul revigorării spiritului civic şi a mentalităţilor comunitare;

✓ Consolidarea unei strategii de intervenţie care să asigure implicarea eficientă a tuturor factorilor educaţionali în eforturile de integrare şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe educative speciale;

✓ Dezvoltarea abilităţilor de comunicare, formarea şi dezvoltarea abilitătilor sociale care să conducă la un grad înalt de maturitate psihosocială a copiilor cu dizabilităţi;

Exemple de bune practici

✓ Proiectele pot fi simplificate sau îmbogăţite ele fiind valoroase pentru conţinutul formativ-educativ al activităţilor, pentru dreptul copiilor de a învăţa să comunice, să recunoască când au nevoie de ajutor şi a-l cere fără rezerve, pentru dezvoltarea capacităţii de a fi toleranţi, o însuşire necesară în societate.(Băran-Pescaru, 2004, cap. 2)

✓ În acest sens, începând cu anul şcolar 2013-2014, am iniţiat şi am coordonat două proiecte educaţionale, dintre care un proiect inclus în C.A. E. R.

2015-2020, aflat la ce de-a 5 ediţie – „Alături de mine, împreună cu mine „şi un proiect, „Sunt român şi bun creştin" inclus în C. A. E.J. 2017 - 2020 - domeniul educaţie civică, voluntariat, proiecte caritabile.

✓ Cu proiectul „Sunt român şi bun creştin" am participat la concursul judeţean de proiecte „Şcoala mea pe primul loc", organizat de către postul Mix2TV Braşov şi difuzat în cadrul emisiunii TV „Tortul de ciocolată". Acesta a fost un bun pilej de promovare a şcolii, de participare activă şi nemijlocită a elevilor cu deficienţe mintale la viaţa socială a comunităţii din care fac parte. Astfel, am avut şansa prezentării proiectului într-o emisiune special dedicată şcolii noastre, iar în cadrul Galei concursului am obţinut Premiul Special. Am participat la ambele emisiuni cu câte un moment artistic- dans modern şi dans popular - susţinut de elevii şi cadrele didactice ale şcolii noastre.

✓ Proiectul este realizat de către Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Braşov în parteneriat cu Biserica Ortodoxă Predeal, Liceul Teoretic Mihail Săulescu Predeal Activităţile proiectului sunt strâns legate de sărbătorile creştine ortodoxe: Crăciunul, Botezul Domnului, Sfintele Paşti, Înălţarea Domnului – Ziua Eroilor. Pe principiul implicării active a copiilor şi tinerilor, voluntarii din cadrul Proiectului Educaţional „Sunt român şi bun creştin" au avut un rol hotărâtor în desfăşurarea activităţilor proiectului în aer liber. Asfel, iarna am desfăşurat jocuri specifice la Pârtia de ski Clăbucet din Predeal, iar primăvara şi vara am desfăşurat jocuri specfice la Fun Park Trei Brazi din Predeal.

Impactul voluntariatului în educarea copiilor cu C.E.S.

Experienţa voluntariatului a contribuit la deschiderea copiilor faţă de ceilalţi, aceştia colaborând mai uşor atunci când sunt înconjuraţi de tineri apropiaţi de vârsta lor.

În cadrul proiectului „Alături de mine, împreună cu mine", voluntarii au desfăşurat activităţi creative implicând copiii în activităţi atractive, abordând diferite teme: educaţie civică şi educaţie pentru sănătate, metode de educaţie nonformală: jocuri, activităţi de socializare, comunicare, relaţionare, dezvoltare personală. Voluntarii au pregătit pentru partenerii lor piese de teatru, expoziţii de desene şi obiecte realizate împreună cu copiii, au cântat şi au participat la diverse activităţi, inclusiv campanii sociale organizate la nivelul şcolii.

Proiectele educaţionale prezentate şi-au atins şi chiar şi-au depăşit scopul, prin efectele pe care le-au produs: copiii au stabilit relaţii de prietenie cu elevii şcolilor implicate în proiect, revederea prietenilor la fiecare dintre activităţile proiectului a fost trăită pozitiv, cu entuziasm şi bucurie.

Legăturile formate în cadrul activităţilor proiectului au continuat şi în timpul liber al copiilor, păstrând relaţia prin reţelele sociale.

Voluntariatul nu e o poveste, Voluntariatul e de povestit

Ce spun voluntarii?

Voluntar Maria, Cls. a-IX-a, Liceul Teoretic „Mihail Săulescu" Predeal

„Experienţa alături de aceşti copii este foarte importantă pentru mine şi în acelaşi timp, constructivă. Am învăţat să fiu fericită cu ceeea ce am, să mulţumesc lui Dumnezeu pentru

sănătatea mea, pentru familia mea iubitoare care mă ajută şi mă susţine, pentru prietenii, colegii şi profesorii mei.

Alături de aceşti copii am cunoscut bucuria de a dărui şi de a te umple de bucuria celuluilalt.

Am învăţat că aceşti copii sunt diferiţi, dar egali cu noi, că pot fi partenerii noştri şi nu o povară sau o ruşine pentru noi. De noi depinde, de atitudinea noastră, de disponibilitatea noastră, pentru că ei ne aşteaptă şi ne acceptă necondiţionat.

Cu ce seamănă iubirea? Are mâini pentru a-i ajuta pe alţii. Are picioare pentru a alerga spre cei săraci şi nevoiaşi. Are ochi pentru a vedea nefericirea. Are urechi pentru a auzi suspinele şi suferinţele oamenilor.

Dar, drumul către inima noastră terce prin inima aproapelui. Avem nevoie de celălalt cum pe o corabie fiecare are nevoie de celălalt ca să nu se scufunde şi să ajungă la destinaţie.

Alături de ei, împreună cu ei formăm o echipă!"

Voluntar Sorina, clasa a XII-a,Colegiul Naţional Economic „Andrei Bârseanu" Braşov

„O perioadă de 3 ani în care m-am simţit bine, am ajutat şi cel mai important lucru AM ÎNVĂŢAT. Am învăţat ce înseamnă un copil cu probleme, am învăţat să îl înţeleg şi să încerc să îl ajut. Am cunoscut copii minunaţi de care nu am avut cum să nu mă ataşez. Aceşti copii m-au ajutat la rândul lor să mă descopăr permanent încercându-mi limitele, au constituit lecţii de viaţă pentru mine. Cu siguranţă nu voi uita acest proiect şi singurul regret pe care îl am în acest moment este acela că... am terminat liceul şi nu voi mai participa la proiect.

Vă mulţumesc, dragi copii speciali, pentru contribuţia voastră la devenirea mea."

Şi pentru că o imagine valorează mai mult decât o mie de cuvinte, las imaginile să vorbească despre modul în care proiectele au contribuit la dezvoltarea abilităţilor de comunicare a elevilor cu deficienţă mintală.

Cuvânt de încheiere...

Responsabilitatea noastră în calitate profesori presupune nu doar să oferim cunoştinţe elevilor ci şi să-i învăţăm abilităţile de supravieţuire necesare pentru a face faţă vieţii în lumea contemporană. Un profesor bun e prezent în amintirea elevilor, deoarece nu poate fi trecută cu vederea, preocuparea sa de a-şi transforma elevul în Om. *Timpul poate să treacă, greutăţile pot apărea, dar semințele sădite de un profesor bun, nu vor fi distruse niciodată.*

Ceea ce a scris un elev pe tabla inimii mele, nu poate fi șters niciodată!

Bibliografie:

* Bowlby J., (2016), *Crearea şi ruperea legăturilor afective,* Editura Trei, Bucureşti.
* Baran-Pescaru A., (2004), *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică,* Editura Aramis.
* Cozolino L., (2017), *Predarea bazată pe ataşament***,** Editura Trei, Bucureşti.
* Druţu I., (1995), *Psihopedagogia deficienţilor mintal (lecţii),* Univ. Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1995.
* Gherguț, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Iaşi, Editura Polirom.
* Pop V., (2018), *Proiectele Educaționale – Punte spre integrarea copiilor cu C.E.S.***,** Editura Sf. Nicolae.
* Popovici D.V., (2000), *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficienţe mintale,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti.

* Popovici, D.V., (1999), *Elemente de psihopedagogia integrării*, Bucureşti, Editura Pro Humanitate.
* Verza E., Verza E.F., (coordonatori), (2011), *Tratat de Psihopedagogie Specială***,** Editura Universităţii din Bucureşti.
* Verza E., Verza E.F., (2000), *Psihologia vârstelor,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti.
* Verza, F.E., (2004), *Afectivitate şi comunicare la copiii în dificultate***,** Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti.
* Vrăşmaş T. şi colab., (1996), *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale,* UNICEF, Bucureşti.
* *Legea Voluntariatului nr. 195 din 2006,* Republicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 276 din 25/04/2007.
* *OMEC nr. 5330/18.11.2004 privind implementarea Strategiei Naţionale de „Acţiune Comunitară".*
* Ghid de bune practici în lucrul tinerilor voluntari cu copiii din instituţii, realizat în cadrul Proiectului „O viaţă mai fericită pentru copiii din instituţii".

THE USE OF OUTDOOR LEARNING IN SPECIAL EDUCATIONAL TIMES, AS CONNECTION BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATIONAL TYPES

Henrietta TORKOS[1]

Abstract:

Outdoor education is a new education type, within the formal educational systems, that is based on the National Curriculum and on the specific objectives that support the instructive educational process. Also, outdoor education is often used as an educational strategy or method to enrich the daily activities of pupils, and developing a set of necessary competencies. The present brief study, shows outdoor education as being the connection between formal and non-formal educational types especially in times of special educational times. Starting from the needs identified in different educational institutions, following the observation of the lack of diversity in school activities and the desire to develop transversal skills from an early age, the idea of this brief study appeared. Although there are a multitude of activities through which the educational process can take place, too few teachers choose to use and adapt outdoor activities in the daily routine of pupils. Formal and nonformal educational types are supposed to complete each other, and outdoor education makes this connection possible at the level of competency development, creating a complete individual ready for a smooth integration in the society. Especially in times of special educational needs, when teachers and pupil altogether need to adapt, outdoor education as part of both educational types, brings an important contribution in the making of a healthy and educationally correct instruction.

Introduction

Outdoor education is a process, which includes modern learning strategies that are suitable for learning situations in the outdoor environment. It can appear as a complement to the national curriculum by replacing classroom activities with external ones, or it can function as an independent system, so that the activities are carried out entirely in the external environment and the curricular contents are fully adapted to the natural space. The objectives of this type of education are to learn and create learning situations in the external environment in which the agents involved are both organizers and experimenters of learning. The resources used during outdoor learning activities, belong entirely to the environment in which the learning situation takes place, the methodology being adapted to this type of education, taking into account the curricular requirements, and the finalities imply learning acquisitions.

The intended purposes of outdoor learning may include: knowledge and understanding of geographical processes or plant growth techniques, attitudes

[1] PhD. University Assistant, University „Aurel Vlaicu" Arad.

towards the future or society, values or feelings related to the environment or self, assimilation of skills such as spatial orientation or communication, behaviors such as personal and group interactions, coping strategies, personal development and self-confidence development. Outdoor learning locations may include: school grounds or gardens, wilderness areas, urban areas, rural farms, parks and gardens, nature centers, etc., (Bilton, 2010)

Theoretical frame

Outdoor education is often given too little value, even insignificant in education systems. As such, we believe it is worth criticizing the field and focusing more on its value and importance. From a critical point of view, there is the question of whether outdoor education can be considered a school discipline, and how it can be approached as a discipline within formal education systems. Outdoor education is seen and treated as a strategy, rather than a totally independent discipline, and used in education by transforming and adapting curricular content so that they can meet the same objectives in terms of procurement and have the same goals, but how to achieve to differ: to be more interactive, easier to assimilate, more fun, more efficient, faster and to contain learning experiences.

Outdoor education contributes to formal education and is compatible with school practice and objectives. The present study is intended to develop and improve outdoor education and experiential learning as an alternative teaching method in formal school culture. The general aim of the study is to introduce a qualitative approach by applying an action research and an appropriate methodology, regarding outdoor education. Improving classroom teaching in one's own culture is another intended benefit. The findings and ideas that emerged during the research are related to the recent literature on educational reform, which encourages teachers to collaborate in curriculum review, improving the work environment, professionalizing teaching and developing local education policy. It is expected that the idea of using nature as a context for learning and developing ecological awareness will be increasingly essential in the future challenges of education and that outdoor education can be included in the public school curriculum as a pedagogical and didactic method of holistic support, which maintains motivation and well-being in the educational environment. It has already been shown that especially for students with special needs, it can be implemented as a rehabilitation method without massive costs or resources. (Potter, Dyment, 2016)

Recent perspectives

Regarding a clear definition, from the point of view of the educational system in which it is placed, the following can be concluded: the educable is placed in a unique environment, both from a physical point of view and from an educational and social point of view., then is challenged, which through perseverance and a set of skills can be completed in an efficient and fast way, with a low consumption of energy and resources. This process determines the development of the child's personality of any age, through the use of introspection and self-knowledge. (Torkos & Roman, 2019)

Formal education, along with non-formal and informal, is a set of actions or pedagogical influences carried out simultaneously or successively in the formation of human personality. Following the analysis of formal education in comparison with non-formal education, one can observe advantages and disadvantages of each. We consider this analysis necessary because outdoor education is an interface between the two forms of education and is present in each of them.

Formal education usually takes place in an educational institution, being regulated by certain rules, having the following characteristics: institutionalized and hierarchical; operates according to rules and regulations, is organized chronologically, is led by MEN; the learning process is teacher-oriented; the evaluation is performed by the teachers; the teacher-student relationship is formal; authority and discipline are usually imposed by coercion. (Priest, 1986) Formal learning refers to what takes place in the education and training system of a country. It is official, structured, organised by public organisations or recognised private institutions and results with formal certification and formal level of qualification which is recognised by relevant national educational authorities. Formal education is usually organised as full – time education and is organised as a continuous process with defined stages. Formal education encompasses primary, lower and upper secondary education, higher and university education that culminate in the achievement of a degree or a professional qualification or diploma or a recognised certification as well as adult education programmes. Formal education is classroom-based, meaning everything a student learns comes books and other educational materials with the sole purpose of educating students.

Non-formal education operates outside the structures and routines of the formal education system, being an education carried out outside the school. (Dicţionarul de pedagogie, 1979) The characteristics of non-formal education are: it minimizes the specific constraint of formal educational institutions, it maximizes the educational process; has immediate practical utility of the acquired knowledge; has a flexible framework and content; emphasis is placed on students' skills and interests; involvement is stimulated; participant orientation; evaluation performed by the educable; it is based on experience; the authority is not imposed, it stimulates interpersonal relationships and teamwork. Non-formal learning is characterized by a deliberate choice of the person, which takes place outside of the systems mentioned above, in any organization pursuing educational and training purposes, even volunteering, the national civil service, private social service and in enterprises. Thus, non – formal education is any type of structured and organized learning which is institutionalized, intentional and planned by an educational provider, but which does not lead to formal level of qualification recognized by the relevant national education authorities. People of all age groups can participate in non - formal education which can be offered through courses, workshops, seminars.

Outdoor education, as a connecting bridge between the two forms of education, is considered to be much more motivating and stimulating, having a greater impact on the learning process among students. Outdoor education receives elements from each type of education, functioning as a learning strategy within the new educations.

Recent research highlights the multiple benefits of outdoor education and its components, as various outdoor activities can be combined with adventures or excursions, even camping. The relationship between students engaged in activities focused on outdoor education and teachers is improving, and as a result, many cultural connections are becoming possible. Various health benefits have been observed, both physically and mentally. During these activities, children develop managerial skills and competences, can find positive role models, can learn to develop leadership opportunities, can look for personal development methods individually and, especially from a social point of view, can develop friendships, connect with each other and learn from each other. Through these activities there is the opportunity to develop skills such as responsibility and independence, to enhance inter- and intra-personal skills, active involvement, problem solving and the development of decision-making skills.

Outdoor learning in special educational times

Teachers are constantly concerned with the criteria for choosing the methods to use in the instructional-educational process. Education is constantly evolving and changing, and teachers need to keep up with social and educational updates. Trends are imposed both by students, through their needs and interests, and by society, through the requirements they launch daily. These directions are also established by the management of the educational systems, be they local, national or international, through the policies they operate with and the novelties they introduce in the curricula. These translate into concrete learning activities that are offered to learners directly, through the contents and practices with which they operate. Educators and teachers are the bridge between educators and society, and they must facilitate and streamline the educational process by knowing the class of students, traditional and modern working methods, adapting them to the needs of the group and constantly updating knowledge and their own training policies and styles., (Ciolan, 2008)

Outdoor education is a concept that takes into account an entire educational program based on participants direct involvement through experience and practicing theoretical elements learnt in class, which takes place outdoors, preferably in a natural setting. It is based on the theory, philosophy and practice of 3 types of education: ecological, environmental and experiential. It helps individuals to get to know themselves, to perceive the surrounding world more correctly and, above all, to gain a better knowledge of other individuals that surround them.

The concept of outdoor learning focuses on an education type that is based on experience and practical activities that can take place outside the classroom, and which objectives are to understand oneself, those around us and the society. It is a relatively new type of education, producing long-lasting effects in terms of mastering complex learning situations and especially the development of skills necessary for modern life: innovation, leadership, team spirit, communication, autonomy and creativity.

The rapid evolution of the society, the analysis of the contemporary problems and the identification of the great topics of meditation have led to the formation, in educational plan, of specific answers, through the new educations.

The list of new education can be modified in time, by the emergence of new disciplines or even the disappearance of existing ones. The related disciplines are presented as follows: peace education, ecological education, participation and democracy education, demographic education, change and development education, communication and media education, nutrition education, modern economic and home education, free time education, environmental education, education on fundamental human rights, etc. In times of special educational needs, such as pandemics, there is an urging need to use all complementary educational types, such as the ones belonging to new educational types, which worked as optional ones until the current period, when efforts need to be focused on finding proper ways of education for kids that cannot reach educational institutions. (Cerghit, 2002)

In times of special educational needs, such as pandemics, there is an urging need to use all complementary educational types, such as the ones belonging to new educational types, which worked as optional ones until the current period, when efforts need to be focused on finding proper ways of education for kids that cannot reach educational institutions. (Torkos & Egerău, 2020)

Outdoor education is a modern learning strategy, in terms of new discipline, care can be able to develop transversal skills of students. It is, however, a way of making learning achievements in an organized but enjoyable manner, in a free environment, free from constraints. The benefits of outdoor education are recognized in educational systems, on several levels: physical, emotional, cognitive and psycho-social. In the century of speed and overloaded school content, a didactic care strategy is needed to facilitate the instructive-educational use. Outdoor education has been the basis of educational theories of learning in formal educational school curricula. These, we develop and adapt being the need of contemporary societies developed key and transversal competencies, for the postmodern educational lives. It also activates in the care of individuals, the development of life skills and facilitates the assimilation with the curricular content.

In some educational systems, the National Curriculum includes directions for the participation of students of all ages in a series of outdoor, planned, progressive and creative learning experiences. These are challenging opportunities that occur throughout and outside of school. In Romania, following the analysis of the National Curriculum, we notice the encouragement of this type of activities and learning experiences even if they are not mentioned in documents as activities belonging to outdoor education.

If there are so many motivations and positive directions in this regard, all that remains is to face the challenges of ensuring that outdoor education is strongly anchored in the curriculum, so that it becomes a reality for students in Romania. This approach becomes a responsibility of each teacher, who will have to plan and integrate outdoor education activities in the instructional-educational process, in the form of interdisciplinary projects and in the form of cross-curricular activities. Each curricular area is molded to outdoor education, because each discipline has specific benefits in this regard. When planning outdoor activities, the connections with the educational activities undertaken in the classroom must be taken into account, in the context of using the curriculum as a

whole. Instead of offering a week of outdoor learning or a special day of outdoor workshops, it is more desirable that the formal activities that take place in the outdoor environment be part of a holistic teaching-learning approach that is linked to a process. ongoing educational complex. (Outdoor Learning: Practical Guidance, Ideas and Support for Teachers and Practitioners in Scotland, 2011)

The introduction of outdoor learning activities in the formal educational system from Romania, and in the national curricula, can be achieved by gradually combining the activities inside the classrooms or the care that is carried out mainly in the outdoor environment. This is necessary to allow, after that, can activate activities that can be performed within the environment, providing more convenience and more success in assimilating the content of learning. Certain topics can be studied more effectively in an environment in student care and access natural resources and can operate in these immediate environments, through observation, research, analysis, experimentation.

Outdoor education is used in schools all over the world, at all curricular levels. The practice of outdoor activities within the core disciplines reflects the confidence of teachers in the fact that curricular objectives can be met through this approach. Also, the members of the management of the schools where this type of education is constantly used, state that they have visibly intensified the effects of learning, motivated the students and encouraged the teachers to be innovative. The University of Plymouth, England, published a guide report in 2016, in which it presented the main valences of using outdoor education:

- Inspiring creativity in the area of language and communication, through the first-hand experiences they received from nature, because starting from real experiences in nature you can reach real compositions that greatly develop children's vocabulary and writing.
- Supporting the main concepts in the area of mathematics and science, transforming the difficult ones into realities (for example the concepts of perimeter, area, lengths, quantities).
- Ensuring experience and admiration, which transforms the entire curriculum into a living one, by leaving the science laboratories and putting students in direct contact with the natural environment. (Plymouth University England, 2016)

Outdoor education as an interface between formal and non-formal education, they can have instructive-educational by extending the classroom and considering learning environments, so that a total care function can unite in order to create a person who submit.

Conclusions

In order to obtain maximum results out of the use of outdoor education as modern teaching learning strategy in the formal education, it is recommended to combine it with the use of the same type of education in the nonformal educational environments. Especially when it comes to special educational times, such as pandemics, when formal educational systems can find it hard to connect pupils in the classes and institutions, non-formal education systems and offers are

welcome to complete these educational needs. Nonformal educational institutions, offer classes for a smaller number of pupils, which is necessary in times of special educational times. Also, the nonformal education mode focuses on different programs for differing ages, sexes, social classes and ethnic groups. It differs from the formal education, in terms of implementing outdoor education, in the fact that the last one, it is almost ingrained in teachers and pupils, so, in a way, it's easier for them to impart knowledge and learners to take it on board. Non-formal education, on the other hand, challenges both to come up with ideas, to argue and to listen, and that's more difficult. Non-formal learning includes various structured learning situations, such as swimming sessions for toddlers, community-based sports programs and conference style seminars, which do not either have the level of curriculum, syllabus, accreditation and certification associated with 'formal learning', but have more structure than that associated with informal learning, which typically take place naturally and spontaneously as part of other activities. Outdoor education, seems to be more easily implemented in the non-formal educational frame, which is much wider, but it doesn't exclude the fact that outdoor education can be successfully implemented in the formal educational systems too, in order to develop significant transversal competencies, due to the fact that it is based on various topics, is focused on the main curricular areas, integrating several disciplines and even more curricular areas.

References

* Bilton, H., (2010), *Outdoor Learning in the Early Years: Management and innovation*, 3rd. ed., Routledge.
* Cerghit, I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București.
* Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată,* Editura Polirom, Iași.
* *Dicționarul de pedagogie,* (1979), Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti.
* *Outdoor Learning: Practical Guidance, Ideas and Support for Teachers and Practitioners in Scotland*, (2011), Education Scotland, corp. creator.
* Potter, T.G., Dyment, J.E., (2016), *Is outdoor education a discipline?* Insights, gaps and future directions, Journal of Adventure Education & Outdoor Learning 16:2, 146-159.
* Priest, S., (1986), *Redefining outdoor education: A matter of many relationships*, Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15.
* Plymouth University England, (2016), *Transforming outdoor learning in schools. Lessons from the natural connection project*, Department for the Environment, Food and Rural Affairs, Natural England and Historic England.
* Torkos, H., Roman, A.F., (2019), *Complex approach over outdoor learning in the main forms of education: formal, nonformal and informal,* Agora Psycho-Pragmatica, Vol 13, Nr. 2, pp 25-33.
* Torkos, H., Egerau, A.M., (2020), *The use of informational tehnologies in the outdoor educational activities in times of special educational situations,* Revista Românească pentru educaţie multidimensională, in press ID: 2696.

Secţiunea CONSILIEREA ŞCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ŞI PROFESIONALĂ

BUNE PRACTICI ÎN CONSILIEREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Daniela BĂTRÂN[1]

Abstract:

This paper focuses on the teacher's experience of coordinating and career counselling a class of middle school graduates during the 2020 pandemic. The Romanian school system used on-line teaching and activities exclusively for the final 10 weeks of the school year due to the sanitary crisis. Thus, the counselling process involved in helping students who come from a precarious social context to choose to continue their education and to choose where to continue studying had very particular characteristics due to the unique conditions. These conditions required a different approach and a new set of skills for those providing it to students. The paper is structured in 3 main parts: the challenges of the pandemic regarding career counselling, examples of career counselling activities adapted to on-line and long distance education and the impact of the career counselling process in this unique context upon the teacher, as the provider of various types of support which had to be delivered in new and creative ways.

Multe dintre cadrele didactice au visat din copilărie să devină dascăli, iar primul rol pe care l-au visat toţi a fost cel de diriginte. În activitatea didactică însă, e uşor de constatat din primul an că rolul acesta este unul foarte complex şi solicitant, iar pregătirea academică, oricât de specializată este ea, nu poate fi suficientă. Pus în faţa diverselor situaţii, profesorul diriginte are nevoie de cunoştinţe şi abilităţi de consilier. În perioada pandemiei, când şcoala s-a mutat în mediul online, toate activităţile diriginţilor au devenit şi ele virtuale, aducând un nou set de provocări tuturor, dar mai ales celor care au coordonat clase terminale

Într-o astfel de calitate, coordonând clasa a VIII-a, am întâmpinat provocarea de a realiza orientarea şcolară şi profesională a elevilor într-un mod mai deosebit. Lucrarea de faţă prezintă principalele provocări aduse de contextul unic al pandemiei în activitatea de orientare profesională a elevilor, un model de

[1] Prof., Şcoala Gimnazială „Ilarion Felea, Arad.

bună practică în realizarea acestui tip de consiliere în situaţia dată şi câteva din aspectele de dezvoltare personală constatate în viaţa dascălului, care, datorită insolitului situaţiei, s-a aflat la confluenţa dintre practicarea consilierii şcolare a elevului şi aprofundarea dezvoltării sale personale şi profesionale.

Adriana Brăban identifică mai multe tipuri de consiliere: *consilierea educaţională* - furnizarea de repere psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială şi spirituală a copiilor, *consilierea informaţională* - oferirea de informaţii pe domenii, teme specifice, c*onsilierea de dezvoltare personală* - formarea de abilităţi şi atitudini care permit o funcţionare personal şi socială flexibilă şi eficientă în scopul atingerii stării de bine, c*onsilierea suportivă* - oferirea de suport emoţional, apreciativ, material, *consilierea vocaţională* - dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei, *consilierea de criză* - asistarea psihologică a persoanelor aflate în dificultate, c*onsilierea pastorală* - realizată din perspectivă religioasă. (Brăban, 2001) Experienţa la catedră confirmă că e nevoie de competenţe specifice aproape fiecărui tip de consiliere prezentată mai sus. Astfel, funcţia s-a transformat în obligaţia de a căuta informaţie, metode, răspunsuri şi rezolvări, iar rezultatul a depăşit sfera profesionalului: ajutând pe altul, dascălul s-a dezvoltat el însuşi.

În mod obişnuit, consilierea în vederea orientării şcolare şi profesionale a elevilor este de tip informaţional (prezentarea ofertelor şcolilor), vocaţional (realizarea de teste de aptitudini, vizite la licee şi şcoli profesionale, discuţii cu elevi, alumni sau invitaţi din partea unor şcoli) suportiv (oferirea de sprijin emoţional în luarea deciziei cu privire la alegerea unei cariere) şi chiar de criză (momente de confuzie în privinţa propriilor capacităţi şi înclinaţii, discrepanţe între aspiraţiile absolventului şi dorinţele, tradiţiile sau posibilităţile materiale ale familiei), Consilierea însemnând „a oferi clientului oportunitatea de a explora, descoperi şi clarifica moduri de a trăi" (Brăban, 2001), contextul unic al izolării la domiciliu şi restricţionarea libertăţii de mişcare au adus însă cu ele imposibilitatea de a explora practic oferta educaţională şi atmosfera unei potenţiale şcoli prin deplasări sau interacţiuni cu elevi, alumni sau profesori.

De asemenea, un element cheie al consilierii profesionale este comunicarea nemijlocită: „Consilierea este: o relaţie, o formă specială de comunicare, implică ascultarea, previne situaţiile de criză – rol proactiv (o persoană este ajutată de alta, o persoană ajută un grup de persoane), formă confidenţială de a oferi ajutor, bazată pe principiul dezvoltării personale, presupune „împuternicirea" persoanelor care caută ajutor, înseamnă a-i ajuta pe alţii să-şi identifice şi să-şi clarifice problemele, activitate efectuată de profesionişti, se ghidează după anumite teorii şi după metode, specifice domeniului." (Hough, 1998 în Cârjă, 2016)

Anul pandemiei însă a limitat abilitatea de a comunica la folosirea mijloacelor tehnice. Neajunsurile acestor mijloace au fost multiple. Cel mai puţin intruziv a fost limitarea în timp datorată utilizării dispozitivelor. Un altul a fost lipsa elementelor nonverbale prezente în interacţiunea directă, care facilitează pentru consilier identificarea anumitor blocaje emoţionale sau probleme de receptare a informaţiei în mod normal şi pe care altfel decât prin limbaj nonverbal nu le poate detecta nici dirigintele, câteodată nici părintele, şi cu atât mai puţin elevul, blocaje care pot duce la o decizie neinspirată de carieră. Un alt neajuns au

fost variante restrânse de activităţi de „împuternicire”, datorită limitării posibilităţilor de a ghida descoperirea sau auto-descoperirea elevului; de asemenea, s-a simţit limitarea utilizării resurselor specifice domeniului, care în mod normal i-ar fi fost accesibile elevului: chestionare, interviuri, teste de aptitudini. Luând în considerare aceste provocări, am conceput următorul model de interacţiune cu elevii.

Pentru a suplini într-o oarecare măsură lipsa comunicării, s-a folosit consilierea informaţională şi suportivă telefonică, elevii de clasa a VIII-a fiind sunaţi periodic pentru a li se comunica noutăţile în domeniu, dar şi pentru a discuta despre variantele de învăţământ înspre care s-au orientat până la momentul respectiv (liceal, profesional, dual), De asemenea, folosind tehnici specifice consilierii informaţionale, elevii au fost ghidaţi telefonic şi învăţaţi cum să acceseze site-ul şcolii şi site-urile altor şcoli pentru a obţine diverse informaţii care să ajute în luarea unei decizii. Pe site-ul şcolii, elevilor li s-au postat în format PDF, pentru egalizarea accesului la informaţie şi în cazul elevilor care nu au alte dispozitive decât smartphone-uri şi nici internet la discreţie, activităţi cu un grad mare de dirijare, astfel încât să se promoveze „împuternicirea” în privinţa alegerii informate a unei cariere. Câteva astfel de activităţi sunt prezentate ca modele de bună practică mai jos:

Activitatea 1:

Arborele profesional al familiei mele

Este o perioadă în care staţi mai mult cu părinţii şi bunicii. Aşadar, este un bun prilej de a vorbi cu cei dragi despre alţi oameni dragi şi de a descoperi meseriile, ocupaţiile şi relaţiile de rudenie, construind un arbore genealogic profesional prin care să aflaţi cine au fost strămoşii voştri din perspectiva ocupaţiei lor dar şi prin care să înţelegeţi anumite comportamente şi preocupări pe care voi le aveţi, care se pot explica prin ceea ce aţi moştenit din familie.

Aveţi ocazia să depănaţi amintiri, să aflaţi întâmplări interesante, să descoperiţi identităţi din pozele vechiului album, să aflaţi lucruri pe care poate nu le ştiaţi despre familia voastră, despre rudele apropiate, despre bunici şi despre străbunici. Veţi vedea de asemenea ce fel de activităţi au caracterizat familia voastră şi în ce măsură ele vă păt da idei pentru a vă alege şi voi o carieră. Cu cât mai multe generaţii veţi descoperi, cu atât arborele va fi mai bogat şi mai rodnic în răspunsuri la întrebările voastre.

MATERIALE ŞI RESURSE NECESARE:

Curiozitatea, o duzină de întrebări, albume de familie, poze, telefon/calculator, foaie cartonată A3, carioci colorate, lipici.

ETAPE DE REALIZARE:

1. Răsfoiţi albumele cu fotografii alături de un adult din familie şi puneţi întrebări despre toţi membrii familiei voastre de care ei îşi pot aminti!

2. Notaţi numele şi prenumele, meseria sau ocupaţia, o însuşire (sau o poreclă) şi un defect al fiecărei persoane despre care aflaţi.

3. Desenați, după modelul de mai sus, un copac și treceți membrii cu informațiile culese.

4. Decorați arborele, afișați-l în casă și faceți-i o poză, pentru a-l prezenta la școală la reluarea cursurilor.

Activitatea a fost gândită pentru a consilia și dirija elevul și părintele să inventarieze diferite tipuri de ocupații și meserii înspre care factorul genetic e foarte posibil să-l predispună pe elev, fiind totodată o bună sursă de inspirație pentru alegerea unei cariere, o oportunitate de a descoperi dexterități și abilități practice și o ocazie pentru a purta conversații constructive, utile și emoționante în familie.

Activitatea 2:

<u>Surse de informare pentru orientarea școlară</u>

1. Studiază schema de mai jos care cuprinde oferta școlilor profesionale pentru tine:

2. Notează-ți numele a 3 școli care ți se par interesante:

a. _____

b. _____

c. _____

3. Deschide aplicația Google, scrie numele fiecărei școli pe rând, accesează site-ul și notează-ți 2 lucruri care îți plac despre ea, 2 lucruri care nu-ți plac și 2

lucruri despre care ai vrea să ştii mai multe cu privire la şcoala aleasă. Vorbeşte cu un adult despre aceste lucruri, cerându-i ajutorul şi opinia. Păstrează întrebările pentru momentul reîntoarcerii la şcoală, ca să le discutăm împreună.

Acest model de activitate are atât funcţie de consiliere informaţională şi vocaţională, prezentând oferta educaţională a şcolilor profesionale şi cu învăţământ dual, înspre care toţi elevii clasei şi-au exprimat dorinţa să se îndrepte, cât şi funcţie de „împuternicire", elevii fiind ajutaţi şi să înveţe cum să evalueze o şcoală care le trezeşte interesul, în lipsa posibilităţii de a vizita fizic acel mediu.

Activitatea 3:

Stresul

Finalul de an şcolar poate fi o adevărată provocare pentru tine. Fie că este vorba de contextul pandemiei, de alegerea unei cariere, de incertitudini, sau de certuri ori probleme în familie, există momente în care nivelul stresului este mare pentru fiecare dintre noi. Pentru a putea face faţă cu bine emoţiilor negative generate de situaţiile stresante produse de oricare dintre aceşti factori, îţi propun să lecturezi următorul material despre gestionarea emoţiilor negative.

Notează-ţi 3 care ţi se par utile şi exersează-le, pentru a le avea la îndemână când va mai fi nevoie.

Principalele modalităţi de a face faţă emoţiilor negative:

CONŞTIENTIZAREA EMOŢIILOR, înseamnă să îţi identifici şi să îţi exprimi emoţiile şi sentimentele:

- ✓ întocmeşti o listă cu emoţiile pe care le traversezi în această perioadă;
- ✓ îţi desenezi şi colorezi emoţiile;
- ✓ îţi scrii în jurnal ceea ce trăieşti şi simţi în fiecare zi.

AUTO-LINIŞTIREA, se referă la inducerea propriei stări de relaxare, pornind de la cele cinci simţuri:

- ✓ kinestezic, tactil: atingi un lucru plăcut: te joci cu un animal, îngrijeşti o plantă, te laşi mângâiat de razele de soare şi adierea vântului, te cuibăreşti în braţele unei persoane dragi etc.
- ✓ auditiv: asculţi un sunet se relaxare: muzică, picăturile de ploaie, foşnetul frunzelor;
- ✓ vizual: priveşti ceva plăcut: fotografii cu peisaje, oameni, locuri, etc.;
- ✓ gustativ: o bomboană, o prăjitură, un ceai, un suc bun, etc.;
- ✓ miros: un parfum, o floare, o lumânare parfumată, etc.

DISTRAGEREA ATENŢIEI, presupune implicarea în diferite activităţi care te ajută să iei o pauză de la gândurile care se referă la problemele şi grijile tale:

- ▪ lectură;
- ▪ filme, tutoriale, videoclipuri;
- ▪ desen, pictură;
- ▪ lego, puzzle;
- ▪ cântatul cu vocea sau la diverse instrumente muzicale;
- ▪ exerciţii fizice, dans.

MINDFULNESS, înseamnă că te concentrezi în exclusivitate asupra momentului prezent (aici şi acum):

- meditaţie şi relaxare: exerciţii de respiraţie şi de imaginaţie, precum şi concentrarea pe mişcări şi senzaţii;
- exerciţii de respiraţie: inspiri adânc, ţii aerul câteva secunde, apoi inspiri încet;
- exerciţii de observaţie: îţi orientezi atenţia pe lucrurile pe care le observi, le auzi, le atingi, le miroşi, le guşti şi reflectezi asupra lor.

Surse: www.suntparinte.ro, https://www.psychologies.ro, https://www.glamour.ro, https://wol.jw.org, http://www.tratamentanxietate.ro

Activitatea are un pronunţat caracter suportiv, oferindu-le elevilor instrumente concrete de a depăşi blocaje emoţionale care stau în calea unor decizii de carieră bune. Pe lângă componenta informaţională, activitatea oferă şi consiliere psihologică utilă nu doar în contextele precizate în introducerea activităţii, ci ele devin abilităţi de viaţă, odată însuşite.

Folosind aceste activităţi, împreună cu discuţiile telefonice şi conversaţiile pe reţelele de socializare cu o atitudine flexibilă şi tolerantă pentru capacităţile, resursele şi adesea nevoia sporită de atenţie a elevilor, s-a putut împlini într-o oarecare măsură sarcina de a orienta profesional elevii, păstrându-se chiar dacă la nivel elementar, coordonatele specifice acestei misiuni importante în etapa lor de dezvoltare.

Frământarea de a găsi cele mai folositoare şi atractive activităţi are întotdeauna efecte şi pentru dezvoltarea personală şi profesională a celui care trece prin ea. Perioada pandemiei a fost o ocazie în care, pentru a realiza activităţi de consiliere, a fost nevoie de mai mult studiu. S-a impus studierea unor materiale teoretice: resurse de psihologie pentru activităţi suportive şi de gestionare a unor crize, resurse tehnice pentru a putea utiliza corect şi eficient dispozitive, aplicaţii, site-uri şi programe şi pentru a-i putea ghida şi pe elevi în folosirea lor în scopuri didactice, documente şi acte normative pentru a cunoaşte ofertele educaţionale şi cadrul legal în care elevii îşi pot continua educaţia.

De asemenea, prin utilizarea sporită a mijloacelor tehnice, cadrele didactice şi-au îmbunătăţit cunoştinţele şi abilităţile digitale. Prin faptul că au stat mai mult timp în mediul virtual, au devenit într-un sens mai apropiate de generaţia actuală de elevi, mult mai familiarizată cu acest mediu şi mult mai deschisă şi relaxată aici. Nu în ultimul rând, împărtăşind cu întreaga lume, dar mai cu seamă cu elevii, aceeaşi experienţă emoţională, orice cadru didactic şi-a dezvoltat capacităţile empatice şi calitatea de a fi flexibil în gândire, în aşteptări şi în comportament pentru depăşirea cu bine a provocărilor specifice contextului.

În concluzie, datorită situaţiei insolite pe care postura de diriginte al unei clase terminale de gimnaziu a adus-o, s-a impus o abordare diferită a activităţii de consiliere profesională şi orientare în carieră a elevilor. Folosind tehnologia, au fost create activităţi care au promovat mai multă autonomie în rândul elevilor, iar efortul de a gândi astfel de activităţi a fost dublat de efortul de a ţine legătura cu elevii chiar şi de la distanţă, pentru a putea obţine feedbackul necesar ghidării

activităţii şi asigurării succesului demersului de ajutorare în vederea alegerii carierei potrivite. Demersul în sine însă nu l-a putut lăsa neschimbat nici pe cel care l-a întreprins, oferindu-i posibilitatea de a-şi folosi abilităţile de cercetare, de a-şi îmbunătăţi relaţionare prin empatie şi de a-şi rafina cunoştinţele digitale, intrând mai mult într-o lume în care educabilii se simt mai în largul lor, mai deschişi şi mai gata să interacţioneze.

Bibliografie:

* Băban, Adriana, (coord.), (2001), *Consiliere educațională Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și Consiliere Prima ediție*, Imprimeria Ardealul, Cluj Napoca.
* Cârjă, Alina-Cristina, (2016), *Consilierea psihopedagogică:exemple de bună practică*, Editura Pro Universitaria, Bucureşti.
* Farcaş, Genoveva Aurelia, (Coord.), (2020), *Programul Şcoala Altfel de acasă! Împreună ne dezvoltăm, stăm acasă şi ne protejăm!*, resursă PDF, Iaşi.
* http://www.cjraems.ro/GHID%20%20%20DE%20BUNE%20PRACTICI.pdf
* https://eduform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/bune-practici-privind-consilierea-scolara
* https://www.scritub.com/profesor-scoala/Consilierea-scolara85775.php
* https://www.ujmag.ro/economie/altele/consilierea-psihopedagogicaexemple-de-buna-practica/rasfoire/
* https://web20scoala12.files.wordpress.com/2012/05/ppt-consiliere-elena.pdf

PROGRAM DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA STIMEI DE SINE LA PREADOLESCENȚI „NIMENI NU E PERFECT!”

Rodica BRATU[1]

Abstract:

The self-esteem is an element of vital importance in the psychological, moral and social development of a childs in the scholastic performance, too and, generally talking, in the whole personal development. The self-esteem is the result of the ratio between success and expectation. It is closely connected to self-confidence, self-outlook and self-love. When these three elements are not connected, the attitude of a child towards himself and the other can suffer. Some defensive mechanisms appear and the child uses them as different attitudes. The scholastic context can have a major influence in the development of the self-concept and self-esteem. This is proposal of a group counseling programme for the identified students with low self-esteem. The counseling programme consist of a set of activities that outlines the objectives, the organizational framework, the steps to be done and also the necessary materials to be used during the school year.

Scopul acestui program de consiliere este îmbunătăţirea stimei de sine la preadolescenţii cu stimă de sine scăzută.

Obiectivele programului:

- ✓ dezvoltarea abilităţilor de autocunoaştere şi intercunoaştere
- ✓ dezvoltarea abilităţilor de relaţionare interpersonală
- ✓ modificarea cogniţiilor iraţionale
- ✓ formarea unor atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de alţii şi viaţă

Grup ţintă: elevi de gimnaziu

Metode şi mijloace: explicaţia didactică, descoperirea, conversaţia, brainstorming, exerciţiul, joc de rol, foi flipchart, oglindă, cufăr, riglă, foi colorate, creioane colorate, markere, fişe de lucru, chestionare.

SESIUNEA I

Familiarizarea unuia cu celălalt este esenţială pentru formarea grupului.

Obiectiv:

- o realizarea unei prime cunoaşteri a celorlalţi

[1] Drd. prof. consilier şcolar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chişinău, Şcoala Gimnazială Alexandru Ioan Cuza Bacău.

Activitatea 1 „Să ne cunoaştem!"

Materiale: minge mică sau de burete

Descriere: Varianta A: Acest exerciţiu este potrivit pentru un grup de orice dimensiune în care membri nu se cunosc. Toţi elevii sunt aşezaţi în picioare, în cerc. Conslierul spune numele său, următoarea persoană repetă numele consilierului şi numele său propriu. „Eu sunt X şi acesta este Y".Următoarea persoană spune: „Eu sunt X şi acesta este Y şi acesta este Z"şi aşa mai departe până când ultima persoană trebuie să introducă tot grupul.

Varianta B: Grupul stă aşezat într-un cerc. O persoană va avea o minge mică sau o minge de burete. Ea aruncă mingea unei alte persoane care trebuie să-şi spună numele atunci când o prinde. Acest lucru poate dura mai mult dacă regula se schimbă. Persoana care aruncă mingea trebuie să rostească numele elevului la care ajunge mingea.

Activitatea 2 „Prezentarea în pereche"

Descriere: Elevii se prezintă între ei în perechi (de exemplu: număr de fraţi/surori, hobby-uri, aşteptări pentru viitor, realizări deosebite, etc.) timp de trei minute. Un membru al echipei devine A şi celălalt B. A întreabă şi B răspunde. Apoi are loc inversarea rolurilor.

Etapa II: Prezentarea în grupul extins. Fiecare elev îşi prezintă partenerul întregului grup şi invers. Ceilalţi din grup pot pune întrebări dacă doresc. Nu sunt permise criticile.

Activitatea 3 „Ne mişcăm împreună"

Descriere: Aşezaţi în cerc, copiii se ţin de mâini. Fiecare copil propune o mişcare care este executată de toţi ceilalţi în acelaşi timp. În tot acest timp ei menţin legătura strânsă cu mâinile.

Efecte: Se realizează un prim contact ce facilitează familiarizarea cu ceilalţi, obţinându-se în acelaşi timp detensionarea copiilor. Au reuşit să se cunoască mai bine unii pe alţii. Copiii conştientizează că fiecare membru este acceptat, apreciat pentru ceea ce este el şi că are libertatea să se manifeste aşa cum simte fără a fi criticaţi pentru ceea ce ei spun sau fac.

SESIUNEA II

Obiective:

- elaborarea regulilor pentru discuţiile de grup;
- conştientizarea importanţei implicării şi a apartenenţei la grup.

Activitatea 1 „Regulile grupului"

Materiale: foi flipchart

Descriere: Se prezintă elevilor informaţii despre modul în care o echipă lucrează împreună, se joacă împreună, etc. Se oferă exemple de echipe: de fotbal, echipă de dans, echipă la şcoală, etc. Pentru ca o echipă să funcţioneze are nevoie de reguli. De exemplu, într-u joc dacă regulile sunt încălcate, jocul s-a terminat. Scopul acestui grup este de a permite oamenilor să vorbească, să fie ascultaţi şi să

ajute la dezvoltarea lor personală. Se solicită elevilor ca prin metoda brainstorming să propună cât mai multe reguli care vor fi apoi analizate. Totul se înregistrează pe foaia de flipchart. Se realizează o ierarhie a celor mai importante. Vor fi selectate cele mai optime reguli pentru buna funcţionare a grupului.

Activitatea 2 „Puzzle de grup"

Materiale: piese de puzzle din carton, foi flipchart, carioci şi creioane colorate.

Descriere: Pentru această activitate sunt necesare fotografii tip paşaport pe care copiii să le aibă dinainte pregătite. La început vor lucra individual apoi în grupul mare. Fiecare copil va primi o piesă de puzzle din carton pe care o va colora după preferinţă şi apoi va lipi fotografia. Când toată lumea a terminat, vor alcătui puzzle-ul grupului care va fi lipit pe perete în cabinet. Vor reflecta asupra importanţei fiecăruia în cadrul grupului, deoarece dacă nici unul dintre ei nu colaborează, „puzzle-ul" rămâne incomplet.

SESIUNEA III

Obiective:

- descoperirea şi valorificarea punctelor tari;
- dezvoltarea atitidinilor pozitive faţă de propria persoană şi faţă de alţii;
- dezvoltarea coeziunii şi dinamicii de grup.

Activitatea 1 „Calităţile mele"

Materiale: fişa de lucru

Descriere: Se solicită elevilor să noteze în una din formele libere, pe verticală, numele şi prenumele. Folosind fiecare literă din nume se creează cuvinte care exprimă trăsături pozitive. În forma cealaltă se notează numele şi prenumele unei persoane care le-a influenţat viaţa. Folosind literele din numele lor se crează cuvinte care exprimă de ce i-au influenţat. Când toţi au terminat se citesc şi se discută fişele.

Activitatea 2 „Acesta sunt eu?"

Materiale: foi flipchart, culori

Descriere: Varianta A. La începutul activităţii elevii lucrează individual. Se cere elevilor să se gândească la calităţile altor persoane şi pe care şi le-ar dori şi ei. Ei vor nota câte trei lucruri pe care le preţuiesc la oameni. Toate aceste idei se vor lista pe foaia de flipchart. Acest lucru ajută elevii care au dificultăţi în identificarea acestor calităţi. După această etapă, fiecare elev primeşte câte o foaie de flipchart pentru realizarea posterului personal. Elevii îşi vor nota numele în mijlocul foii. Fiecare persoană trebuie să îşi plaseze posterul în mijlocul grupului. Elevii vor scrie fiecare pe posterul colegilor lucrurile care le plac la aceştia.

Discuţii:

- Cum v-aţi simţit în timp ce colegii scriau pe posterul vostru?
- Acceptaţi aceste afirmaţii?
- Cum v-aţi simţit în legătura cu asta?
- Ce temeri aveţi?

Varianta B. Se înmânează fiecărui elev câte o foaie albă şi li se cere să deseneze conturul palmei. De asemenea ei îşi vor nota numele în partea de jos a paginii. Apoi, foaia va trece spre dreapta şi fiecare altă persoană din grup scrie un mesaj pozitiv pe deget. Discuţii, ca la varianta A.

La sfârşitul activităţii fiecare elev spune un cuvânt care să descrie modul în care se simte. În încheiere se sugerează elevilor să împărtăşească cu cineva drag afirmaţiile scrise po poster, să lipească posterul pe peretele din dormitorul lor şi/sau să copieze declaraţiile într-un jurnal.

Activitatea 3 „Şi eu sunt nemaipomenit/ă"

Materiale: fişă de lucru

Descriere: Elevii vor sta cu rândul pe scaun în mijlocul cercului, menţionând motivele pentru care şi ei sunt nemaipomeniţi, punând accent pe punctele tari descoperite. Acest exerciţiu ţinteşte clar dezvoltarea unei stime de sine pozitive, punând subtil elevul să se valorizeze şi să îşi scoată în evidenţă calităţile, însuşirile şi comportamentele pozitive.

Discuţii:

- Ce te-a surprins să afli despre tine la ceilalţi din jur?
- Care este motivul pentru care oamenii nu îşi transmit permanent aprecierile sau părerile pozitive pe care le au unii despre alţii?
- Ce simt persoanele care sunt mereu criticate? Dar cele care sunt mereu apreciate?
- Ce ar putea face copilul cu stimă de sine negativă să se simtă mai valoros, să îşi crească stima de sine?

SESIUNEA IV

Obiective:

- conştientizarea importanţei stimei de sine în dezvoltarea personală şi în relaţiile cu ceilalţi
- identificarea modalităţilor de îmbunătăţire a stimei de sine
- dezvoltarea atitudinilor pozitive faţă de propria persoană

Activitatea 1 „Cine ocupă scaunul!"

Materiale: 6 cartonaşe, 1 scaun

Descriere: Se prezintă elevilor următorul scenariu: „Este ora 14. Orele s-au terminat, iar elevii urcă în autobuz pentru a merge acasă. Toate locurile se ocupă. A.....nu.....a mai rămas un loc liber! Adi şi Mihai vor să îl ocupe."

Fiecare elev primeşte câte un cartonaş pentru jocul de rol (Fişa 1), Ei vor avea de interpretat rolul persoanelor scrise pe cartonaşe. În faţa sălii se aşează un scaun. Înainte de a începe jocul se solicită elevilor să părăsească sala. Se aleg doi elevi care vor interpreta rolurile. Se explică actorilor că există un singur scaun, pe care doar unul dintre ei îl va ocupa. Se permite participanţilor „să se certe" pentru cine are dreptul să stea pe scaun (ei nu au voie să se lovească sau să se îmbrâncească!), După ce unul dintre actori a ocupat scaunul, se solicită următoarei echipe să intre în sală şi să repete instrucţiunile. După ce din fiecare echipă unul dintre participanţii la joc a ocupat scaunul, toţi ceilalţi aplaudă.

Întrebări: pentru cei care au interpretat rolurile:

- Cum v-aţi simţit în faţa grupului?
- Cum v-aţi simţit când aţi văzut ce este scris pe cartonaş?
- Vi s-a întâmplat să vă simţiţi precum persoanele descrise pe cartonaş?

Fişa 1 „Cine ocupă scaunul!"

Scenariul 1. Eu am un frate. El îmi zice că sunt o fraieră, pentru că numai o fraieră poate să nu aibă nici un prieten la 14 ani. Şi eu cred că sunt cam fraieră, dar nu mă confesez altora. Nu mă simt prea fericită în aceste momente.

Scenariul 2. Eu am o soră. Ea crede că sunt foarte deştept. Şi eu cred despre mine că sunt deştept. Mă descurc singur în orice situaţie şi sunt mândru de mine, chiar dacă nu iau note foarte mari. Ştiu că am depus întotdeauna tot efortul de care am fost capabil. Deviza mea în viaţă este „Norocul şi-l face omul cu mâna lui".

Scenariul 3. Sunt cel mai bun sportiv din echipă. Toate fetele sunt înnebunite după mine. Îmi place să fiu admirat şi ştiu că pot obţine întotdeauna ce vreau.

Scenariul 4. Îmi place să citesc şi săptămâna trecută am avut timp destul să citesc cartea mea preferată. Mă înţeleg foarte bine cu prietenii mei. Deşi nu am încă pe cineva, sunt mulţumit/ă de stilul meu de viaţă de până acum.

Scenariul 5. Toţi colegii râd de mine. Ei îmi spun că le pasă de mine, dar nu cred că le place cu adevărat de mine, nu le place chiar deloc. Mă rog de ei să mă ia la petreceri, dar îmi spun că petrecerile lor nu-s de nasul meu. Cred că nu sunt bun/ă de nimic.

Scenariul 6. Săptămâna trecută am câştigat un premiu la chimie. Părinţii îmi spun că pot face orice, dar prietenii îmi spun că sunt o persoană ciudată. Nu ştiu pe cine să mai cred. Aş face orice ca prietenii mei să mă placă.

Activitatea 2 „Eu prin ochii mei şi prin ochii celorlalţi"

Materiale: fişa de lucru

Descriere: Se dă temă tuturor elevilor să completeze punctele tari şi punctele slabe pe o foaie. Elevii vor completa până la prezenta întâlnire caracterizări din partea părinţilor, a unui profesor, a unui coleg şi a unui prieten. Se vor expune şi se vor discuta cele scrise, punând accent pe punctele tari la care nu s-au gândit până acum. Pe baza acestora se va realiza al doilea exerciţiu.

Efecte obţinute: Elevii vor descoperi lucruri noi despre ei, caracterizări şi cuvinte pe care poate nu le-au auzit până acum. Acest exerciţiu îi face să conştientizeze că de fapt persoanele din jur au păreri pozitive despre ei, doar că nu sunt învăţaţi să aprecieze atunci când observă un lucru pozitiv.

Etapa II. Descriere: Pe baza primului exerciţiu elevii vor avea de completat o fişă de lucru cu caracteristicile lor pozitive şi cu lucrurile pe care ar fi bine să le îndrepte de acum încolo.

Efecte obţinute: Important este ca punctele forte să fie transformate în atuuri importante, în calităţi deosebite, cu ajutorul consilierului, iar punctele slabe să fie din nou redate în termeni pozitivi-caracteristici pozitive la care este bine să lucreze. Astfel, prin această transformare se vizează din nou dezvoltarea stimei de sine şi nu scoaterea în evidenţă a punctelor slabe.

Sesiunea V

Obiective:

- identificarea lucrurilor pe care le pot face elevii atunci când se simt neapreciaţi
- dezvoltarea strategiilor de disputare a gândurilor negative proprii

Activitatea 1 „Să gândim pozitiv!"

Materiale: hârtie, creion, riglă

Descriere: Se cere elevilor să deseneze patru coloane pe o pagină şi în coloana din stânga să precizeze 10 lucruri pe care le place să le facă. Când au terminat de completat lista, li se cere să noteze în coloana a doua dacă este vorba de ceva ce fac singuri sau cu alţii: S=singur, Î= împreună. În altă coloană se notează costul activităţii şi în a treia coloană când au făcut ultima dată acest lucru.

Alternativă: desenează lucrurile preferate

La încherea exerciţiului se discută tipurile de activităţi pe care îşi doresc elevii să le facă, dacă preferă în principiu să facă lucrurile singuri sau cu alţii, cât de mult costă lucrurile pe care le fac şi dacă fac aceste lucruri în mod regulat.

Etapa II. Se cere elevilor să listeze 10 lucruri la care sunt buni. Trebuie să ne gândim la toate lucrurile pe care le putem face. Se solicită elevilor să scrie sau să deseneze zece lucruri pe care le pot face (abilităţi speciale, talente), De asemea, li se solicită să-şi amintească câteva lucruri care s-au spus despre ei în feedback-urile primite. Este posibil ca elevii să aibă dificultăţi în identificarea lucrurilor pozitive. Se sugerează elevilor să păstreze această listă şi s-o citească atunci când nu se simt apreciaţi.

Activitatea 2 „Să schimbăm gândurile negative!"

Materiale: fişă de lucru

Descriere: Se încurajează elevii să acţioneze atunci când se aud spunund lucruri negative despre ei, precum: „Opriţi-vă!" şi să schimbe gândul negativ cu unul pozitiv. Se arată elevilor o radieră şi se iniţiază o discuţie despre rolul ei. Elevii se grupează în perechi. Se împarte fiecărei perechi câte o fişă de lucru şi li se cere elevilor să citească fiecare situaţie negativă şi să o înlocuiască cu una pozitivă (Fişa 2), Se solicită elevilor să dea exemple de gânduri negative pe care le-au înlocuit cu gânduri pozitive.

Discuţii:

Care crezi că este diferenţa dintre gândirea negativă şi cea pozitivă?

Ce trebuie să faci pentru a înlocui gândirea negativă?

Aţi încercat vreodată acest proces de înlocuire a gândurilor negative? Dacă da, cum vi s-a părut?

Ce aţi învăţat din această activitate şi aţi vrea să aplicaţi în viaţa de zi cu zi?

Efecte: Chiar dacă este un proces dificil, elevii pot fi învăţaţi cum să-şi pună întrebări pentru a-şi redirecţiona gândurile negative.

Temă: Li se propune elevilor ca până data viitoare să facă în fiecare zi ceea ce le place să facă şi care îi fac să se simtă bine.

Fişa 2 „Să schimbăm gândurile negative!"

A. Gândire negativă-Trebuie să fiu perfect
   Gândire pozitivă:.....
B. Gândire negativă-Dacă greşesc sunt un ratat
   Gândire pozitivă:.....
C. Gândire negativă-Toţi sunt mai buni decât mine
   Gândire pozitivă:.....
D. Gândire negativă-Sigur arăt groaznic
   Gândire pozitivă:.....
E. Gândire negativă-Nu voi avea niciodată prieteni
   Gândire pozitivă:.....

SESIUNEA VI

Obiective:

- înţeleagerea de către elevi a conceptului de acceptare necondiţionată;
- descoperirea modului în care elevii îşi evaluează propria persoană.

Activitatea 1 „Eu sunt special! „

Materiale: oglinda, cufăr, plic, bileţele, poveste

Descriere: Într-un cufăr sau o cutie specială se plasează o oglindă astfel încât să reflecte faţa celui care se uită înăuntru. Se începe activitatea întrebând: „Cine este cea mai specială persoană din lume?". După ce copiii răspund, se continuă cu următoarea propoziţie: „Ei bine, am o cutie fermecată şi puteţi privi înăuntru şi descoperi persoana cea mai specială din lume". Se oferă copiilor şansa să privescă în cutie după care se întreabă pe cine cred că vor vedea. Se vor pregăti câteva întrebări:

- Sunteţi surprinşi?
- Cum vă simţi să vedeţi că sunteţi persoana specială?

Se explică că acea casetă este valoroasă deaorece arată că fiecare dintre noi este special. Se întreabă elevii cum este posibil ca fiecare dintre noi să fie unul special. Se va face referire la unicitatea fiecărei persoane.

Activitatea 2 „Mă accept aşa cum sunt!"

Descriere: Li se propune elevilor să participe la o plimbare imaginară. Consilierul va povesti: „Închide ochii şi imaginează-ţi că te plimbi singur pe o plajă însorită. Nu mai este nimeni altcineva în timp ce te plimbi fericit. La capătul plajei, doi oameni pescuiesc. Vorbesc despre tine şi par să te cunoască bine şi de multă vreme. Unul face un comentariu despre tine şi despre cum arăţi. Asculţi cuvintele pe care le spun (pauză), Celălalt răspunde prin a menţiona ceva bun pe care l-ai făcut recent, ceva ce ai reuşit. Ce spun ei ? (pauză), Acum îşi amintesc un comentariu frumos pe care l-ai făcut cuiva. Vor continua să vorbească despre cele trei calităţi pe care le apreciază cu adevărat la tine. Care sunt aceste calităţi? Pe măsură ce ei termină de vorbit, îţi dai seama că este timpul să te întorci acasă (pauză), Spui încet la revedere acestei scene. Deschizi ochii încet, scoţi stiloul şi scrii toate lucrurile frumoase pe care aceşti oameni le-au spus despre tine şi dacă crezi că sunt adevărate.

Se cere elevilor să împărtășească în grup experiența. Se discută despre dificultățile de a face declarații pozitive despre sine. Ce obișnuim să ne oferim? Cum să facem să ne spunem nouă lucruri pozitive? Cum putem continua acest lucru?

Activitatea 3 „Acceptarea"

Materiale: plic

Descriere: Se explică elevilor că a te accepta necondiționat înseamnă a te accepta ca persoană valoroasă și a nu te judeca ca fiind doar bun sau rău. Se oferă fiecărui elev un plic ce conține 5 bucăți de hârtie, iar pe fiecare dintre ele scrie una din următoarele: performanță școlară, relații între colegi, sport/muzică/teatru, treburi casnice. Se solicită elevilor să se evalueze pe o scară de la 1 la 5 pe fiecare dintre aceste domenii, încurajându-i să se gândească la performanța proprie în aceste domenii de-a lungul timpului. Se discută evaluările și se explică că în anumite domenii pot avea rezultate mai bune, iar în altele mai slabe. Se subliniază faptul că toate aceste dimensiuni contribuie la alcătuirea personalității lor și că este în interesul lor să se accepte necondiționat.

Temă: Se propune elevilor ca în fiecare dimineață, pentru o săptămână când se trezesc, să-și spună un lucru care le place despre ei.

SESIUNEA VII

Obiective:

- evaluarea sesiunilor de consiliere.

Activitatea 1 „Cel mai bun grup"

Materiale: foi colorate, panou, fișă de lucru, chestionar

Descriere: Consilierul va anunța că aceasta va fi ultima sesiune, deci o vom dedica pentru a reflecta asupra a tot ceea ce au învățat elevii. Fiecare copil la rândul său, va spune ceva nou pe care l-a învățat în aceste sesiuni, ceea ce le-a plăcut cel mai mult sau ceea ce consideră că a fost mai important. Se va oferi fiecărui elev o foaie colorată pentru a scrie pe ea ceva important ce au învățat în aceste sesiuni. Aceste lucrări vor fi lipite pe un panou care va fi intitulat „Cel mai bun grup". Ei vor decora panoul după cum doresc cu mesaje, desene, etc. La sfârșitul activității se solicită elevilor să completeze un chestionar de evaluare (Fișa 3),

Fișa 3. Chestionar de evaluare

1. Ce impact credeți că vor avea asupra voastră noile cunoștințe și abilități însușite?

.....

2. Precizați trei lucruri pe care întenționați să le aplicați?

.....

3. Ce dificultăți ați întâmpinat?

.....

4. Ce recomandări puteți face pentru eficientizarea acestui program?

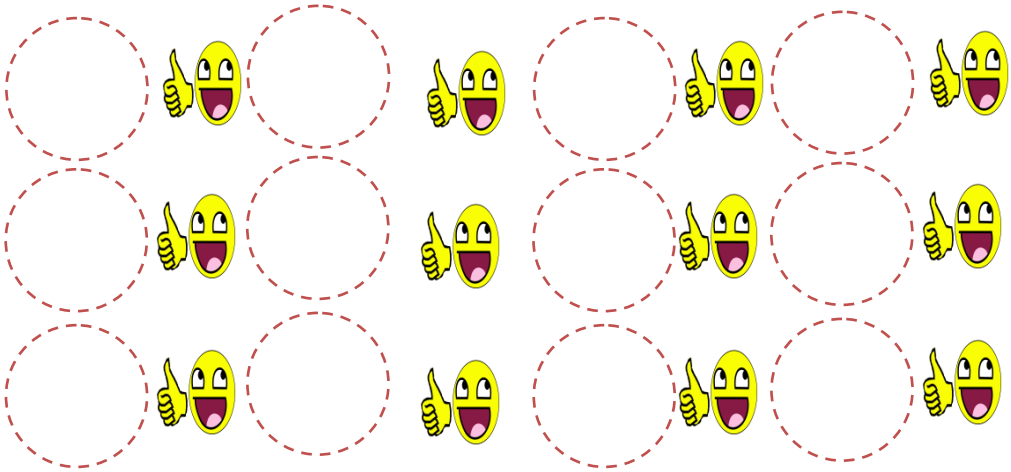
.....

Activitatea 2 „Complimente pentru toată lumea!"

Cu toţii avem nevoie de complimente. Elevii vor primi o fişă pe care îşi vor nota numele în spaţiul destinat (Fişa 4), Foaia fiecăruia va circula pe la toţi ceilalţi colegi. Când elevii primesc foaia unuia dintre colegi, în spaţiile prevăzute vor scrie câte un compliment persoanei al cărui nume se află pe fişă. Se continuă până se umple toată foaia de complimente şi apoi se returnează propietarului.

Fişa 4. „Complimente pentru toată lumea! „

Nume: _____



Bibliografie

* Băban, A., (2011), *Consiliere educaţională, ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
* Ginsburg, R., (1995), *Self-Esteem, exercise and cognitive group counseling.* University of Massachusetts Amherst.
* Vernon, A., (1998), *Programul Paşaport pentru succes în dezvoltarea emoţională, socială, cognitivă şi personală a copiilor din clasele VI-VIII,* Editura Editura RTS, Cluj-Napoca.
* Vernon, A., (2002), *Ce Cum Când în terapia copilului şi adolescentului. Manual de tehnici de consiliere şi psihoteapie*, Cluj-Napoca, Editura RTS.

CONSILIERE SCOLARĂ ŞI ASISTENŢĂ SOCIALĂ

Alina Maria BREAZ[1]

Abstract

School counseling is one of the important tasks of social workers who work in the educational environment. The author reviews a series of articles in the literature that address school counseling from several perspectives: definitions, differences between it and psychological counseling, school counseling of the social worker in various areas of the education cycle, career counseling, etc. . The conclusions of the paper refer to the usefulness of school counseling by the social worker, the need to create as many similar positions in education and the introduction of counseling methods that have greater practical effectiveness and help more students regardless of school level to who are they. In addition, it is considered that school counseling helps to avoid stressful situations in the school environment that can easily turn into conflict situations and thus contributes to maintaining an optimal atmosphere in the school environment that leads to increased academic performance.

For more than a century, social workers have been a life force within the education system. Throughout recent history school social workers have had an array of responsibilities within the school community. They have served as counselors, mediators, and advocates. Traditionally, school social workers have been primary facilitators of communication and linkage between school, home, and community (Sherman, 2016).

School Social Work Association of America (2019) claims that school social work is a specialized area of practice within the broad field of the social work profession. School social workers bring unique knowledge and skills to the school system and the student services team. School Social Workers are trained mental health professionals who can assist with mental health concerns, behavioral concerns, positive behavioral support, academic, and classroom support, consultation with teachers, parents, and administrators as well as provide individual and group counseling/therapy. School social workers are instrumental in furthering the mission of the schools which is to provide a setting for teaching, learning, and for the attainment of competence and confidence. School social workers are hired by school districts to enhance the district's ability to meet its academic mission, especially where home, school and community collaboration is the key to achieving student succes.

[1] Associate Professor, PhD, Faculty of Education Sciences, Psychology and Social Work, "Aurel Vlaicu" University, Arad, Romania, alinamariabreaz@gmail.com

School social workers offer services for various categories of beneficiariestrying to cover all areas where problems may arise:

- *services for the students:* providing crisis intervention; developing intervention strategies to increase academic success; assisting with conflict resolution and anger management; helping the child develop appropriate social interaction skills; assisting the child in understanding and accepting self and others.

- *services to parents and family: w*orking with parents to facilitate their support in their children's school adjustment; alleviating family stress to enable the child to function more effectively in school and community; assisting parents to access programs available to students with special needs; assisting parents in accessing and utilizing school and community resources.

- *services to school personnel: p*roviding staff with essential information to better understand factors (cultural, societal, economic, familial, health, etc.) affecting a student's performance and behavior; assessing students with mental health concerns; developing staff in-service training programs; assisting teachers with behavior management; providing direct support to staff.

- *school-community liaison*: obtaining and coordinating community resources to meet students' needs; helping school to receive adequate support from social and mental health agencies; advocating for new and improved community/school service to meet the needs of students and families; helping the system respond effectively to each child's needs.

- *related services: p*articipating in special education assessment meetings as well as individual educational planning meetings; working with those problems in a child's living situation that affect the child's adjustment in school. (home, school, and community); preparing a social or developmental history on a child with a disability; counseling (group, individual and/or family); mobilizing family, school, and community resources to enable the child to learn as effectively as possible in his or her educational program; assisting in developing positive behavioral intervention strategies (School Social Work Association of America, 2019).

Psychologists, social workers, and counselors are core members of the interdisciplinary team. They contribute to the treatment team by providing specialized clinical skills and perspectives to help the subjects and their families achieve optimal psychological, behavioral, social, vocational, and avocational functioning in addition to facilitating personal growth, resilience and wellbeing (Russell et al, 2016).

The studies recognise the fact that counseling is a transformative process of helping people to learn all that are to be learnt both in and outside the school (Egenti, 2016). It is necessary for counselors to build confidence of the child to trust him / her to be able to give him/her the rightful information needed in helping the child (students). They underline the role of guidance and counseling in effective teaching and learning in schools for the child future success.

School social workers help students as they face an assortment of challenges. In many cases, students struggle with mental health issues, violent or stressful home environments, or physical disabilities. School social workers work with students to identify, address, and overcome these obstacles. Trained as

mental health professional, a school social worker can serve as a trusted point of contact between students and their families, teachers, and school administrators. School social workers work with students who exhibit perpetual tardiness, aggressive or antisocial behavior, eating disorders, depression, anxiety, and learning disorders. They perform crisis intervention, counseling, and home visits. On a larger scale, they help schools develop and implement training programs, inform staff of how to manage students' behavioral issues, and connect schools with mental health facilities and other resources (Agresta, 2004).

In the opinion of Brener and Demissie (2018) schools are in a unique position to meet the mental and behavioral health needs of children and adolescents because approximately 95% of young people aged 7–17 years attend school. Little is known, however, about policies related to counseling, psychological, and social services staffing in school. Increases in the prevalence of level staffing policies could help increase the quantity and quality of counseling, psychological, and social services staff in schools, which in turn could improve mental and behavioral health outcomes for students.

Schools are social institutions that great deal of children and young people who different socio-economic, cultural background has come together with the aim of education and training. One of the main functions of school is to help children/young people to improve social behaviours that compatible with their personality and environment by interfering the interaction points with their environment. School counsellors (social worker and expert of psychological counselling and guidance) may not provide sufficient and qualified service because of the fact that they have to work with a lot of student in their employment period. Short-termed and more inclusived work is important for cancellers to enhance their functionality in schools (Adıgüzel & Göktürk, 2014).

Many articles refer to the contribution of the social worker in schools to maintaining the health of students. So, O'Brien et al. (2011) state that school social workers frequently serve as the primary mental health providers to youths with mental health problems. Although school social workers play a primary role in care, many students also receive outside counseling services. Their results demonstrate that the groups were different with respect to practice choices, as school social workers who worked with students receiving outside counseling reported greater engagement at all levels of the ecological system except for the school domain and the practice approach of group counseling. Both groups cited work with teachers as the least used aspect of school social work practice.

In the same direction Kelly et al. (2011) claim that school social work is a large and growing subspecialty in social work practice; however, little is known about present school social work practice from a national perspective. Findings from their survey indicate that the characteristics of school social workers, the context in which they practice, and their practice choices remain largely unchanged over the past 10years.

Some articles refer to the counseling by the social worker of children who are in elementary school. Multiple sources of evidence indicate that expanding school counseling services in elementary schools is associated with improvements in student learning, behavior and mental health (Falco et al., 2011). Recent empirical

research has found that children's noncognitive skills play a critical role in their own success, young children's behavioral and psychological disorders can severely harm their future outcomes, and disruptive students harm the behavior and learning of their classmates. Given elementary school counselors' nonrandom assignment to schools, it is particularly challenging to estimate their impact on student outcomes. First, cross-state differences in policies provide descriptive evidence that students in states with more aggressive elementary counseling policies make greater test score gains and are less likely to report internalizing or externalizing problem behaviors compared to students with similar observed characteristics in similar schools in other states (Reback, 2010).

On the other hand, the articles also analyze bullying in elementary school. Midgett et al (2018) propose brief, schoolwide, bystander bullying intervention designed to establish school counselors as leaders in curriculum delivery. Elementary school students trained in the program reported an increase in perceived knowledge and confidence to act as "defenders," utilizing the strategies learned when they observed bullying, and a decrease in bullying victimization and perpetration at a four-month follow-up. This program can be implemented with significantly fewer resources than many comprehensive schoolwide programs that rely on teachers for implementation.

Mariani et al (2016) state that school counselors can help elementary-aged students increase their knowledge of occupations, raise their desire to pursue postsecondary education and learn more about themselves, their education and the world of work. Once school counselors can demonstrate that career- and college-readiness interventions improve both perception and outcome data for elementary-aged students, school counselors can more effectively advocate for implementing these types of programs within their schools.

Amatea et al. (2010) present a multiple family discussion group program which was implemented and evaluated by school counselors working with families of young children referred by their teachers for aggression and attention problems. In their opinion a family focused group intervention can be implemented by school counselors to decrease school behavior problems among young children.

School counselors focusing on interventions that enhance students' internal beliefs regarding their ability to succeed can serve as an essential foundation for later academic and life success. Bardhoshi et al. (2018) studied the effect of a specialized classroom counseling intervention on increasing self-efficacy among first-grade rural students. The methods used in their study can be integrated within a larger first-grade curriculum emphasizing common social/emotional topics such as acquiring essential learning skills and problem solving, or they can be deployed as a time-limited intervention in schools that would benefit from a more intensive focus on facets of self-efficacy, including achievement self-efficacy.

Villares et al (2011) provide evidence that integrating human potential practices into the school by teaching students foundational learning skills strengthens the link between school counseling interventions and student achievement.

Steen et al. (2014) present in their study on middle school students. They utilised the Achieving Success Everyday group counseling model, which is designed to help school counselors integrate students' academic and personal social development into their group work. This group counseling model has been well supported by research and can be used by school counselors to improve the academic and personal-social outcomes of students. Rose and Steen (2014) also discusse a group counseling intervention used to develop and foster resiliency in middle school students by implementing the Achieving Success Everyday group counseling model. School counselors can use a research-supported group counseling model to improve the academic and social functioning of middle school students.

McCotter and Cohen (2013) explored the needs of middle school students in regards to how their school provides for their academic, career, personal, and social development. They argue that the middle school counseling programs must meet the early adolescent needs.

The social worker counseling in schools also addresses the classes of students who are before graduation. Moeder-Chandler in 2018 made a study on the incoming ninth-grade students who were randomly assigned a faculty advisor and stayed with the advisor over the course of their 4 years of high school. School counselors wrote the Advisory programming which included academic and attendance progress monitoring in addition to mentorship with the intent to connect student with a caring adult to positively impact graduation and attendance rates while reducing dropout rates. His researche shows an increase in cohort graduation rates for those students who had participated in the entire 4-year Advisory program compared with students who either did not have Advisory or had 1 to 2 years of Advisory. The variations in graduation rates between groups of students that did not have Advisory and those who did were shown to be statistically insignificant.

Bryant et al (2011) conclude from their research that college counseling, as provided by school counselors, matters: high school students who saw their school counselor for college information were more likely to apply for college.

Goodman-Scott et al. (2018) made a longintudinal study on high-school students. While this research supports prior research on the influence of school counselor ratios on student achievement, to meet all student needs, school counselors should advocate for lower ratios while also using an ecological lens to support students.

Although school counselors routinely provide crisis intervention, minimal research has focused on providing such services in a manner sensitive to the unique needs of culturally, linguistically, and ethnically diverse populations. Heath et al. (2007) mention that the most common problems in these population school groups are violence and suicide. Hey saud trhat a particular attention and sensitivity must be focused on addressing these specific topics in crisis plans, taking into account the unique needs of the individual, family, and community.

Lemberger et al (2018) describe a school counselor intervention delivered to a a group of different ethnic origine. The results of the study support the types of social/ emotional learning and cognitive-learning outcomes possible when

school counselors are positioned to deliver direct counseling services within the classroom or small-group setting

The quality of counseling is also given by the involvement of school social worker in the research activity. Brigfman (2011) underlines that professional school counselors must be astute consumers of research in order to sift through the professional research literature for the practical interventions that will lead to showing they make a difference in students' lives. In addition to understanding relevant research, school counselors are increasingly being asked to provide accountability data that document their impact on student behavioral and academic performance.

In summarizing the school counseling outcome literature, the authors found that students who participated in school counseling interventions tended to score on various outcome measures about a third of a standard deviation above those who did not receive the interventions. School counseling interventions produced quite large effect sizes in the areas of discipline, problem solving, and increasing career knowledge. The effect sizes were smaller, but significant, related to school counseling interventions' impact on academic achievement. Surprisingly little school counseling research was found related to individual counseling. Concerning guidance curriculum, small groups were more effective than interventions that involved entire classrooms. Furthermore, outcome research reflects that group counseling can be effective with students who are experiencing problems and difficulties (Whiston & Quinby, 2009).

The effectiveness of school counseling interventions is important in this era of evidence-based practices. Whinston et al. (2011) made a meta-analysis of the literature and conclude that in general, school counseling interventions have a positive effect on students, though more research is needed and not all interventions appear to be equally effective.

Conclusions

One of the most important areas of activity of the social worker is counseling. In this field, school counseling has a special place, due to the fact that it is done in age categories that involve the development and evolution of the human personality. School counseling is done at any level of the education cycle, from primary school to high school and even the university environment. It can cover both the individual taken separately but can also be done at the classroom or even school level and can sometimes include the parents of children with various problems.

Also, the school counseling of the social worker covers various aspects: from adaptation disorders in the school environment, to harassment problems, school conflicts, prevention of school dropout, orientation towards a school or a career. Its importance is even greater as during this period children and adolescents show increased vulnerability, which if not taken into account can later lead to difficulties in integration into society, problems of social and professional adaptation and a disharmonious development of subjects personality.

The quality and efficiency of school counseling depends largely on the good training of the social worker, his empathic qualities, the good quality of the

relationships he manages to establish with the subjects of counseling and his availability to the school environment.

Studies show the need to increase the number of social workers in schools on school counseling issues, so as to ensure a coverage of all the needs of children and adolescents, to ensure their harmonious development, avoid psychotrauma and increase their quality of life.

References

- Adıgüzel, I.B., Göktürk, M., (2014), Using the Solution Focused Approach in School Counselling. *Elsevier - Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 106, 2014. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.378.
- Agresta, J., (2004), Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools.* 26. 151-163. doi: 10.1093/cs/26.3.151.
- Amatea, E.S., Thompson, I.A., Rankin-Clemons, L., Ettinger, M.L., (2010), Becoming partners: A school-based group intervention for families of young children who are disruptive. *Journal of School Counseling*, 8(36).
- Bardhoshi, G., Duncan, K., Erford, B., (2018), Effect of a specialized classroom counseling intervention on increasing self-efficacy among first-grade rural students. *Professional School Counseling*, 21 (1), 12-25. doi: 10.5330/1096-2409-21.1.12.
- Brener, N., Demissie Z., (2018), Counseling Psychological and Social Services Staffing Policies. *Americxan Journal of Preventive Medicine*, 54(6), supp3: S215-S219. doi: 10.1016/j.amepre.2018.01.031.
- Brigfman, G., (2006), *Research Methods in School Counseling: A Summary for the Practitioner*. Professional School Counseling, 9(5): 421-425.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N.L., HolcombMcCoy, C., (2011), *School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates.* Journal of Counseling and Development, 89 (2), 190-199. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x.
- Egenti. N.T., (2016), The role of Guidance and Counselling in effective teaching and learning in schools. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, Volume I, No. 2, October, 2016, pp. 36-48.
- Falco, L., Bauman, S., Sumnicht, Z., Engelstad, A., (2011), *Content Analysis of the Professional School Counseling Journal: The First Ten Years.* Professional School Counseling. 14. 271-277. doi: 10.5330/PSC.n.2011-14.271.
- Goodman-Scott, E., Sink, C., Cholewa, B., Burgess, M., (2018), *An ecological view of school counselor ratios and student academic outcomes: A national investigation*. Journal of Counseling and Development, 96(10), 388-398. doi: 10.1002/jcad.12221.
- Heath, M., Money, K., Annandale, N., Young, E., (2007), Crisis Intervention for Students of Diverse Backgrounds: School Counselors' Concerns. *Brief Treatment and Crisis Intervention*. 7 (1): 12-24. doi: 10.1093/brief-treatment/mhl018.
- Kelly, M.S., Berzin, S.C., Frey, A.J., Alvarez, A.M., Shaffer, G.L., O'Brien, K.H., (2010), The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health.* 2(3): 132-141. 10.1007/s12310-010-9034-5.
- Lemberger, M., Carbonneau, K., Selig, J., Bowers, H., (2018), The role of social-emotional mediators on middle school students' academic growth as fostered by an evidence-based intervention. *Journal of Counseling and Development*, 96 (1), 27-40. doi: 10.1002/jcad.12175.
- Mariani, M., Berger, C., Koerner, K., Sandlin, C., (2016), Operation Occupation: A college and career readiness intervention for elementary students. *Professional School Counseling*, 20 (1), 65-76. doi: 10.5330/1096-2409-20.1.65.
- Midgett, A., Doumas, D., Johnson, A. ,(2018), Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, schoolwide bystander

intervention. *Professional School Counseling*, 21 (1), 1-9. doi: 10.1177/2156759X18778781.

* Moeder-Chandler, M., (2018), School Counselor–Led School-Wide Advisory Program Effectiveness. *SAGE Open*. 8.(3), doi:10.1177/2158244018792607.
* O'Brien, K.H, Berzin, S.C., Kelly M.S., Frey, A.J., Alvarez, A.M., Shaffer, G.L., (2011), School social work practice with students with mental health problems. *Children & Schools.* 33(2): 97-105. doi 10.1093/cs/33.2.97.
* Reback, R., (2010), Schools' mental health services and young children's emotions, behavior and learning. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29 (4), 698-727. doi: 10.1002/pam.20528.
* Rose, J., Steen, S., (2014), The Achieving Success Everyday group counseling model: Fostering resiliency in middle school students. *Professional School Counseling*, 18 (1), 28-37. doi: 10.1177/2156759X0001800116.
* Russell, H.F., Richardson, E.J., Bombardier, C.H., Dixon, T.M., Huston, T.A., Rose J., Sheaffer, D., Smith, S.A., Ullrich, p. M., (2016), Professional standards of practice for psychologists, social workers and counselorsin SCI rehadilitation. *J Spinal Cord Med*. 39(2): 127–145. doi:10.1080/10790268.2015.1119966.
* Sherman, M.C., (2016), *The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem*, Children & Schools, Volume 38, Issue 3, July 2016, Pages 147–151, doi: 10.1093/cs/cdw016.
* Steen, S., Henfield, M.S., & Booker, B., (2014), The Achieving Success Everyday group counseling model: Implications for professional school counselors. *Journal for Specialists in Group Work*, 39 (1), 29-46. doi: 10.1080/01933922.2013.861886.
* Villares, E., Lemberger, M., Brigman, G., & Webb, L., (2011), Student Success Skills: An evidence-based school counseling program grounded in humanistic theory. *Journal of Humanistic Counseling*, 50, 42-55. doi: 10.1002/j.2161-1939.2011.tb00105.x.
* Whiston, S.C., Quinby, R.F., (2009), Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools*, 46 (3), 267-272. doi: 10.1002/pits.20372.
* Whiston, S.C., Tai, W.L., Rahardja, D., Eder, K., (2011), School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling and Development*, 89 (1), 37-55. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x.
* School Social Work Association of America (2019) https://www.sswaa.org/school-social-work.

TENDINȚE NUTRIȚIONALE ACTUALE ÎN ALIMENTAȚIA DE PROTECȚIE PENTRU COPII

Anca Mihaela DICU[1],
Claudiu Ştefan URSACHI[2]

Abstract:

Health is one of the most important values for the individual and the society, as well as being an important condition for the durable development of a nation. At present, the most dangerous threat on the health condition is represented by malnutrition, which leads to the increase of metabolic disease incidence.

According to studies, the most vulnerable ones at dietary problems are children between 2-14 years, still being dependable on the parents. Children are the ones who need an adequate amount of nutrients which supply energy for a their good growth and development.

In child's education, are pointed out two essential topics, family and the school. Through this paper, we would like to highlight synergism between a healthy diet and physical activity, pointing out the role of micronutrients and their importance in the metabolic process of the children's organism.

Introducere

Cu toată bogăţia paradoxală a alimentelor regăsite azi în peisajul lumii moderne, preocupările actuale ale societăţii sunt direcţionate spre starea de sănătate, argumentându-se astfel necesitatea existenţei unei alimentaţii sanogene dar şi a unui sistem de monitorizare a alimentaţiei. Deşi sunt iniţiate o serie de directive ale UE în ceea ce priveşte conceptul nutriţional, este dificil să se impună o politică nutriţională comună.

Anterior, importanţa relaţiei alimentaţie – sănătate nu a fost exploatată suficient. Acum, subiectele legate de alimentaţie – sănătate au captat tot mai mult atenţia cercetătorilor, dezbaterile pe această temă dominând comunitatea ştiinţifică. [2, 8]

De-a lungul timpului, semnificaţia actului de hrănire a fost percepută diferit, cercetările din lumea medicală punctând şi etape de abstinenţă alimentară dar şi de aprofundare a numeroase boli carenţiale. [8]

Astfel că, o descriere completă a rolului, importanţei şi valorii nutritive a unor nutrienţi esenţiali (proteine, glucide, lipide) a fost demonstrată abia pe la jumătatea secolului XX.

Se cunoaşte prea bine faptul că, în cazul deficitelor alimentare starea de sănătate poate suferi, consecinţele fiind de multe ori grave sau chiar nefaste, apariţia malnutriţiei putând duce la creşterea incidenţei bolilor metabolice.

[1] Conf. univ., Universitatea „Aurel Vlaicu", Arad.
[2] Şef lucrări, Universitatea „Aurel Vlaicu", Arad

Studii ştiinţifice incontestabile demonstrează că, prevenirea sau instalarea acestor boli se poate face prin modificarea stilului de viaţă, în principal prin adoptarea unei alimentaţii echilibrate, sănătoase şi prin creşterea nivelului de activitate fizică. [1]

Categoric, cele doua deziderate, trebuie să fie cultivate prin educaţie, recomandabil fiind ca aceasta să se facă cât mai timpuriu, încă din perioada copilăriei, creându-se astfel deprinderi sanogene ce îşi vor pune amprenta pe dezvoltarea ulterioară a organismului, practic, pe toată durata vieţii.

Studiile actuale subliniază faptul că, cei mai vulnerabili la problemele alimentaţiei sunt copiii între 2-14 ani, aceştia fiind încă dependenţi de părinţi. Copiii sunt cei care au mare nevoie de aport adecvat de nutrienţi ce furnizează energie pentru buna creştere şi dezvoltare a lor. [16]

În educaţia copilului, sunt punctate două punţi esenţiale, familia şi şcoala. Din păcate, provocările societăţii actuale conduc la transmiterea incompletă a informaţiilor nutriţionale de la părinţi/bunici către copii. În acest context, un rol extrem de important revine procesului de educare şi dezvoltare personală, realizată cu ajutorul specialiştilor în cadrul consilierii şcolare.

În România, educaţia pentru sănătate şi promovarea sănătăţii în unităţile de învăţământ se face respectând politicile şi modelele propuse de OMS, în concordanţă cu Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011 prin Ordinul nr. 5298/2012. În aceste acte normative sunt prevăzute tipurile de servicii de sănătate ce sunt furnizate copiilor, menţionându-se de asemenea şi responsabilităţile instituţiilor publice. [17, 18]

Provocările actuale nutriţionale sunt cele de prevenire a supraponderabilităţii şi obezităţii, fenomen întânit din ce în ce mai mult în rândul copiilor din România şi nu numai, identificându-se astfel malnutriţia, prin apariţia deficitului de macro şi micronutrienţi. [8, 16]

Categoric, factorii de risc ce duc la creşterea greutăţii copiilor sunt în strânsă legătură cu comportamentele nutriţionale şi activitatea fizică. Informaţii legate de importanţa comportamentelor nutriţionale şi a activităţii fizice sunt prezentate de studiul HBSC (Health behavior in school-aged children), studiu la care a participat şi Departamentul de Psihologie al Universităţii Babeş-Balyai, Cluj Napoca. [5]

Importanţa activităţii fizice benefică pentru organismul copiilor este subliniată şi promovată şi prin reţeaua pentru Activităţile Fizice de Îmbunătăţire a Sănătăţii (HEPA) sprijinită de comisia Europeană.

Măsurile ce sunt indicate a fi luate în prevenirea obezităţii se referă la corelarea ambelor aspecte prezentate: alimentaţia sănătoasă şi activitatea fizică susţinută. [16]

Prin prezenta lucrare dorim să subliniem sinergismul dintre alimentaţia sănătoasă şi activitatea fizică, punctând rolul micronutrienţilor şi importanţa acestora în procesele metabolice ale organismului copiilor cu vârsta între 2 şi 14 ani.

Bazele ştiinţifice ale alimentaţiei de protecţie a copiilor

Evidenţiindu-se rolul major al alimentaţiei în dezvoltarea biologică individuală, se poate afirma că, la creşterea şi dezvoltarea normală a organismului copilului şi adolescentului contribuie în mod esenţial şi substanţele minerale, care ajung în organism exclusiv prin intermediul alimentelor. [7]

Aportul substanţelor minerale este vital pentru organism, acestea având rol atât structural cât şi funcţional, cum ar fi:

- se găsesc în structura tuturor celulelor şi lichidelor interstiţiale;
- fac parte din structura a numeroase enzime participând la majoritatea proceselor metabolice.
- iniţiază sau inhibă activitatea unor enzime şi hormoni;
- intervin în contracţia musculară şi în activitatea sistemului nervos;
- reglează cantităţii de lichide din organism, echilibrul dintre apa intra şi extracelulară şi echilibrul acido-bazic. [9]

Prin distribuţia lor foarte variată în produsele alimentare, asociată cu nevoile mai mari în perioadele de creştere sau al desfăşurării unor activităţi fizice regulate apare riscul unor deficienţe în raport cu necesităţile organismului. [12, 13]

Cantitatea de săruri minerale folosită zilnic de organismul copilului şi adolescentului este indicată în tabelul 1

Tabel 1. Necesarul de substanţe minerale recomandat copiilor şi adolescenţilor [8, 11, 19]

Vârsta	Ca (mg/zi)	Fe (mg/zi)	Mg (mg/zi)	K (mg/zi)	I (mg/zi)	P (mg/zi)	Zn (mg/zi)
0 – 6 luni	210	0,27	30	400	110	100	2
7 – 12 luni	270	11	75	860	130	275	3
1 – 3 ani	500	7	80	2000	90	460	3
4 – 8 ani	800	10	130	2300	90	500	5
9 – 13 ani băieţi	1300	8	240	2500	120	1250	8
9 – 13 ani fete	1300	8	240	2300	120	1250	8

Principalele substanţe minerale, care printr-o alimentaţie necorespunzătoare pot ajunge să fie deficitare în organism sunt descrise în continuare din punct de vedere al rolului acestora, al efectelor unui aport neadecvat cât şi prezentarea principalelor surse alimentare.

Calciul

Rol în organism. Principala funcţie a calciului este mineralizarea oaselor şi a dinţilor în strânsă relaţie cu vitamina D, fosforul şi hormonul paratiroidian. Intervine în reglarea activităţii unor enzime şi la răspunsul celular al unor hormoni (vasopresina, epinefrina, glucagonul), Prin aceste proprietăţi, calciul intervine în coagularea sanguină, în procesul de contracţie musculară, contribuie la menţinerea permeabilităţii membranelor celulare şi la secreţia de hormoni.

În timpul efortului, calciul joacă un rol esenţial atât în iniţierea contracţiei cât şi a relaxării musculare. Nivelele plasmatice în timpul efortului pot rămâne constante sau pot să se modifice în funcţie de diverşi factori - pierderi de apă, eliberare osoasă mărită prin stres mecanic.

Efectele aportului necorespunzător. Un aport inadecvat de calciu, determină hipocalcemia care se manifestă prin rahitism şi tetanie. Ionii de calciu necesari contracţiei musculare vor fi furnizaţi de ţesutul osos, ceea ce în timp va duce la scăderea rezistenţei osoase. [12, 15]

Aportul excesiv poate interfera cu absorbţia altor minerale cum ar fi zincul, magneziul, fierul sau fosforul. De asemenea dacă raportul dintre calciu şi magneziu din organism este crescut în favoarea calciului pot apărea depuneri de calciu în unele organe - rinichi, inimă, vase de sânge.

În timpul efortului, calciul joacă un rol esenţial atât în iniţierea contracţiei cât şi a relaxării musculare. Nivelele plasmatice in timpul efortului pot rămâne constante sau pot să se modifice în funcţie de diverşi factori - pierderi de apă, eliberare osoasă mărită prin stres mecanic.[20]

Surse alimentare. Principalele surse alimentare de calciu sunt prezentate în tabelul 2.

Tabel 2. Principalele surse alimentare de calciu [3]

Alimentul	Calciu [mg/100g]
Produse de origine animală	
Lapte şi produse lactate	
Lapte integral de vacă	125
Lapte praf din lapte integral	1000
Caşcaval, brânzeturi grase	700
Peşte gras (somn, crap etc.)	40
Icre	70
Produse de origine animală	
Legume	
Andive	450
Pătrunjel	300
Spanac	75
Varză albă	72
Leguminoase	
Fasole	110
Mazăre	80
Fructe oleaginoase	
Nuci	140
Alune	130

Magneziul

Rol în organism. Aproximativ 60% din totalul de magneziu din organism se găseşte în oase şi dinţi alături de fosfor şi calciu. Este prezent în toate celulele organismului şi în special în celula musculară unde intervine în excitabilitatea neuromusculară. Se găseşte în aproximativ 300 enzime participând ca activator enzimatic în procesele de biosinteză şi metabolismul energetic.

La eforturi intense, s-au constatat deficite în nivelul magneziului plasmatic. O explicaţie ar fi eliminările crescute prin transpiraţie sau preluarea magneziului de către eritrocite şi celulele adipoase. [20]

Efectele aportului necorespunzător. Un aport alimentar insuficient dar şi alimentaţia bogată în fitaţi care reduc biodisponibilitatea magneziului, poate conduce la hipomagneziemie, manifestată prin: nelinişte, tremurături, hiperexcitabilitate neuromusculară, crampe musculare, demineralizare osoasă sau aritmie cardiacă.

Risc crescut pentru un aport excesiv, prezintă doar persoanele cu funcţia renală alterată. Excesului de magneziu se poate manifesta prin scăderea apetitului, hipotonie, dificultăţi în respiraţie, tulburări de ritm cardiac. [4, 14]

Surse alimentare. Principalele surse alimentare de magneziu sunt prezentate în tabelul 3.

Tabel 3. Principalele surse alimentare de magneziu [3]

Alimentul	Magneziu [mg/100g]
Produse de origine animală	
Lapte şi produse lactate	
Lapte praf din lapte integral	96
Caşcaval, brânzeturi grase	45
Carne de viţel	28
Carne de găină	25
Peşte slab (ştiucă, şalău etc.)	30
Produse de origine vegetală	
Legume	
Varză albă	70
Spanac	57
Pătrunjel	50
Leguminoase	
Fasole	160
Mazăre	120
Fructe	
Castane	85
Banane	49
Fructe oleaginoase	
Arahide	180
Alune	130
Cereale	
Fulgi de ovăz	120
Făină integrală/Pâine integrală	120

Fierul

Rol în organism. Fierul este ionul central al hemului intrând în structura hemoglobinei, mioglobinei, peroxidazelor şi a citocromilor. Are rol în transportul oxigenului molecular la nivel celular sub forma de oxihemoglobina. Fierul din mioglobină intervine în producerea aerobă de energie necesară muşchiului iar cel din citocromi participă în lanţul respirator la producerea energiei la nivelul celular. De asemenea este esenţial în funcţionarea creierului, intervenind în formarea şi menţinerea mielinei şi participă direct sau indirect in procesul de eritropoieză.

În timpul efortului se pierd importante cantităţi de fier prin transpiraţie sau ca urmare a hemolizei la nivelul picioarelor, produsă în timpul alergării pe suprafeţe dure. [20]

Consecinţele aportului inadecvat: Un regim alimentar necorespunzător poate duce la deficit de fier şi instalarea anemiei. Prezenţa fierului în cantităţi insuficiente va limita metabolismul energetic şi eritropoieza. Acestea vor determina diminuarea apetitului, instalarea senzaţiei de oboseală, scăderea capacităţii de concentrare, a performanţelor fizice şi creşterea sensibilităţii la infecţii.

Excesul de fier, în special la copii, este toxic determinând tulburări digestive sau la formele severe - hemocromatoza. [10]

Surse alimentare. Principalele surse alimentare de fier sunt prezentate în tabelul 4.

Tabel 4. Principalele surse alimentare de fier [3]

Alimentul	Fier [mg/100g]
Produse de origine animală	
Ficat	14
Carne	2,5 – 3,5
Preparate din carne	1,5 - 2
Icre	2,5
Ou de găină	2,8
Produse de origine vegetală	
Legume	
Pătrunjel	6
Ciuperci	4,5
Leguminoase	
Linte	8
Fasole	6
Mazăre	5
Fructe oleaginoase	
Nuci, alune	3
Cereale	
Fulgi de ovăz	4
Făină integrală/Pâine integrală	3

Potasiul

Rol în organism. Potasiul este principalul cation intracelular. Deşi prezent într-o cantitate mult mai redusă în spaţiul extracelular, deţine un rol important în activitatea muşchiului cardiac.

Potasiul intervine în echilibrul acido-bazic şi alături de sodiu în cel hidro-electrolitic. Are rol în contracţia musculară, în transmiterea impulsului nervos şi în menţinerea în limite normale a presiunii sanguine. Participă în metabolismul glucidic, este implicat în funcţia respiratorie, promovează creşterea şi diviziunea celulară, sinteza proteică şi de glicogen.

Consecinţele aportului inadecvat. Hipopotasemia nu este corelată cu o cauză nutriţională apărând în general cu anumite boli cronice consumptive. Totuşi la efort, în timpul contracţiilor musculare repetate potasiul este îndepărtat din fibra musculară. Pierderile sunt compensate însă prin desfacerea legăturilor glicogenice ceea ce determină şi eliberarea potasiului. Astfel în cazul eforturilor de lungă durată pot apărea hipo sau hiperkaliemii, în special în condiţii de temperatură ridicata. De asemenea se crede că potasiul ar putea fi pierdut din fibrele musculare lezate datorita stresului mecanic ca urmare a unor activităţi cum ar fi mersul sau alergarea. [6]

Surse alimentare. Principalele surse alimentare de fier sunt prezentate în tabelul 5.

Deşi este larg distribuit în alimentele naturale, prelucrările tehnologice cum ar fi operaţiile de spălare, tratamentele termice, pot duce la scăderea conţinutului de potasiu.

Esenţiale pentru buna desfăşurare a organismului copiilor, microelementele cu implicaţii majore în cadrul metabolismului au fost prezentate individual. Dar, să nu uităm că organismul nostru este guvernat de un sistem complex de conexiuni, corelări atât pentru macroelemente cât şi pentru microelemente. Evoluţia cunoştinţelor medicale în tandem cu studiile nutriţionale a demonstrat interrelaţiile nutrienţilor. Astfel că, în organism, nutrienţii sunt dependenţi unii de alţii: vitaminele, vitaminele şi aminoacizii din proteine, vitaminele şi mineralele, mineralele.

Tabel 5. Principalele surse alimentare de potasiu [3, 9]

Alimentul	Potasiu [mg/100g]
Produse de origine animală	
Lapte şi produse lactate	
Lapte integral de vacă	160
Lapte praf din lapte integral	1280
Caşcaval, brânzeturi grase	180
Carne de viţel	360
Carne de găină	350
Peşte slab (ştiucă, şalău etc.)	330
Produse de origine vegetală	
Legume	
Spanac	700
Cartofi	550
Leguminoase	
Fasole	1500
Mazăre	1000
Fructe	
Castane	510
Banane	380
Prune, struguri	300
Fructe oleaginoase	
Arahide, alune	680
Nuci	540
Cereale	
Fulgi de ovăz	120
Făină integrală/Pâine integrală	120

Concluzii

Preocupările actuale ale societăţii sunt direcţionate spre starea de sănătate, argumentându-se astfel necesitatea existenţei unei alimentaţii sanogene.

În cazul deficitelor alimentare starea de sănătate poate suferi, consecinţele fiind de multe ori grave sau chiar nefaste, apariţia malnutriţiei putând duce la creşterea incidenţei bolilor metabolice.

Prevenirea sau instalarea acestor boli se poate face prin modificarea stilului de viaţă, în principal prin adoptarea unei alimentaţii echilibrate, sănătoase şi prin creşterea nivelului de activitate fizică.

Studiile actuale subliniază faptul că, cei mai vulnerabili la problemele alimentaţiei sunt copiii între 2-14 ani.

Provocările actuale nutriţionale sunt cele de prevenire a supraponderabilităţii şi obezităţii, fenomen întâlnit din ce în ce mai mult în rândul copiilor din

România şi nu numai, identificându-se astfel malnutriţia, prin apariţia deficitului de macro şi micronutrienţi.

Alcătuirea unei alimentaţii sanogene presupune nu doar aportul de macronutrienţi dar şi de micronutrienţi (calciu, magneziu, fier şi potasiu), rolul acestora dovedindu-se a fi vital în dezvoltarea fizică şi mentală a copiilor.

Drept urmare, susţinerea unui stil de viaţă sănătos, indicat copiilor se poate face prin conştientizare, educare, echilibru între o alimentaţie de calitate şi activitate fizică susţinută şi fără stres.

În acest context, un rol extrem de important revine procesului de educare şi dezvoltare personală, realizată cu ajutorul specialiştilor în cadrul consilierii şcolare.

Bibliografie:

* Chen Yiheng, Marek Michalak, Luis B. Agellon, *Importance of Nutrients and Nutrient Metabolism on Human Health*, Yale Journal of Biology and Medicine, Volumul 91(2), 2018.
* Costin, G.M., Segal, Rodica, *Alimente pentru nutriţie specială*, Editura Academica, 2001.
* Croitoru, C., *Tratat de ştiinţa alimentaţiei şi cunoaşterea alimentelor*, Editura AGIR, 2014.
* Cuadrado-Soto Esther, *Usual Dietary Intake, Nutritional Adequacy and Food Sources of Calcium, Phosphorus, Magnesium and Vitamin D of Spanish Children Aged One to 10 years. Findings from the EsNuPI Study,Nutrients,* Volumul 12, 2020.
* Currie C. et all, *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the2009/2010 survey,*Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and adolescents,No. 6),
* Falkner B., *Does Potassium Deficiency Contribute to Hypertension in Children and Adolescents?*, Current Hypertensions Reports, Volumul 19(37), 2017.
* Gidding Samuel S., and all, *Dietary Recommendations for Children and Adolescents: A Guide for Practitioners*, Pediatrics – Official Journal of the American academy of Pediatrics, Volumul 117 (2), 2006.
* Graur Mariana, *Ghid pentru alimentaţie sănătoasă*, Editura Performantica, Iaşi, 2006.
* Gupta U.C., Gupta S.C., *Sources and Deficiency Diseases of Mineral Nutrients in Human Health and Nutrition: A Review, Pedosphere,* Volumul 24(1), 2014.
* Liandré F van der Merwe, Simone R Eussen, *Iron status of young children in Europe*, *The American Journal of Clinical Nutrition*, Volumul 106(6), 2017.
* Mahan Kathleen L., Sylvia Escott-Stump, *Krause's Food, Nutrition, & Diet Therapy*, Saunders, 2004.
* Ostrofeţ Gh*., Curs de igienă Aprecierea cantitativă şi calitativă a raţiei alimentare*, Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie Nicolae Testemiţanu, Ch.: CEP Medicina, 2007.
* Segal Rodica, *Valoarea nutritivă a produselor alimentare*, Editura Ceres, Bucureşti, 1983.
* Sisi C., Hodges Joanna; McCabe Linda, Weaver, Connie, *Magnesium Requirements in Children. Recommendations for Reevaluation and Comparison With Current Evidence for Adults*, Nutrition Today, Volumul 54(5), 2019.
* Zeme Babette, *Dietary calcium intake recommendations for children: are they too high?, The American Journal of Clinical Nutrition*, Volumul 105, 2017.
* *** *Ghid de intervenţie pentru alimentaţie sănătoasă şi activitate fizică în grădiniţe şi şcoli*, realizat în cadrul proiectului: „Intervenţii la mai multe niveluri pentru prevenţia bolilor netransmisibile asociate stilului de viaţă în România" – Programul RO 19 „Iniţiative în sănătatea publică"
* *** Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011.

* *** Ordinul nr. 5298/2012 pentru aprobarea *Metodologiei privind examinarea stării de sănătate a preşcolarilor şi a elevilor din unităţile de învăţământ de stat şi particulareautorizate/acreditate, privind acordarea asistenţei medicale gratuite şi pentru promovarea unui stil de viaţă sănătos*.
* https://www.nutripharm.ro/2015/07/nutritia-copiilor-si-adolescentilor-sportivi/
* https://ods.od.nih.gov/factsheets/Potassium-HealthProfessional/

SĂNĂTATE MINTALĂ ŞI REZILIENŢA ASISTATĂ A COPIILOR ŞI ADOLESCENŢILOR ÎN TIMPUL PANDEMIEI COVID-19

Iuliana FORNEA[1]

Abstract:

The pandemic situation in the Republic of Moldova is truly unprecedented for all of us, especially for children, whose daily lives have undergone dramatic and significant psychological and social changes.

Children are more likely to have anxiety, anxiety and fear, while they may be scared of the same things as adults.

The possibilities of psychological and psychotherapeutic intervention of children and young people during the COVID-19 pandemic were limited and achieved through distance learning and counseling methods, they were deprived of communication through „face-to-face" contact methods. Is required a cautious psychosocial policy on human issues, principled and well regulated, and psychosocial institutions designed to meet human needs will have to be sensitive and responsible in addressing psychosocial issues, in meeting the needs of their clients.

În contextul răspândirii rapide a pandemiei bolii coronavirusului (COVID-19) într-un număr tot mai mare de ţări din întreaga lume, populaţia generală are un sentiment de anxietate, teamă şi stres, ceea ce este o reacţie complet naturală şi normală la situaţia în continuă schimbare şi imprevizibilă în care ne regăsim cu toţii.

OMS este îngrijorat serios de impactul pe care actuala criză îl are asupra sănătăţii mintale a oamenilor şi, în special a copiilor şi adolescenţilor, împreună cu autorităţile naţionale competente, monitorizează îndeaproape această situaţie, oferind în acelaşi timp informaţii şi recomandări guvernelor naţionale şi publicului larg.

La o informare de presă din 26 martie, Dr. Kluge, împreună cu Dr. Aiysha Malik, specialist tehnic, Departamentul de Sănătate Mintală şi abuzuri de substanţe, sediul OMS, şi dr. Dorit Nitzan, director interimar de urgenţă OMS din Europa, a răspuns întrebărilor jurnaliştilor cu privire la subiectul sănătăţii mintale în contextul COVID-19 şi a distribuit informaţii despre instrumentele, metodele şi activităţile disponibile, care vizează îmbunătăţirea stării mentale a oamenilor.

Această situaţie este cu adevărat fără precedent pentru noi toţi, în special pentru copii, a căror viaţă de zi cu zi a suferit modificări dramatice şi semnificative. Copiii au mai multe probabilităţi de anxietate şi frică, în timp ce pot fi speriaţi de aceleaşi lucruri ca şi adulţii. Astfel, ei se pot teme pentru propria lor viaţă şi pentru viaţa celor dragi; de asemenea, pot fi speriaţi de perspectiva neclară a tratamentului internat.

[1] Dr. în psihologie, conf. univ., USMF „Nicolae Testemiţanu", Catedra Management şi Psihologie, Republica Moldova, Chişinău.

Când şcolile sunt închise ca parte a măsurilor de carantină necesare, viaţa copiilor devine mai puţin ordonată şi lipsită de stimulentele pe care le oferă mediul şcolar; acum au mai puţine oportunităţi de a petrece timp cu prietenii lor şi vor primi suportul psihologic şi social, atât de necesar pentru a-şi menţine starea de bine mentală.

În timp ce acasă, unii copii pot avea un risc crescut de abuz fizic sau psihologic, or pot deveni victime ale acestui abuz, în special dacă familia lor este nesigură, ei pot asista, de asemenea, la o violenţă interpersonală. Această problemă este o problemă serioasă.[4].

Deşi copiii, în fond, sunt foarte susceptibili la schimbare, posibil că, copiilor mici le este mai greu să înţeleagă schimbările care au avut loc recent, în acest context, atât la copiii mici, cât şi la adulţi, se pot observa focare de iritabilitate şi furie. Copiii pot dori să fie mai aproape de părinţi şi să solicite mai mult de la ei, în timp ce unii părinţi sau tutori pot, la rândul lor, să fie sub presiune psihologică excesivă.

Asistenţa psihosocială are ca aspiraţie dezvoltarea unei societăţi nu numai prospere, dar şi înalt incluzive pentru toţi cetăţenii ei, aceasta referindu-se şi la cei care, din motive subiective sau obiective, se află în situaţii de viaţă dificile şi poziţii psihosociale marginale.

Intervenţia asistenţială va da rezultate pozitive şi benefice, doar atunci când aceasta va fi bazată pe o legislaţie şi o reţea de servicii psihosociale specifice şi va fi desfăşurată în conformitate cu criterii profesionale certe.

Menirea asistenţei psihosociale este de a asigura accesul acelor persoane care nu se pot adapta prin forţe proprii la societatea în care trăiesc, cei care nu se pot bucura de drepturile elementare şi fundamentale: cel de a beneficia de alimentaţie corespunzătoare, de un adăpost decent, de servicii de îngrijire a sănătăţii, igienă, educaţie, de o sursă stabilă de venit şi de posibilităţi de autorealizare. Ansamblul măsurilor legislative şi administrative, al serviciilor prin care se reglementează modalităţile de sprijin oferite cetăţenilor cu resurse insuficiente constituie în mod tradiţional protecţia socială.

Complexitatea obiectului de cercetare a psihologiei, natura subiectivă a psihicului se răsfrâng asupra metodologiei utilizate în cercetarea psihologică, imprimându-i o serie de elemente de specificitate. Orice cunoaştere, deci şi cea psihologică se realizează utilizându-se un ansamblu de metode care sunt ghidate în general de concepţia cercetătorilor şi de principiile teoretico-ştiinţifice de la care acesta porneşte, cu alte cuvinte, de metodologia cercetării.

Metoda convorbirii şi *interviului* permite sondarea vieţii interioare, a intenţiilor, opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspiraţiilor, conflictelor, prejudecăţilor, mentalităţilor, sentimentelor, valorilor, statutului profesional, dorinţelor aşteptărilor, idealurilor, etc.

Convorbirea este o discuţie premeditată, angajată între cercetător/psiholog şi subiectul investigat, presupunând relaţia directă, faţă în faţă, dar şi sinceritatea deplină a subiectului, este o metodă mai complicată şi greu de realizat, deoarece în cadrul ei, influenţa reciprocă dintre psiholog şi subiect este mai mare decât în oricare altă metodă şi presupune o selecţie a relatărilor făcute de subiect. De asemenea, se bazează pe capacitatea subiectului de introspecţie, de autoanaliză, necesitând o motivare corespunzătoare a subiecţilor de către psiholog.

Metoda *modelării* şi *simulării* în cadrul derulării consilierii psihologice şi/sau actului psihoterapeutic este o metodă eficientă de a realiza mai ales simularea în sfera proceselor cognitive, în prezent se încearcă şi simularea unor procese afectiv-motivaţionale şi chiar de dinamică generală a personalităţii.

Posibilităţile de intervenţie psihologică şi psihoterapeutică a copiilor şi adolescenţilor în perioada pandemiei COVID-19 au fost limitate şi realizate prin metode de instruire şi consiliere la distanţă, au fost private de comunicarea prin metodele de contact „face-to-face".

Comunicarea psiholog –beneficiar al serviciului psihologic. În condiţiile realizării activităţilor on-line, comunicarea este mediată cu suportul instrumentelor şi aplicaţiilor on-line.

Funcţiile psihologului în contextul situaţiei epidemiologice de urgenţă s-au bazat pe:

- Psihodiagnostic şi evaluare clinică (se evaluează atât tabloul clinic/ mecanismele etiopatogenetice psihologice, cât şi stările de sănătate/ mecanismele de sanogeneză);
- Intervenţie psihologică (atât pentru promovarea sănătăţii, dezvoltare personală, cât şi pentru tratamentul tulburărilor psihice şi/sau a celor psihosomatice),
- Cercetarea cazurilor de criză psihologică a copiilor şi adolescenţilor;
- Educaţia privind păstrarea sănătăţii şi formarea profesională în domeniile interesate[1; 4].

Psihologia clinică este acea ramură aplicativă a ştiinţei psihologice, care studiază factorii psihologici implicaţi în starea de sănătate şi de boală a fiinţei umane, fiind focalizată pe aspecte de promovare a sănătăţii şi prevenţie a patologiei (pentru clienţi) şi intervine asupra acestor factori, concentrându-se asupra aspectelor de tratament psihologic al tulburărilor.

Psihodiagnosticul se referă la cunoaşterea factorilor psihologici ai subiectului uman, cu relevanţă pentru diverse activităţi. De asemenea, vizează cunoaşterea factorilor psihologici cu relevanţă pentru sănătate şi boală. Cunoaşterea acestor factori se realizează prin evaluarea clinică în care se utilizează metode diverse, ca de ex. testarea psihologică, interviul clinic, etc.

Componentele psihologice evaluate clinic pot include: aspecte afective, cognitive, comportamentale, psihofiziologice, de personalitate, relaţionale.

Activităţile specifice de psihodiagnostic şi evaluare clinică, bazate pe evaluarea componentelor descrise mai sus, se referă la: investigarea şi psihodiagnosticul tulburărilor psihice şi a altor condiţii de patologie, care implică în etiopatogeneză mecanisme psihologice, în limitele competenţei psihologului.

Evaluarea psihologică a stării de sănătate psihică ca prerechizită pentru desfăşurarea unor activităţi care presupun examinare psihologică:

- evaluare cognitivă şi neuropsihologică;
- evaluare comportamentală;
- evaluare bio-fiziologică (de ex. prin proceduri de bio-feedback);
- evaluare subiectiv-emoţională;
- evaluarea personalităţii şi a mecanismelor de coping/adaptare/defensive;

- evaluarea unor aspecte psihologice specifice cuplului, familiei sau altor grupuri;
- evaluarea contextului familial, profesional, social (ca de ex., calitatea vieţii, funcţionarea socială), economic, cultural în care se manifestă problemele psihologice şi psihosociale;
- evaluarea gradului de discernământ al persoanelor, în limitele competenţei psihologului;
- evaluarea dezvoltării psihologice;
- alte evaluări în situaţii care implică componente psihologice clinice.

Instrumentele psihologice utilizate în procesul de evaluare clinică includ:
- interviuri (structurate, semistructurate, libere);
- teste psihologice.

Posibilităţile de intervenţie psihologică efectuată de psihologul atestat în psihoterapie sunt bazate pe:
- optimizare, dezvoltare şi autocunoaştere (ex. coaching);
- probleme psihologice subclinice şi psihopatologie (ex. conform DSM - V şi ICD-10);
- în sănătate (ex. educaţia pentru sănătate, prevenţia primară, etc.) şi boala (ex. tratament, prevenţie secundară, terţiară, recuperare, etc.);
- cuplu şi familie.

Psihoterapia se poate realiza în regim: individual, în grup, de grup (de ex.: terapia de cuplu, familie).

Componentele unui proces de psihoterapie:
- psihodiagnostic şi evaluare clinică;
- conceptualizarea clinică;
- intervenţii psihologice individuale şi de grup;
- relaţia psihoterapeutică;
- evaluarea procesului de psihoterapie şi a rezultatelor acestuia.

Intervenţia psihologică este de trei tipuri: intervenţia psihologică de bază, consiliere psihologică, psihoterapie.

În timp ce intervenţia psihologică de bază are un caracter mai general, consilierea psihologică şi psihoterapia presupun formare într-o modalitate specifică de intervenţie.

Secvenţa care trebuie urmată de către psiholog în alegerea unei intervenţii psihologice, în funcţie de problema pacientului, este orientată spre:
- Tratamente/intervenţii validate ştiinţific, atât sub aspectul eficienţei, cât şi sub aspectul validităţii teoriei; dacă ele nu există, atunci se utilizează;
- Tratamente validate ştiinţific sub aspectul eficienţei; dacă ele nu există, atunci se utilizează;
- Tratamente considerate eficiente prin consensul specialiştilor; dacă ele nu există, atunci se utilizează;

- Tratamente, care deşi nu au fost investigate ştiinţific, derivă dintr-o teorie testată şi validată; ele trebuie să aibă acordul grupului profesional de apartenenţă, să fie potenţial utile şi nepericuloase.

Intervenţia psihologică de bază, efectuată de psihologul clinician, constă în:

- educaţie pentru sănătate, promovarea sănătăţii şi a unui stil de viaţă sănătos (ex. prin prevenţie primară şi secundară);
- consiliere şi terapie suportivă;
- consilierea în situaţii de criză şi asistenţa bolnavilor terminali;
- optimizare şi dezvoltare personală, autocunoaştere (ex. coaching);
- terapii de scurtă durată focalizate pe problemă, prevenţie terţiară, recuperare şi reeducare (individuale, de grup, cuplu şi familie);
- terapii standard de relaxare şi sugestive;
- consiliere (ex. prin tehnici comportamentale) specifică obiectivelor medicale (ex. creşterea aderenţei la tratament, modificarea stilului de viaţă, pregătire preoperatorie, prevenţie terţiară în cadrul bolilor cronice, etc.);
- managementul conflictului şi negociere.

În continuare ne vom referi la unele metode de intervenţie psihologică, ce pot fi utile în situaţia actuală şi pot fi aplicate în regim on-line.

Debriefingul - o tehnică folosită în psihologie cu succes pentru a încheia orice proces. Este o metodă universală utilizată pentru a lăsa în urmă ceva vechi. Această renunţare se referă la situaţii, la oameni, la obiceiuri vechi, pattern-uri comportamentale sau scenarii (conform analizei tranzacţionale), Este cunoscut faptul, că în condiţii de stres ridicat oamenii funcţionează pe baza patternurilor familiare şi intră într-o stare de OK-condiţionat, în care tind să facă lucruri vechi care nu îi ajută.

Scopul procesului de debriefing este de a deveni mai autonomi pentru a funcţiona mai conştient, mai spontan şi intim cu sine şi în relaţie cu ceilalţi, de a fi pregătiţi astfel pentru schimbare şi viitor. În prezent este folosită în terapie, consiliere, organizaţii pentru a stopa rezistenţa la schimbare şi a stimula asimilarea noului. Cum viaţa este într-o continua schimbare, uneori oamenii tind să aducă trecutul în prezent într-o formă care împiedică dezvoltarea.

Consiliere/psihoterapie: situaţii stresante, situaţii cu impact asupra modului de a gândi, simţi sau de a ne comporta, inclusiv căsătorie, naştere copil, criză, ruperea relaţiilor, boli, etc.

Folosit uneori în formă nestructurată în discuţiile cu copiii, preadolescenţii, debriefingul însă, ca şi tehnică poate fi învăţat şi este format din mai multe faze şi care nu se succed într-o ordine riguroasă, ci pot diferi de la persoană la persoană, însă este obligatoriu să trecem prin toate:

- Furia, reproşurile;
- Simţirea lipsei;
- Mulţumirile/nemulţumirile;
- Scuzele pentru a se clarifica, cine este responsabil? şi pentru ce?;
- Datul înapoi/ păstrarea - clarificarea aspectelor valoroase care merită reţinute şi cele, care nu sunt de valoare;

- Reconsiderări ale deciziilor de scenariu;
- Iertarea;
- Cum mergem mai departe? Ce planuri avem?!
- Despărţirea/ reconcilierea, etc.

Tehnica debriefingului este folosită astăzi în diferite situaţii.

În şcoli, de ex., trecerea de la un ciclu şcolar la altul; plecarea unor profesori sau colegi, schimbarea curriculei şcolare sau sistemului de predare, strategii noi de instruire şi educaţie, etc.

Psihoterapia integrativă reprezintă o paradigmă, un punct de întâlnire între mai multe discipline, confirmând tendinţa interdisciplinară şi integrativa ce marchează, începând cu mijlocul sec. XX, evoluţia societăţii aflată în prefacere rapidă sub acţiunea noutăţilor apărute în domeniul informaţiei şi comunicării[8].

Abordarea integrativă oferă o viziune nouă, amplă, despre tratamentul psihoterapeutic. Plecând de la viziunea sistemica a fiinţei umane, prin abordarea integrativă se obţine o înţelegere unitara a complexităţii fiinţei umane, în ansamblul funcţionalităţii manifestărilor sale, permiţând evaluarea şi tratamentul unitar al clientului/pacientului pe fiecare din palierele sale, păstrând viziunea întregului, respectând unicitatea persoanei în contextul universal.

Psihoterapia integrativă îmbrăţişează în primul rând o atitudine particulară în ceea ce priveşte practica psihoterapiei, afirmând importanţa unei abordări unificate a metodelor de tratament. Un aspect important este răspunsul adecvat şi eficient la necesităţile psihologice, cognitiv-comportamentale, emoţionale şi spirituale ale persoanei. Scopul este acela de a facilita integrarea astfel încât calităţile persoanei, care există şi funcţionează în spaţiul intrapsihic, interpersonal şi social sunt maximizate, ţinând cont de limitele fiecărui individ şi condiţiile existenţiale[8].

Se cere să se dezvolte o politică psihosocială precaută la problematica umană, principială şi bine reglementată legal, iar instituţiile psihosociale, menite să răspundă nevoilor umane vor trebui să fie sensibile şi responsabile în abordarea problemelor psihosociale, în satisfacerea nevoilor clienţilor lor. Practicienii din acest domeniu urmează să înţeleagă că funcţia lor e justificată, doar dacă vine în sprijinul celor asistaţi şi dacă serveşte bunăstarea beneficiarilor.

Asistenţa psihologică şi socială exprimă orientarea politicilor publice către cetăţenii vulnerabili ai unei societăţi. Investiţia oricărei forme de guvernământ în sistemul de protecţie socială şi în serviciile psihosociale este importantă pentru a ne asigura că problemele psihologice şi sociale existente (şomajul, sărăcia populaţiei, excluziunea socială, abandonul copiilor) nu vor avea consecinţe din ce în ce mai grave asupra unor niveluri sociale. Problemele menţionate atrag după sine altele, care nu afectează doar persoanele cu dificultăţi de adaptare socială, ci şi pe membrii familiei lor, precum şi comunitatea în general. Munca prin care un specialist oferă asistenţă psihologică şi socială indivizilor cu probleme, legate de instituirea situaţiei de urgenţă şi de izolare este un proces complex, în care este mai mult decât necesară respectarea unor etape, metode şi tehnici de intervenţie specializate, în care construirea unei relaţii de durată între specialist şi beneficiar de servicii psihologice şi sociale este bazată pe încredere şi pe speranţa de depăşire a dificultăţilor.

Asistența socială promovează sau reface o interacțiune reciproc benefică între indivizi şi societate, în vederea ridicării calității vieții sociale, atât la nivel individual şi familial, cât şi la nivel de grup şi comunitar (Hepworth şi Larsen), Reciprocitatea legăturilor interpersonale este una din caracteristicile asistenței şi intervenției psihosociale, dat fiind faptul, că ceea ce încearcă acestea să facă este să includă pe cei aflați în situații social dezavantajate, prin practici psihologice şi sociale, care le poate asigura suport, îngrijire, dobândirea unor bunuri necesare şi împărtăşirea sentimentelor. Indiferent de cauzalitatea care a determinat dificultățile de integrare ale unor persoane, mediul fizic, relațional şi organizațional este cel care oferă oportunități şi resurse pentru realizarea potențialităților şi aspirațiilor lor. Tot mediul social, cu marea sa diversitate culturală este cadrul de intervenție pentru psihologul comunitar, asistentul social, care pot oferi sprijin pentru satisfacerea nevoilor umane, pentru înlăturarea stresului şi reducerea situațiilor dificile. Indivizii trebuie sa contribuie şi ei, cât mai eficient posibil, la propria lor bunăstare, precum şi la bunăstarea celorlalți din mediul lor apropiat şi, prin extindere, la bunăstarea generală a societății.

O comunitate expusă la riscuri de mediu şi care are şi probleme legate de venituri, sărăcie, calitatea locuirii, migrație, lipsa serviciilor şi cadrelor medicale, etc. este mai puțin pregătită să facă față dezastrelor şi nu va avea resurse să se refacă după ce acestea se produc.

Analiza de vulnerabilitate arată o distribuție inegală a riscului. În funcție de vulnerabilități, comunitățile suportă niveluri diferite de riscuri la dezastre. Vulnerabilitatea socială reflectă şi condițiile în care indivizii se află în competiție pentru resurse limitate pentru a răspunde şi a se reface după dezastre. Se are în vedere impactul fizic al dezastrelor, dar şi condițiile sociale care duc la diferite răspunsuri comunitare pe termen lung. „Paradigma vulnerabilității pune în evidență importanța contextului social şi economic, dar şi a circumstanțelor în care oamenii trăiesc" (Thomas et al., 2013),

Circumstanțele istorice şi economice influențează în mare măsură distribuția riscurilor sociale.

În continuare vom prezenta principalele *tipuri de personalitate* ce conferă vulnerabilitate la stres:

- tendințe interpretative pe un fond de susceptibilitate crescută;
- rigiditate, încăpățânare;
- tendințe obsesive şi fobice, pe un fond psihic anxios;
- tendințe pronunțate egocentriste, de autoconformare;
- impulsivitate, emotivitate crescute;
- agresivitate, înclinație spre violență;
- persoanele cu un grad înalt de introversie şi/sau neuroticism;
- persoanele cu rigiditate psihică;
- persoanele cu toleranță scăzută la frustrare;
- persoanele cu motivație de afirmare intelectuală sau de afiliere îngrădită de factori psihosociali adverşi. [3; 7].

Starea de bine este un construct larg biopsihosocial care include: sănătatea fizică, mentală şi socială. Orientarea dominantă a activității psihosociale este

exprimată fie prin extraversiune, fie introversiune. Acest tip de orientare este la fel o dimensiune importantă a profilului persoanei, această caracteristică influenţând semnificativ atât profilul vieţii spirituale personale, cât şi relaţiile interpersonale şi implicaţiile personale la nivel social.

Sănătatea mintală este importantă în fiecare etapă a vieţii – copilărie, adolescenţă şi maturitate şi este definită de un nivel psihologic al stării de bine, caracterizat de funcţionalitatea fiinţei umane în condiţii satisfăcătoare ale adaptării emoţionale, comportamentale, biologice şi sociale. Aceasta oferă unei persoane capacitatea de a se bucura de viaţă, de a identifica un echilibru între activităţile, trăirile zilnice şi eforturile de adaptare psihologică în contextul propriului sistem de valori.

OMS prevede în continuare, că starea de bine a fiinţelor umane este cuprinsă în manifestarea abilităţilor lor, în capacitatea de a face faţă stresului în condiţii normale de viaţă, de muncă productivă şi contribuţia în comunitatea lor. Cu toate acestea, diferenţele culturale, evaluările subiective şi teoriile profesionale concurente pot aduce puncte de vedere diferite a modului de definire şi abordare a conceptului de „sănătate mintală".

O persoană care are probleme de sănătate şi comportament se poate confrunta cu stresul, depresia, anxietatea, probleme de relaţie, durere, dependenţă, ADHD sau dificultăţi de învăţare, tulburări de dispoziţie, sau alte probleme psihologice[4].

La gestionarea problemelor de sănătate pot ajuta consilierii, psihoterapeuţii, psihologii, practicienii în asistenţă medicală sau medicii, conform calificărilor şi metodelor profesionale specifice.

Factorii care pot să crească riscul dezvoltării unei boli mintale includ:

- Istoric de afecţiuni mintale în familie (părinţi, fraţi);
- Situaţii stresante din viaţa (probleme financiare, certuri în familie, divorţul, etc.);
- Anumite boli cornice, de exemplu diabetul, ş.a.;
- Afectarea creierului, ca urmare a unei vătămări, lovituri la cap;
- Experienţe traumatice din copilărie;
- Consumul de alcool sau droguri;
- Neglijare sau abuz în perioada copilăriei;
- Bolile psihice sunt afecţiuni frecvente.

Bolile psihice pot apărea la orice vârstă, din copilărie, până la cele mai înaintate vârste. Efectele unei boli mintale pot fi temporare sau pot dura perioade lungi, după cum se poate întâmpla ca o persoană să aibă mai multe condiţii de care suferă în acelaşi timp.

Potrivit dr. Kluge, un acces mai uşor la serviciile de sănătate mintală ar avea un triplu beneficiu „în ceea ce priveşte avantajele de sănătate, sociale şi economice pentru adolescenţii din ziua de azi, adulţii de mâine şi generaţiile viitoare".

Desfăşurarea relaţiilor interpersonale presupune o anumită stabilitate şi dinamică cu particularităţi condiţionate de factori psihoindividuali, psihosociali şi

socioculturali, de factori de conţinut şi de context. Necazul sau urgenţa conduc la stres şi stresul în sine are potenţialul de a deveni o „criză". Dacă necazurile sau stresurile devin crize depinde de abilitatea fiecăruia de a trata astfel de circumstanţe ale vieţii.

Cu toate acestea, de-a lungul anilor acest concept a devenit din ce în ce mai popular şi a condus la formularea, organizarea şi dezvoltarea de programe de intervenţie la nivelul servicilor de sănătate mentală comunitară.

Cuvântul „criza" derivat de la grecescul κρίσις (krisis) - înseamnă decizie sau „punct de cotitură". El a fost introdus în domeniul sănătăţii mentale de Erik Lindemann şi ulterior de Gerald Caplan şi echipa lui de la Universitatea Harvard. Criza mobilizează resurse interne nebănuite şi generează comportamente ce pot părea neobişnuite şi neadecvate.

Scopurile intervenţiei psihosociale:

- identificarea factorilor cauzali ai crizei şi înţelegerea rolului lor schimbarea percepţiei individului asupra agentului precipitant;
- stabilizarea cu încercarea de oprire a escaladării stresului;
- reducerea stresului subiectului;
- înlăturarea semnelor şi simptomelor stresului;
- restaurarea nivelului optim de funcţionare preexistent crizei;
- restabilirea funcţionării adaptative a subiectului;
- restaurarea funcţionării şi capacităţii de coping;
- identificarea şi utilizarea resurselor individuale, familiale şi comunitare în depăşirea crizei;
- furnizarea de informaţii şi psihoeducaţie, etc.

O modalitate simplă de a rezolva acest tip de probleme este de a trata copiii şi adolescenţii cu atenţia şi dragostea de care au nevoie atât de mult pentru a-şi depăşi temerile; în plus, trebuie să fim sinceri în relaţiile noastre cu ei şi trebuie să le explicăm pe înţelesul lor ce se întâmplă, chiar dacă sunt încă foarte mici. Copiii sunt foarte susceptibili la ceea ce se întâmplă în jurul lor şi în reacţia lor la dificultăţile care apar, îşi vor imita părinţii sau tutorii în orice. De asemenea, şi părinţii au nevoie de suport psihologic pentru a face faţă propriilor factori stresanţi, pentru a putea deveni modele de rol pentru copiii lor. Ajutând copiii să găsească modalităţi de a se exprima prin creativitate şi, şi prin diverse forme de interacţiune posibile, de a aduce o anumită ordine în viaţa lor de zi cu zi, respectând rutina zilnică stabilită, mai ales dacă nu mai merg la şcoală, îi ajutăm să facă faţă acestei situaţii de stres.

Reziliența psihologică se referă la capacitatea de a trece peste momentele grele din viaţa noastră, peste suferinţe, traume, tragedii sau accidente; este un anume tip de rezistenţă psihică şi anume acea tărie de a înfrunta sentimentele şi gândurile asociate cu situaţiile dificile prin care trecem. În accepţiunea lui Al. Siebertacest concept explicat în termeni simpli, reprezintă capacitatea unei persoane de a-şi reveni în urma unor crize sau experienţe de viaţă copleşitoare [2].

Reziliența înseamnă: capacitatea de a face faţă cu succes unor schimbări continue şi majore; capacitatea de a-ți păstra sănătatea şi energia, când te afli sub presiune constantă[5].

Susţinerea psihologică a beneficiarului – acesta este instrumentul nostru psihoterapeutic, care ne va ajuta să îmbunătăţim sau schimbăm procesul terapeutic spre efecte pozitive.

Susţinerea psihologică poate fi de 4 tipuri:

- susţinerea trăirilor afective (intenţiilor);
- susţinerea dorinţelor şi necesităţilor;
- susţinerea proceselor cognitive (înţelegerea);
- susţinerea valorilor.

Rezilienţă asistată - progresiv, a fost structurată (pe lângă reziliența naturală) o nouă modalitate de intervenţie, în care construirea rezilienţei este acompaniată de profesioniştii în domeniul sănătăţii mentale. Acest proces este deci, asistat de profesioniştii competenţi, care cunosc procesul, ce duce la rezilienţă şi factorii implicaţi în el.

Psihologii, psihoterapeuţii – însoţesc subiectul în acest proces. Deci ei stimulează şi promovează „creşterea" rezilienţei copiilor şi adulţilor aflaţi în situaţii care pot avea consecinţe asupra sănătăţii lor psihice. Un factor de adaptare rezilientă, prezent atât la adolescenţi, cât şi la adulţi, este starea de „aici şi acum", definită ca stare mentală sau trăsătură dispoziţională de „mindfulness", care se obţine prin conştientizarea momentului, acceptarea emoţiilor proprii, gândurilor şi senzaţiilor corporale, adeseori se foloseşte ca tehnică terapeutică.

Studiile arată, că abilităţile de „mindfulness" ajută la prevenirea gândurilor depresogene, acţionând astfel împotriva instalării depresiei şi a simptomelor tulburării de stres post traumatic după evenimentul care a generat situaţia, contribuind astfel la rezilienţă.

Rolul psihologului, psihoterapeutului este de a ajuta persoanele să capete sentimentul „empowerment", care înseamnă putere în sensul de potenţial realist.

Trecând în revistă o serie de studii referitoare la rezilienţă şi la „trăsăturile psihologice interne", Oshio, Kaneko, Nagamine şi Nakaya (2003) au elaborat o SCALĂ DE REZILIENŢĂ A ADOLESCENTULUI, destinată să evalueze în Japonia „trăsăturile psihologice ale indivizilor rezilienţi".

Scala lui Oshio et.al., conţine 21 itemi care corespund unui număr de trei factori: căutarea noutăţii, reglarea emoţională şi orientare pozitivă în ceea ce priveşte viitorul.

Factori de risc care au impact negativ asupra rezilienţei psihologice:

- experienţă de ruperea relaţiilor sau de pierdere;
- secrete de familie privitor la dispariţii şi deces;
- experienţă degradantă de violenţă;
- pericol de violenţă continuă;
- persoana responsabilă sau tutore necunoscuţi sau incapabili să creeze un mediu de susţinere;
- tensiuni permanente în familie;
- condiţii dificile de viaţă şi lipsă de acces la serviciile necesare;
- rasism şi ostilitate;
- sărăcie; handicap., etc.[2].

PROGRAMUL APLICATIV DE INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ

În cadrul investigației realizate a fost elaborat un program de dezvoltare a rezilienței psihologice, care conține 12 ședințe a câte 90 min. fiecare.

Aspecte metodologice ale aplicării programului aplicativ: abordarea rezilienței pentru prevenirea și soluționarea problemelor comportamentale ale adolescenților.

Scopul: crearea unui plan de dezvoltare a rezilienței pentru prevenirea problemelor psihologice și comportamentale la adolescenți.

Cunoștințe generice:

- Definirea fenomenului de reziliență psihologică și reziliență asistată;
- Identificarea nevoilor și resurselor psihologice ale adolescenților;
- Identificarea tipurilor de probleme, cu care se confruntă adolescenții în perioada pandemiei.

Competențe psihosociale:

- Formarea abilităților de prevenire și soluționare a problemelor psihosociale;
- Dezvoltarea abilităților de bună tratare a anturajului;
- Elaborarea unui plan de dezvoltare a rezilienței psihologice în situații de criză pandemică.

Valori și atitudini:

- Sensibilizarea participanților față de fenomenul rezilienței;
- Stimularea dorinței de bună tratare a persoanelor din anturajul adolescenților;
- Argumentarea importanței rezilienței asistate în prevenirea problemelor comportamentale la adolescenți.

Conținuturi aplicative:

Ședința 1. *Șerring în grup*. Să ne cunoaștem necesitățile personale și posibilitățile de a interacționa cu cei din jur.

Ședința 2. Fenomenul rezilienței psihologice. Factori ce influențează pozitiv reziliența.

Ședința 3. Nevoile adolescenților și analiza resurselor personale.

Ședința 4. Vulnerabilitatea psihologică și acceptarea vulnerabilității personale.

Ședința 5. Resursele psihicului uman (care pot ajuta copiilor și adolescenților să facă față perioadelor de criză existențială),

Ședința 6. Persoane importante în dezvoltarea rezilienței psihologice.

Ședința 7. Analiza diverselor probleme personale (psihologice și sociale), Modalități de interacțiune și soluționare constructivă.

Ședința 8. Modul sănătos de viață, buna tratare și păstrarea sănătății mintale.

Ședința 9. Plan de dezvoltare a rezilienței psihologice la adolescenți.

Ședința 10. Șerring final de grup. Evaluarea finală și feed-back din partea participanților.

În concluzie putem afirma că reziliența este o abilitate de eficientizare și de armonizare a vieții personale. Este o competență constructivă de a face față stresului și evenimentelor negative.

Reziliența oferă șanse reale de a reveni după o criză și/sau traumă cu surse și forte noi și cu dorința de a trăi în bună interacțiune cu cei din jur. Iar ca cele

scrise mai sus să aibă o eficienţă maximă, se cere să manifestăm toleranţă, atitudine empatică şi deschidere pentru orice experienţă de viaţă.

F. Ghilien şi S. Laborde în cercetările sale au identificat 4 dimensiuni ale stabilităţii mentale:

1. *Speranţa*: convingere neclintită în sine asupra faptului că omul posedă întregul potenţial de a-şi atinge scopul.
2. *Optimism*: a avea previzibilitate, că în final totul va fi bine.
3. *Tărie, durabilitate*: coordonare în atingerea scopului: a nu ceda în faţa confruntării cu greutăţile.
4. *Adaptarea*: capacitatea de a se adapta la problemele mediului înconjurător.

Pentru ca nivelul Dvs. de rezistenţă mentală să fie înalt, trebuie să vă dezvoltaţi toate patru aspecte. Cercetătorii au descoperit, că, rezistenţa mentală creşte odată cu înaintarea vârstei: acumularea experienţei şi a practicii[2; 9].

Prin ce se deosebesc oamenii cu un nivel înalt al rezistenţei psihice? Pentru a pătrunde în esenţa acestei probleme complicate, trebuie să cercetăm care convingeri, viziune supra lucrurilor şi gândire îşi dezvoltă în sine oamenii cu un nivel înalt de rezistenţă psihică.

Convingerile. Deciziile, pe care noi le adoptăm, şi acţiunile, pe care cu consecutivitate le înfăptuim, constituie rezultatul exact al convingerilor, pe care noi ni le-am format prin educaţie pe parcursul vieţii. Aceste convingeri fie ne ajută să ne promoveze pe noi, fie ne împiedică progresul.

Credinţa alcătuieşte adevărul personal. Adesea ea nu este adevărată şi nu corespunde realităţii. Şi acest lucru constituie anume aceea, ce face sistemul de convingeri atât de puternic. Ele ne pot ajuta să depăşim cele mai complicate probleme dificile ale vieţii. Oamenii cu un nivel înalt al rezistenţei psihice au sistemele sale de convingeri, care îi ajută să depăşească greutăţile şi să „se ridice în picioare" după înfrângeri zdrobitoare.

Dezvoltarea rezistenţei mentale solicită o muncă conştientă asupra propriei persoane în multe direcţii. Să luăm în considerare toate cerinţele care sunt necesare pentru aceasta:

- Disciplină înaltă şi automotivare;
- Disponibilitatea unor obiective clare;
- Asumarea responsabilităţilor;
- Capacitatea de a îndura disconfort;
- Crearea aşteptărilor realiste;
- Capacitatea de cultivare şi menţinere la sine a deprinderilor corecte.

Conştientizarea emoţiilor este conceptualizată ca un domeniu al dezvoltării cognitive care evoluează paralel cu inteligenţa socială, în sensul cognitiv uzual. Experienţa emoţională se diferenţiază şi se integrează în procesul dezvoltării, transformând reprezentările stărilor emoţionale din forme implicite în forme explicite.

Un domeniu important de cercetare este stabilirea modului în care se dezvoltă aceste reprezentări psihosociale la adolescenţii sănătoşi psihic sau la cei, care nu reuşesc să se adapteze, deci la cei cu tipare comportamentale dezadaptative.

Componentele personalităţii se consolidează şi se amplifică, se răsfrâng, aşa cum sunt aptitudinile şi caracterul şi idealul de viaţă. Şi elementul de „întâmplare” în viaţa adolescentului îi dă conotaţie deosebită personalităţii, deoarece personalitatea adolescentului nu este nici omogenă, nici precizată în difinitivitate.

În dependenţă de aspiraţii, posibilităţi, sau între viaţa personală a individului şi cea a socialului, se acţionează pentru realizarea scopurilor. Dar vulnerabilitatea la care sunt azi expuşi copiii şi adolescenţii şi agresivitatea mediului, necesită implicarea tuturor specialiştilor, ce pot oferi suport psihologic şi social: psihologi comunitari, psihologi şcolari, psihologi clinicieni, psihologi de familie, asistenţi psihologi şi sociali, specialişti în consiliere psihologică şi psihoterapie, etc.

Majoritatea ţărilor, afectate de pandemia COVID-19, trebuie să asigure accesul la serviciile de sănătate mintală şi asistenţă psihosocială, iar serviciile de protecţie a copilului trebuie să se adapteze noilor circumstanţe pentru a se asigura că îngrijirea adecvată este disponibilă copiilor şi familiilor aflate în nevoie.

Bibliografie:

* Cathy A. Malchiodi, D.A. Crenshaw, *Tăcerea copiilor în psihoterapie. Intervenţii pentru deblocarea comunicării*. Trad. din l. engl. Catharsis Media, 2019, 310 p.
* Ionescu, Ş., *Tratat de reilienţă asistată*, Bucureşti: TREI (trad. S.M. Nicolae), 2013, 524 p.
* Вассерман А.И. *Совладение со стрессом: теория и психодиагностика.* Учебно-методическое пособие / А.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
* https://eufordigital.eu/ro/online-psychological-counselling-during-a-pandemic-the-winning-business-idea-of-start-up-weekend-moldova-2020/
* https://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/healthy-ageing/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic
* http://psy.upsc.md/wp-content/uploads/2018/09/suport-de-curs-TEHNICI-de-Interventie.pdf
* https://www.psychologies.ro/dezvoltare-personala-cunoaste-te-2/cunoaste-te/cum-inveti-sa-ti-accepti-vulnerabilitatea-2167962
* http://psihoterapieintegrativa.ro/ce-este-psihoterapia-integrativa/
* https://ru.scribd.com/doc/306704182/12-Hrituleac-Ceobanu-Dimensiuni-ale-rezilientei-pdf

ONLINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Carmela V. GOTTESMAN[1]

Abstract:

This paper includes a summary of my professional experiences gleaned from eight years of online teaching. The paper focuses on the following key issues in online delivery: Helping students staying on track, the importance of structure and organization in the online courses; accessibility; communication in the learning community, and challenges in assessing students leaning in online courses. Specific recommended practices aimed at addressing these challenges will be described.

Keywords*: online course delivery; online learning*

The pandemic of 2020 brought to the foreground the importance of online teaching for most people. However, many of us have been working in this medium for a while, recognizing its utility in brining higher education to students who are otherwise unable to pursue a degree. As a cognitive psychologist with research focusing on spatial perception, scene representation and attention I have not conducted controlled experiments in education. The following is therefore based on my experience in teaching in multiple setting. I have been teaching for 26 years in both regular settings and multi-location synchronous settings as well as 8 years asynchronous online teaching using the Blackboard LMS (Learning Management System), As part of my online teaching, I have taught the Introduction to Psychology course as well as multiple advanced courses: Cognitive Psychology, Social Psychology, Sensation and Perception, Human Factors, Developmental Psychology. In addition to personal experience I am basing this paper of knowledge that I have gleaned for three online courses on online teaching; QM Quality Matters courses: Addressing Accessibility and Usability (ST8) Improve Your Online Course (IYOC) and USC Effective Online Instruction (EOI) as well as multiple USC Center for Teaching Excellence (CTE) workshops.

Online teaching is similar to any teaching in many senses, however, there are some specific challenges that are special to this mode of delivery. The most important challenge is the challenge of helping students staying on track. When daily attendance to class is part of a course, the daily routine helps students maintain a constant learning regime. With online delivery most learning is asynchronies, meaning that students do not have a study routine imposed by the instructor. It is therefore very easy for students to put off work, forget or overlook assignments and ultimately drop out of the learning experience altogether. Several practices can help students stay on track.

[1] Associate Professor, University of South Carolina, Salkehatchie/Palmetto College.

First, there should be a clearly labeled „Start Here" section that gives students a common starting point for the course. In this section, the syllabus and clearly outlined course objectives and expectations should be highlighted. the section should explain the structure of the course, prerequisite skills that the student will need including course work and technical skills needed for the online delivery. Minimum technological requirements should also be highlighted to make sure the student will have all the needed equipment/ software. Information about the course and/or institutional policies and learning outcomes, which should be presented in any type of course, can be presented here as well. As students sometime consider reading these materials unnecessary, similar to the general populace tendency to only read the instructions when all else fails, a syllabus quiz can be a good motivator to pay attention to this information.

After starting, students can be helped to stay on tack by having weekly „to do" lists, that clearly list all needed activities for the week including places to find the activities and deadlines within the week for completing each assignment. Keeping the structure of the course as simple as possible also helps here; more on this later. In addition, a routine of contact with the professor is helpful for staying on track, this can include at least one weekly communication from the professor through email and can also include a requirement for the student to email the professor, a visit to a virtual office hour or other such activity.

Organization is an important feature of any type of class. Online classes benefit from clear simple structure both as regular classes do and because the organization can help students remember what they have to do every week. To aid this, it is important to have consistency, the same sections each week. Organizing weekly activities into 4 or 5 categories helps students keep the activity list in working memory. For example, weekly activities can be categorized into the following sections: Readings; lecture with embedded quiz, writing assignment, discussion participation, and lab.

The lab section can be the place to include a variety of activities to make the course more interested while keeping the weekly structure simple. Different activities, such as online experiments, demonstrations and possibly publisher provided materials, can be included in the lab component as fitting the course subject. Online lectures provide a secondary format to the information, in addition to readings, accommodating both auditory and visual learners and allowing for dual coding of materials. Quizzes embedded in the lecture provide an interactive learning experience and immediate feedback on application of knowledge.

Another important aspect of online classes is accessibility. Making materials available to all students, including students with disabilities, is somewhat a challenge but multiple technological resources readily available today can make this easier. Simple solutions include texts that can be read by electronic readers and verbal presentations with Close-Captioning. Commonly available software and websites can help with both of these tasks.

Second to staying on track, the most important challenges of online learning is establishing a feeling of a learning community. Without the daily face to face contact people can often feel isolated and unengaged. Activities such as an interactive class introduction and weekly discussion forums can help establish

such a community. Students often find these activities the most attractive in a course and will tend to engage in them even when ignoring other assignments. A personal introduction wiki can be constructed where both the professor and each student make their own page posting their picture/s and introducing themselves, their goals, career track, hobbies, etc. Using this forum often givens the class members an even better sense of each other than is often obtained in traditional setting, particularly with large classes.

Weekly discussions can be carried out in multiple forums including on Blackboard discussions boards, Wikis, Blogs, VoiceThread, etc. Weekly email correspondence with the professor as well as virtual „office hour" meetings using tools built into the LMS (e.g. BlackboardCollaborate) or other online meeting sites will enhance the learning experience even more. As with typical office hours, I often find that students who meet with me more often in virtual office hours tend to improve their performance to a large extent than other students.

Discussions can be fashioned to serve multiple purposes in addition to social interactions. Discussions can be used for students to share personal applications of course concepts, for example students can share experiences of personal memory problems and other students can comment on why these problems occurred given the learned material. They can also be used for students to consult each other on difficult course concepts. However, this use needs be monitored closely and is not recommended when the material is particularly difficult as students can get on a wrong track and errors can perpetuate. In all these activities, it is important to require students to respond/comment meaningfully to other students' entries, thus encouraging a „conversation". The type of response can be left open or specified in the discussion instructions (e.g. „discuss possible reasons for the memory problem the other student experienced").

Ultimately the biggest challenge in online teaching is the issue of learning assessment. Assessing learning is always an important issue given that one should always consider not just what the teacher considers to be the meaning of the grade but also what other people in the professional community will consider it to mean when seeing the students' grade on a transcript. A particular concern for online teaching is the increased likelihood of cheating and plagiarism. Work done outside of the classroom is prone to these problems no matter what the format of the class. Unfortunately, students are often tempted to copy work or even have other people do the work for them. However, in the traditional classroom setting there is usually enough work done in person, like tests taken in class, that can give the teacher an accurate representation of the student's own knowledge and abilities. This is perhaps the biggest potential problem with online education as, if all work is done remotely and asynchronously, it is fairly easy for a student to get another person altogether to do the work for them. In that case the achievement marked by the grade in the course is a sham and it devalues the worth of the grade that other students came by honestly.

The best way to address this issue it to have a few proctored tests where students actually have to come in person and demonstrate knowledge. Unfortunately, this option is not always possible because of various tactical reasons. Other technical devices, like browser lockdown (that doesn't allow

students to go anywhere else on their computer once the test is started) or video proctoring, have their limited uses. The student may still be accessing information on a different device or consulting someone else outside camera view.

Some practices that may reduce the likelihood of cheating include the use of multiple, varied assignments. The more assignments there are the less likely it is that a student can get someone else to do all the work for them. Comparison of written work on various assignments can show evidence for multiple writers if the writing style is different. Online tests, can be limited in time, not giving students a chance to discuss the test with others. The use of multiple versions of the test makes it less likely for student to be able to share answers with each other. If the teacher's feedback is not provided until after the test deadline, a student who took the test earlier can't share the teacher's feedback with other students before they take the test. It is possible to require all student to take the test together, but this can be very unfair on the students as it is possible that they might have internet problems or lack of access to the computer at the exact required time. Indeed, possible technical problems make it wise to give the test in multiple short modules rather than one long test; if internet problems occur work on only one module is lost rather than the whole test. Make up modules can be made available much easier than whole makeup test.

While online teaching poses great challenges both to the teachers and the students, the advantages of this mode of delivery are also immense. Students who have various family or professional responsibilities as well as some medical problems or community concerns (as is the case with the 2020 pandemic) can have a worthwhile educational opportunity with online learning. Experience with this mode of delivery has shown me that many students can meet the challenge and excel in their studies particularly in courses that are well designed and clearly structured. While we may always prefer face to face instruction, it is clear that online education is here to stay and therefor, as teachers, we should continue to strive to make the experience better for both our students and ourselves.

References:

* https://www.qualitymatters.org/
* https://www.sc.edu/about/offices_and_divisions/cte/

BLOCKCHAIN TECHNOLOGY APPLIED IN EDUCATION TO MAKE A MORE TRANSPARENT AND EQUAL EDUCATION ENVIRONMENT

Kai CHEN[1]

Abstract:

The core of education should be put on students, and the emergence of the blockchain technology is giving more possibilities for the improvement of the education management satisfy students' needs more flexibly, to decrease the operation costs, to avoid manipulation and fabrication in academic certificates, and so on. The blockchain technology is the most important technology support for decentralized management in this information sharing age especially in financial service, and it can be used to solved more problems and realize a more transparent and efficient educational ecosystem.The smart contract based on blockchain can also be a significant tool in knowledge management. Nevertheless, the technologies are very new and the application of them are at an experimental stage, we have to have a good understanding of the advantages, problems and challenges, and look for solutions.

Keywords: educational resources, blockchain technology, decentralization

1. Introduction

At the beginning of this millennium, UNESCO has organized international seminars to discuss the Education for All(EFA) goalswith strongand continuous technical support from international community (UNESCO, 2005), In temporary society sharing is a perennial element found in human relations with varied significance and meaning. (Pazaitis, De Filippi, Kostakis. 2017) The sharing of education resources in this information society has become more important, and it is the realization of a more transparent and equal education ecosystem for EFA.The celebrated American educational psychologist Carl Rogers put forward and explored the notion of student-centered teaching in Client-Centered Therapy (Rogers, 1951), An open fair educational ecosystem for students from different countries with different background is the goal of education work. And with the development of information technology, education as well as psychology, the notion that to satisfy students' needs in various aspects has been realized better. Contemporary education is able to make more students have an interesting, authentic, practical and comprehensive learning. Nevertheless, there are many challenges and backwards we have to deal with, such as study with more freedom, the verification of certificate, personalized study programs. In this information society, the competition should be transformed from social statues, education

[1] Assistant Professor, Confucius Institute, Beijing, China.

resources and certificates to the education quality. A comprehensive, sustainable and practical education is beneficial for the professional skills, communication, and other abilities. In order to make education equal and fair, to improve the efficiency in promoting and processing education, the concept of decentralized education may play an important role in the history of education evolution. Decentralization has become popular in the education sector because many governments have experienced problems providing centralized education services, including financial inefficiencies, inadequate management capacity, lack of transparent decision making, and poor quality and access to education services (King& Cordeiro-Guerra, 2005; Weidman &Jurand, 2015), Compared to the traditional centralized education system where the authority controls the contents, teaching programs, teachers, education administration, educational funds and many other education resources, the decentralized education system comprises the advantages including optimization of the distribution of education resources, students records and credentialing, copyright and digital rights protection, personalization of study programs and so on. Other theoretical advantages of decentralized education system, such as open decision-making, administrative and fiscal efficiency, and better quality and access to services, have make it become extremely appealing. Decentralized education system can substantially improve efficiency, transparency, accountability, and responsiveness, and improve coverage and quality of education (Micginn, 1999),

The benefits brought by decentralized education system are contributed to the newly emergent blockchain technology, which is a distributed ledger recording all the transfers of information permanently, autonomously and transparently. All the schools, universities and educational organizations can store data in a public blockchain and access to the data when they need. The authenticity of data is guaranteed with the support of this technology. With the assistance of smart contract, which is a computer protocol intended to digitally facilitate, verify, or enforce the negotiation or performance of a contract, allows the performance prepared in the system without third parties (Rosic, 2016), it is beneficial to solve the problem that the educational resources distributed unequally and more students can access to the information legally without the third parties.

Nevertheless, there are challenges for us to think more about, such as the technology development, personal needs, innovation by human beings, human relations, trust, reciprocity and intrinsic motives and so on. We would like to give some ideas and suggestions in dealing with the challenges in the perspective of education and management.

2. What is blockchain technology

The blockchainis a distributed ledger or a database recording digital eventsfor example the value transfers from an account to the other. It is organized in a linear sequence of encrypted datasets „blocks" which keeps all the information that users want to keep permanently and safely. The innovative and attractive properties in this technology include: peer-to-peer networks; cryptographic algorithms; distributed data storage and decentralized consensus mechanism (Wright and De Fillipi, 2015.Pazaitis, De Filippi, Kostakis. 2017),

Thereare several kinds of blockchains including the public blockchains that anyone can access and potentially add to, and privateblockchains used within an organization or consortium. The best knownblockchain technology application is the Bitcoin system of digital money (Nakamoto, 2008), The properties in this technology can be understood as:

- being distributed that the entire record is distributed over a wide network of participating computers andso is resilient to loss of infrastructure;
- it is traceable that the identity of any addition or modification to the record;
- the safety that once a block has been added by consensus among participants, it cannot be removedor altered, even by the original authors;
- •in the public blockchain the events are publicly-accessible (Sharples and Domingue, 2016).

These properties in blockchain technology can be used to improve the contemporary education system to make the education resources more transparent and accessible for people with less opportunities to have better education, and it is also beneficial to record all the education data and give reliable proofs of education background.

Although the first deployment of blockchain technology was appeared in financial and crypto-currency, the Bitcoin, more are more interests from various aspects and industries imply the exploration of it in other fields of human activities as the secure and intrinsic incentive mechanism. Education management is suitable to try and deploy blockchain to make a better education system.

In the point of technology, blockchain has the following advantages compared with the previous data management ways:

- The data structures can show the precedence order;
- Using distributed contracts based on cryptography to build peer-to-peer network;
- The safe operation of decentralized network based on consensus.

3. The decentralization in education

Education is understood as the foundation of the social development and further evolution of human being, and it has a profound influence on cognitive level as well as individual and collective behaviors. Only when the effect of education has been deployed in practical productivity in various aspects of life, the significance of education has been achieved as well as the meaning that determining friendly and open attitude and behaviors of human beings. Educational governance is commonly referred to as aneducational decision-making and delivery system, withoperating processes at the national, local, and school levels (Cooper et al. 2004; Shin 2010;Cha, 2016), It is concerned withhow the decision-making powers are distributed, shared,and coordinated (Cha, 2016),

At present, the education is centralized and more ideas about decentralized education system are put forward. Decentralization is about shifts in the location of those whogovern, about transfers of authority from those in one locationor level vis-à-vis education organizations, to those in anotherlevel. Four possible

locations of authority including the central government; provincial, state or regionalgoverning bodies; municipal, county or district governments; andschools are considered as the carriers of decentralized education (Mcginn, 1999), The centralization degree is decreased from the first central government to the last local schools with more privileges in decision making. Why should we attempt to deploy decentralized management in education ecosystem? Decentralization shines in that it truly gives power back to the learners that there are no standard governing bodies that decides how and what content should be taught or learned,information is not meant to be simply regurgitated back at instructors, but actually mastered (Khenkina, 2018), In this article, the discussion of the decentralized education management with blockchain technology for an equal, transparent, and decentralized education system would be processed in the three interrelated aspects: 1) ways and modality of education; 2) records of education activities; 3) actualization of education value.

The first aspect refers to the modality and ways of education, which satisfies the various needs and requests from learners with all kinds of study mechanisms. The traditional education mechanism is a centralized study way with a relative exclusive ownership of education resources, controlling the means of study and evaluation methods, hierarchical distribution of education resources and the dogmatism of knowledge. If the education system can be decentralized, the new system can be featured with the collective ownership and application of education resources, horizontal and vast cooperation, selfless contributions to the knowledge flourishing and multiple study mechanisms.

The second aspect refers to a systematization of coordinated and comprehensive data recording including all exam results, competition results, applies for scholarships, academic dissertation publications, certificates in different domains and so on. As the blockchain technology and the decentralized autonomous operation mechanism, every contribution made by individual or organization to education ecosystem can get reward from the system which can motivate more practical and meaningful actions and promote the system a sustainable and promising development. In the traditional education system, the records of education related data are happened in a centralized system which is controlled by government or universities. This way is suffering from the problems of long time of applying for study proof and complicated search for an old record. The new system with blockchain technology can make the search of study records more rapid and efficient, and the result is more convincing.

The third aspect refers to the realize the maxim value of education for a personal development in heterogenetic aspects within this polycentric world. It is the stage that the knowledge from education can really be transformed into material profits in work and life, and further it promotes the contributions to multi-coordination of the economic and cultural world. It can justify the personal education experience better with the application of the knowledge. At present, the evaluation of education is actualized mostly with the certificates and exams and the value is interpreted through a representation of levels in certificates and marks in exams, and afterwards the education experience is no more important than the numbers or papers. Respectively, the decentralized education system is

recording all the study experience and encouraging people to increase the valuable experience. It no more only focuses on the marks or certificates, the degree of utilization of the knowledge in work is influencing people's career. People can share knowledge easily, contribute and benefit from sharing with a more humanized education system.

Compared to the centralized education that all educational decisions and policies are all-round uniform, decentralization has been referred to the extent to which authority has been passed down to the individual schools at the bottom levels (Nurakhir,2016), and with blockchain it may further be passed to individuals with common consensus. With the core of education quality and knowledge sharing in decentralized education system, the value of education can be actualized better through the efficient knowledge study and application. In the following parts of this paper, we use the three aspects mentioned above to study more profoundly how present education system can be more transparent and equal with the new technology, illustrating a more reasonable education system.

4. Blockchain technology for a decentralized education system

The appearance of Bitcoin has brought big impact on the traditional global financial system and reduce the controlling from government and central bank with the decentralized digital currency and new value transfers ways. According to this model, the traditional and centralized education management can also be changed with this technology and managemental ideology. The decentralized management mechanism can shift the focus on authoritative organization and centralized knowledge management to a vast participation and meaningful contribution to education resources. In this part, we would like to present some domains where blockchain technology can paly an important role and improve the management of education relevant aspects.

The most important function of blockchain technology is that the recorded data on blockchain cannot be manipulated. With this function, all the datarelated to education background can be recorded safely. Theoretically, only in that condition that the modificationhappened in over 50% of all the computers in blockchain with the target data can it is possible to change the data successfully. However, although it is possible to manipulate the recorded data in blockchain, the cost of time and money in practice is too muchand unworthy. With another important function-decentralization, blockchain technology allows all the education organization to record any study experience and result regardless of a traditional central utility. All the study information can be searchedeasily. The educational information on blockchain is so trustable that they can be used as the certificate in all kinds of occasions. And it allows learners to get fast and convenient access to their records and share this information with potential employers. When a student is hunting for a job or a company is looking for employees, all the study information can be used as proof as certificate. Applicants, companies and other organizations can release the worries of the fake information as all the informationcan be searched in a public blockchain. Employers can save their time and give a full picture of a candidate's skills and background. They will easily use these records at any time as long as they need them (Wallace,

2019), University of Nicosia is the earliest university who record the students' certificates with blockchain technology, which is reliable and safe. What's more, in 2017, the University of Melbourne started using blockchain to issue digital credentials, enabling students to share verified copies of their qualifications with employers and other third parties in a tamperproof system (Moore, 2019), More and more universities have expressed their interest in deployment of blockchain in record keeping and some already started the application.

When it comes to the issue of certificate, it is the problem of trust. Security and verification are becoming a major concern both in university academic data management and workforce. Data breaches target student records and steal information that can be used to create fake identities or be sold by hackers. Protecting records with the blockchain could make these attacks ineffective, protecting students' identities and school records from kindergarten to university, and it can ensure student privacy (Ayers, 2019), The present certificates are mostly made from paper which is easy to loss. Onlineassessment would be the first obvious application for blockchain technology applied in education (Clark, 2016), In recent years, many universities have promoted the education online which helps students save time on the way to school. The procedures to notarize the certificate of online study are very complicated. It costs money and time to notify the certificate by third-party institute, while blockchain technology can help people to have an effective, transparent and economical notification system. With blockchain technology, the assertion of the authenticity is made at the time it is created; there is no need to validate it thereafter.Blockchain has the potential of providing an immutable record of an individual learner's accomplishment that can be disclosed in a public context (Rather, 2016).

With the fast development of internet and computer technology, it become very easy to get various and valuable study materials online without or just with a little charge. In this situation, the good point is that more people can access to education easily. However, the bad point is that the copyright of all the shared study materials, such as the presentation, essays, even some new ideas, cannot be protected. It lacks a comprehensive and effective copyright protection system all around the world. The features of blockchain technology that it can record all the data without the risks of being manipulated make the copyright protection easy and low-cost. Besides the study materials, there are many conflicts existing in the essays and academic concepts, which are caused by the copyright and bring scholars and researchers difficulties in academic study. The blockchain technology is very helpful in solving these problems.

The invention of smart contract can be an important step in the development of blockchain technology. The significant pointis that it can complete all the complicated procedures of the education administration without the participation from people. The education management of resources distribution and online study can be decentralized, automatically, safe, low-cost and effectively. All the procedures of study online, such as purchasing the study materials, utilization study materials, evaluation study result, and continuous education, can be finished with the assistance of smart contract. For example, the evaluation of training by a company can be finished automatically by the smart contract. All the process

becomes easy and transparent. The evaluation report can be stored in blockchain and checked publicly without worry that the data will be manipulated.

Now days, internet has become the platform where all the knowledge and technology of human being can be found and shared. Many online websites and electrical magazines, such as Wikipedia, China national knowledge infrastructure, and massive open online courses have become the places where people share and study from each other. Although these websites and online journals are public for everyone, the technology and management are still in traditional model. People needs to register first and pay for the download, which you have to repeat the complicated procedures if you change to another academic website. And the management of the data is conventional that all the data are stored and provided with the centralized services, which is antagonistic to the widest spread and utilization of knowledge. Blockchain technology can provide a decentralizedand openstorage of knowledge which is no visit restriction any more for people to use and download study materials. A quite free and powerful global knowledge base can be established with the support of blockchain technology.

It can be used to measure personal knowledge and education result with academic tokens. Tokenization has become a mainstay of blockchain, which is able to incentivize students and teachers to perform highly and complete work (Daley, 2019), Similar to other crypto currencies, anintellectual currency or tokens can be invented to record the academic activities. There is scholar putting forward the new concept that learning is earning, which is used to promote the open and personalized education. People can use the intellectual coins to pay for their study and reward more coins when they finish the study program. All the organizations, such as companies, hospitals and universities, could give the intellectual coins to its staffs to promote personal further study. There can be many ways to gain and share the intellectual coin. For example, people can share their articles and papers to earn digital intellectual coins, and readers can give more coins as reward if others like the articles. All the articles and sharing process are recorded in blockchain forever. It can be a very interesting way compared with traditional ways to encourage everyone to study in whole life, because learning knowledge and earning „money" are combined into one.

Besides the domains mentioned above the deployment of blockchain technology, there are more potential areas with the use value of this innovative technology, for example the school infrastructure security, energy management for schools, management of donations from individuals and NGOs, human resources, library information management and so on (Ark, 2018), It is possible to make the dematerialization of documents when avoiding the risk of losing or falsifying paper documents (Universa, 2018), which is a contribution to natural environment. Besides, blockchain technology will improve the system for calculating scholarships for students and salaries for teachers, and will provide a transparent and fair mechanism for funding grants and projects (Universa, 2018), Although the Commission from European Unionholds the view that the technical base for the technology's application in the education sector have not yet been sufficiently developed, the future of the blockchain education sector is promising.

In the following table, we would to enumerate the main functions and serviced that supported by blockchain technology.

Table1. The Main Functions and Serviced Supported by Blockchain Technology

Functions and services with blockchain technology in education sector	The technology from blockchain
Education documents recording and credentialing including CV, certificates, transcripts.	Decentralization; better security; immutability; efficiency
Establishing a decentralized and innovative learning platform with individualized study programs	Increased capacity; open resource application
Intellectual property protection	better security; immutability; transparency
Creating a new disruptive educational business model with new value system	Minting; Increased capacity
Infrastructure security, such as energy management in schools	better security; immutability; transparency
Governance of the donations and funds from government and NGOs	better security; immutability; transparency
Human resources	Decentralization; better security; immutability; efficiency
Library information service	better security; immutability; efficiency
Dematerialization of documents	Digitalization
Financing education	Minting; better security; immutability; efficiency, transparency
Equal and individualized courses and assignment	Application of autonomous smart contract

Source: Author's own presentation

5. Cases of blockchain in education

With the potential of blockchain technology and the development of decentralization concept, many universities and organizations have found the value of blockchain in recording and verifying education experience. MIT, The University of Nicosia in Cyprus (2017) and the Holberton School for Software Engineering are now experimenting new projects about the credits and certificates recording. The company BitDegreehas started a program to provide incentives for individuals to enroll in courses which are really demanded. The company provide a digital currency or a token which can be used as money in the company related education projects and services. Completion of a course and contributions for more study materials result in rewarding bitdegree tokens.

Another company doing research of blockchain application in education is Sony Global Education (Sony GE), a company with the vision to offer new innovative educational services to people around the world, and it has announced the development work of a blockchain-based technology for the educational system. It is planning to make full use of the technology in a new educational infrastructure system that will enable the sharing of academic records over a distributed ledger in a number of ways. For example, a person wants to demonstrate his or her academic proficiency level, the test results can be shared with one or more third-party evaluating organizations if it is authorized by the records owner. Sony GE believes

that the blockchain will change the contemporary education system into a new and free academic environment. The diversification of the education ways will make evaluation more comprehensive and scientific. Sony GE also hopes to bring credibility to its open educational platform by drawing in educational institutions to participate and adopt the technology. In the near future, the evaluation can be more flexible but more reliable.

MIT Media Lab is also trying to establish an academic certificate system which is for a better protection of certificates authenticity and efficient search for certificates by universities and companies. Besides, Blockcerts is a MIT Media Lab project utilizing the blockchain for digital notarization. Developers said the platform allows a decentralized credentialing system. The open source application can be used for academic, professional, and workforce credentialing. Blockcerts maintains its foundations as an open software application that allows any individual to take control of their credentials with an immutable method (Readam, 2016),

Another project for a decentralized education resources is OpenLearnthat hosts over 800 free Open University courses and attracts over 5 million visitors per year. It is implemented on the open source Ethereum infrastructure which supports the creation of Distributed Applications (DA) comprising sets of Smart Contracts. It allows students to register for courses and receive badges which can be viewed in a student Learning Passport. All transactions are timestamped and are cryptographically signed. The transactions are peer-to-peer: in principle no host institution is required for the awarding of accreditation. It is planned to integrate badges from other institutions to place badges onto the public Ethereum blockchain(Sharples and Domingue, 2016).

In the following table, several influential blockchain projects in education are listed together with their descriptions of functions and services. The relevant impacts are also introduced.

Table 2: Influential Blockchain Projects in Education Sector

Name	Services	Impact
Blockcerts	An open standard platform for creating, issuing and verifying blockchain-backed certificates.	It improves the safety and credibility of certificates and study experience, and reduce the cost in verification.
APPII	It is a qualification and accreditation platform toverify the academic credentials of students and professors efficiently and create immutable academic records for alumni.	It is also a contribution to the efficiency and security of academic credential recording as well as to the establishment and management of alumni.
GILGAMESH PLATFORM	It is a knowledge-sharing platform based on Ethereum smart contracts. The services include book suggestions, social media feeds and a wallet to store GIL tokens.	It is beneficial to the interaction with people from different industries and sectors to share ideas and benefit from open resources. People are motivated to study their interested knowledges.
ODEM	It is a decentralized marketplace supplying educational products and services for students and professors.	It is like a new community where participants use ODEM created „skill badges" to show their study

		interest and proficiencies in certain areas. This more autonomous study community stimulates the study motivation and create a new value system.
SONY GLOBAL EDUCATION	It is a blockchain platform that enables multiple institutions to add individual academic achievements and other pertinent student information on a ledger in order to maintain irrefutable records on students who have transferred or furthered their education.	The contemporary credential system is influenced by this project as it gives relevant certificates to participants and those certificates serve as a permanent score report verified by more institutes and influencing future educational or professional applications.
BLOCKCHAIN EDUCATION NETWORK (BEN)	It is an open platform for people all over the world focused on blockchain and cryptocurrency initiatives to share ideas, build prototypes and launch their creations.	As the education is the foundation of many other industries, the society and economy will be more decentralized and meritocratic with more blockchain related companies and projects.
DISCIPLINA	It is a unified database of academic achievement and qualifications for universities	In this project, participants can get a score based on academic achievements and qualifications which are useful for universities to determine individualized learning plans and for companies to hunt for suitable employees.
PARCHMENT	It supplies digital credential services to students, academic institutions and employers.	The immutable database includes students'academic information to give future universities and employers a holistic look. And it is significant for students to have a relatively balanced study experience.
BITDEGREE	It combines blockchain ledgers and tokenization on its tech-focused online education platform.	It is a good trial of combination of education system and an innovative economical value system where the digital tokens can be used as money to buy courses also as rewards for education resources contributors.

Source: Based on the information from Daley (2019),

In relation to the three aspects of education system changed by blockchain technology, the decentralized management represents the nature of education is to satisfy the real need from different people, and to make the education resources distribute more equally.

The projects with blockchain technology in education have transferred the modality of present education system and promote the dynamics of decentralization in education by incentivizing students to study by heart and more leaners to make contributions to a more equal education resources environment. With the motivation from the digital tokens like bitdegree tokens and badges in OpenLearn project, more people would be contributors and permissionlessly to share their resources and creativities with people who really

need. With the increasing of users and contributors, the influence of the project can increase the value of the digital tokens, which attracting more people pay attention and attempt to studywhich can be a sustainable cycle. All these utilization and management of resources are open and transparent based in the decentralized consensus by all users.

The second aspect, the new projects are deploying the very promising function of the blockchain technology: a decentralized and distributed record of all the study data with the ability to include the different needs from users. The data including the certificate information in blockchain projects is efficient to search and trust. Based on the users' idea, the public access degree of the certificate can be controlled. The projects systematically promote a transparent and trustable certificate management system for improvement of employment.

Finally, the third aspect envisioned a new education system where various needs get satisfied, and people are willing to share creativities and thoughts in a collaborative academic world. It is also the contribution from the education digital tokens motivate people to contribute and benefit from education and study. The active participation and actual interest by people are unified to help people to find the real reason to study. The most productive and effective way to actualize the value of education is to connect education to economic development. The value of digital tokens become the motivation for users to enjoy the education resource in educational blockchain projects as well as have material benefits from them. In this way, people can not only have the satisfaction for the demand for knowledge but also make more contributions to the economic and social development.

The education system effectuated by blockchain technology facilitates the viability of a new education logic where the learners can study according to their demand and interests and transfer the value of knowledge to economic profit. The hierarchical and centralized control is reduced as individuals benefit from the mutualized resources of all participants based on demands and economical value of their contributions. In the future, as the universal use of digital education tokens in different academic organizations and schools, people can more easily share and study various education resources.

The deployment of blockchain in education area is beneficial to a more humanized and meritocratic governance in this digitalized society. In an open education system with open-source mindset, people would like to become learners to make contribute to the better education on equal footing. In a meritocratic education system, people are encouraged to maintain the study process and participate in management with a distributed power. The openness and meritocracy are not the utmost goal of the application of blockchain in education but they can be viable for a better society with more people engaging in sharing all sorts of education resources with economic benefits. In this view, blockchain technology deployed in education is meaningful for the equal and open education system as well as the society to efficiently allocate other resources in a fair and sustainable fashion. The technology can facilitate and enhance the advantages in contemporary education system that are verified by all the effective and meaningful activities in all aspects of professional industries. And with the

efforts from all participants in new system, the disadvantages and conflicts at present can be controlled and maintain a sustainable future.

Table 3: Comparison Between Traditional and Decentralized Education Systems

	Traditional education management	Education management in digitalized society
ways and modality of education	Centralized and face-to-face education The importance of paper certificates Division of education resources Education for graduation and professional needs	Decentralized and online education All the relevant data kept safely on blockchain Sharing and contribution of education resources Education for personal needs
records of education activities	Central service keeps the data Depersonalization and authority Qualification and complication	Blockchain keeps all the important data Decentralized management and sharing Simplified and reliable recording
actualization of education value	Employment rate Certificates Universities	Self-demands Abilities Perceived social and academical benefit

Source: Author's own presentation

6. Challenges

The deployment of blockchain technology in education has the potential possibilities to improve the reasonable and efficient distribution of education resources, to make the education ecosystem better, nevertheless there are many limitations and challenges for the further development including political andideological conflicts among the participants. From the decentralizationpolicy developmentand implementation, most conflictscome to the surface particularly among the Ministry ofEducation, local offices of education, and local councils (Cha, 2016), While in the blockchain education projects, there are new challenges.

In the nature, blockchain projects are merely technological solutions and complicated mathematical software with the unexpected situations and sophisticated dynamics. Take the example of the application of blockchain in financial area that has been processed for several years with many projects, although they are designed with the concept of decentralization, the practical operation of them are controlled or influenced by a small number of people. Thus, the decentralized education system is possible to face similar difficulty. Compared to economy and financial sectors, education management is more complicated in dealing with the changes in current education governance structure and methods that has been existing long timeand the mistakes from trials may result in terrible results. When we consider the viable possibility, more attentions and carefulness should be taken into the consideration of the elements from external economic and political forces intervening into the reform, as well as the more empirical analysis to assess and validate the innovative ideas.

Second, the new blockchain projects in education sector are all in a beginning stage and it too early to say whether they are all suitable for the society or the

future is guaranteed. Some projects specialized in recording data and resources are in the scope of the traditional education management, while some innovative ones attempting to establish new educational economy and value system has more risks as the contributions made by participants decided the development for the academic data in a autonomous and decentralized study system, but the reluctance from participants can result in the limited amount of contributions. Generally speaking, students always hold the view that study is difficult and lacking fun. It is very easy for people to do nothing without the external force from management or regulations. What's more, if the scope of contributions would be consider a part of the education experience or even a part in evaluation, it is possible that many students feel too stressed to adjust this new education system.

Third, considering the power relations, economical political and cultural reasons, we should not believe the blockchain technology alone can solve all the issues. The technological projects and platforms cannot simply release all the complicated problems inherent in human being history for longtime. The centralized governance in education system has the advantages which should be kept in decentralized system as much as possible.

Fourth, the communication ability is compulsory for a person in social activities, which is also an important function of education. The innovative and theoretical benefits from blockchain technology seems related to many industries and application in society, it has no power to enhance the human interaction in real life as users only need the internet and electronic devices. The face to face communication would be reduced and people would lose the communication ability, which is detrimental for a normal human society and the significance of education. The resilient blockchain education projects are taking the risk of the machine-like responsiveness that continues to reduce the social communication in this digitalized society.

According to the failed experience of decentralization reform experience, two kinds of conditions must be met for new concept implementation: political support forthe proposed changesand those involved in the reform must be capableof carrying it out (Mcginn, 1999), Education is the foundation for the development of a society, and it has to be treated more seriously and carefully than other aspects. The accountability is a specific relationship between decentralized agents implementing the curriculum, financing, or qualityevaluation (Radó, 2010), Blockchain technology theoretically can facilitate a more transparent, decentralized, high-efficiency, and intelligent education system with its innovative functions that have been pervasively deployed in economic and financial areas, nevertheless some challenges like the real decentralized management, interfering factors from politics and technologies, and social communication scale, are existing and waiting for better solutions. In this case, an interdisciplinary approach including social science, internet technology, management, phycology, education should be researched and applied to avoid the theoretical and empirical traps. Schools and education organizations may adjust their level ofdecentralization to reach an optimal level ofdecentralization that maximizes the output of education systems (Ortiz, 2007).

7. Conclusion

The main motivation of this article is to explore the potentials and challenges of deployment of blockchain technology in education resources distribution and other management of education projects. It is focused on the blockchain technology and decentralized management in relation to the specific educational blockchain projects to have more understanding. The object of the study is the application of blockchain in education system to actualize the more decentralized management and the research question is how is the practice of the deployment and what are practical experience and ideas for further development.

The theoretical inquiry was begun with the introduction of blockchain technology and its main properties which are already utilized in financial area. The utilization of blockchain has presented its potential more than financial service also in education, logistics and insurance domains. The new technology has been regarded as a revolutionary tool to overwhelm several traditional and high-centralized industries and domains. Afterwards, we examined the context of decentralization and its meaning in education system and management and it is beneficial to a more equal and transparent education system establishment. In response, three interrelated aspects associated with blockchain and education system are elaborated to search for the components and conditions that would influence a decentralized and efficient education system. The first aspect is the modality of education influenced by blockchain technology from the traditional and centralized education system with more face to face education way to a more distributed and decentralized system with more various online courses and more secure and efficient study records system. The second aspect is the recording of education relevant data which is the effective deployment of the properties of blockchain technology including security, high-efficiency and decentralization, which can streamline the complicated recording and verification procedures for universities and companies. The third aspect is to actualize the education value more than the traditional certificates and other documents but with more personalized and reasonable ways. And the new educational business model where everyone can make contributions to study materials and resources and get rewards with cryptocurrencies is reciprocity to students as well as the universities and companies.

More educational organizations and high-tech companies began to deploy blockchain technology from empirical research to practice. The influential projects comprise education documents recording and credentialing, establishing a decentralized and individualized study platform, intellectual property protection, improving human resources efficiency and so on. The properties used from blockchain include the security, transparency, distribution, decentralized management and increase capacity. These services and functions can help a more transparent and efficient education system with diverse study materials in this digitalized society, to enact a new educational value system where people can realize their study demands to the biggest degree and get economical profit with the cryptocurrency. It allows more frequent and reliable connections between universities, government and companies for a more reciprocity and sustainable education environment where a variety of safe and meaningful data are shared and

traditional education possesses more significance for the general benefit for the society and individuals.

Nevertheless, the application of blockchain technology in education which is the fundamental factor for the further development of a society definitely poses certain challenges to the contemporary relations between universities and relevant organizations and companies related to education resources, information, students and so on. Moreover, the technology is still at a very early stage in application and more experience are necessary to accumulate to support further utilization. With the influence from policies, economical reasons, and cultural difference in different countries and areas, it is normal to doubt the future of the application. Considering that a compulsory mission of education is to form a good social communication ability in this turbulent society to have a sustainable social relation, the online services and functions supplied by blockchain and relevant projects is not beneficial to the cultivation of this basic ability. For the further research, experts and researchers from various industries and domains should collaborate to find a balanced and viable implementation of this innovative technology in order to build an decentralized, practical and sustainable education ecosystem.

References:

* Ark, T.V., (2018), 20 Ways Blockchain Will Transform (Okay, May Improve) Education. Available online at: https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/ 2018/08/20 /26-ways-blockchain-will-transform-ok-may-improve-education/#4d0cab904ac9, retrieved on May 2, 2020.
* Ayer, R., (2019), How Will Blockchain Transform the Education System? Available online at: https://dataconomy.com/2019/01/how-will-blockchain-transform-the-education-system/ retrieved on May 3, 2020.
* Cha, S-H., (2016), Decentralization in educational governance and its challenges in Korea: Focused on policy conflicts between central and local government in education. Asia Pacific Educ. Rev., (2016) 17:479–487.
* Cooper, B.S., Fusarelli, L.D., & Randall, E.V., (2004), *Better policies, better schools: Theories and applications*. Boston, MS: Pearson.
* Daley, S., (2019), 9 Blockchain Education Companies Earning Straight A'S. Available online at: https://builtin.com/blockchain/blockchain-education, retrieved on May 2, 2020.
* Donald, C., (2016), 10 ways Blockchain could be used in education. Available at: https://oeb-insights.com/10-ways-blockchain-could-be-used-in-education/, Retrieved May 9, 2020.
* Heredia-Ortiz, Eunice, (2007), The Impact of Education Decentralization on Education Output: A Cross-Country Study. Economics Dissertations. Available online at http://digitalarchive.gsu.edu/econ_diss, retrieved on May 2, 2020.
* Khenkina, K., (2018), The Decentralization of Education. Available online at: https://exlskills.com/decentralized-education/, retrieved on May 4, 2020.
* Micginn, N., (1999), *Decentralization of education: why, when, what and how?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
* Moore, S., (2019), 4 Ways Blockchain Will Transform Higher Education. Available online at: https://www.gartner.com/smarterwithgartner/4-ways-blockchain-will-transform-higher-education/ retrieved on May 2, 2020.
* Nakamoto, S., (2008), Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. Available at https://bitcoin.org/bitcoin.pdf, retrieved on May 8, 2020.
* Nurakhir, A., (2016), *Centralization and Decentralization in Education System: Advantages and Disadvantages*. Diponegoro University Institutional Repository.

* Pazaitis, A. Filippi, p. D. Kostakis, V., *Blockchain and value systems in the sharing economy: The illustrative case of Backfeed*. J. Technol Forecast Soc Change. 125 (2017) 105–115.
* Radó, p. , (2010), *Governing Decentralized Education Systems Systemic Change in South Eastern Europe. Local Government and Public Service Reform Initiative*, Open Society Foundations–Budapest.
* Rather, p. , (2018), Four ways Blockchain, the technology behind Bitcoin, can change education Available at: http://bigthink.com/paul-ratner/4-ways-how-blockchain - the-technology-behind-bitcoin-can-transform-education, retrieved on May 9, 2020.
* Redman, J., (2016), Blockcerts Enables Immutable Certification for Anyone. Available at: Bitcoin.com. https://news.bitcoin.com/mit-blockcerts-certification-bitcoin/, Retrieved May 9, 2020.
* Rogers, C.R., (1951), *Client Contracts Counselling*. Boston: Houghton -Mifflin.
* Rosic, A., (2016), Smart Contracts: The Blockchain Technology That Will Replace Lawyers. Available online at: https://blockgeeks.com/guides/smart-contracts/, retrieved on May 6, 2020.
* Sharples, M. and Domingue, J., (2016), *The Blockchain and Kudos: A Distributed System for Educational Record, Reputation and Reward*. In: Verbert, K.; Sharples, M. and Klobuˇcar, T. eds. Adaptive and Adaptable Learning: Proceedings of 11th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2015), Lyon, France, 13 - 16 September 2016. Lecture Notes in Computer Science. Switzerland: Springer, pp. 490–496.
* Shin, H.S., (2010), *Exploring issues and tasks in conflicting educational governance*. The Journal of Educational Administration, 28(4), 351–380.
* UNESCO, (2005), *Decentralization in Education National Policies and Practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
* Universa, (2018), Blockchain in Education. Available online at: https://medium.com/ universablockchain/blockchain-in-education-49ad413b9e12, retrieved on May 2, 2020.
* Wallace, S., (2019), The impact of blockchain technology on education. Available online at: https://jaxenter.com/blockchain-education-161738.html, retrieved on May 2, 2020.
* Weidman, J.C. and DePietro-Jurand, R., (2015), EQUIP2 State-of-the-Art Knowledge in Education. A Guide to Education Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review. Available online at: https://www.epdc.org/sites/ default/files/documents/EQUIP2%20SOAK%20-%20Decentralization.pdf, retrieved on May 6, 2020.
* Wright, A. &Pillipi, A.D., (2015), Decentralized Blockchain Technology and The Rise of Lex Cryptographia. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2580664 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2580664. retrieved on May 8, 2020.

CONSILIEREA CA INTERVENȚIE

Ionela Cristina MATEȘ[1]

Abstract:

Life is a choise, because is that question: to be or not to be! So, that is a crazy question or so we can tell our children that is a magic world for who want to be happy and to be curious in every moment of his life. We must not be angry about our life, we must change our mental behaviour even we are in a village or in NY, we must have a soul for all the kind things or emotions. It this a mindfulness because we know that we have weakness and we will die, but our children will have a better world if we will help them in all their problems to have a real dream, to have an open mind. The questions can change a feeling because every man can see that he is special, he has an opportunity to help the Planet where to live, work, play beautiful games, love, create many things, sing. I must be positive, I must say all the time I will have success, I am a miracle, God will help me to be a good person, I can get a job, I can marry, I can learn a language, I can see, I can eat, I can move, I can hear, I can touch, I can be happy, I can be what ever I want.

„Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt încă coapte pentru viața socială. Ea are ca obiectiv să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în întregul ei, cât și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat." - Emil Durkheim

Consider că dintre toate tipurile de consiliere cea mai actuală este cea ca intervenție pe timp de criză, dar și cea ca remediere (evitarea violenței), cât și cea ca prevenție (fumatul, consumul de alcool, droguri, graviditate la vârsta adolescenței - trebuie prevenite), trebuie să existe sau să coexiste. Consilierea ca dezvoltare personală este studiată din grădiniță, ceea ce cred că este minunat, deoarece va continua pe tot parcursul vieții, socializând și creând relații.

Consilierea ca intervenție în criză apare și este necesară după apariția situației de criză, având ca scop soluționarea, pe termen limitat, prin fixarea asupra problemei și utilizarea tehnicilor de intervenție în criză.

Superputerea adulților este aceea de a ajuta, de a crede în puterea lor de a dărui compasiune, astfel că orice discuție poate fi o consiliere, oricând și cu oricine, știind că existăm pentru a ne dezvolta... și cum ne putem dezvolta dacă nu alături de ceilalți, printr-o mentalitate deschisă, adică fiind atenți, mai întâi, la noi, să îi considerăm pe ceilalți ca și cum am fi noi, adică oameni! A fi împreună este modalitatea cea mai bună în timp de criză. Dorința de a ajuta provine din motivația de a vedea un copil fericit, echilibrat, apoi un adult capabil de a rezista oricărui obstacol. Acest eseu este despre efortul adulților de a deveni modele, din punct de vedere emoțional, social, fizic, mental, psihic, nu în ultimul rând, financiar!

[1] Prof. de Limba și literatura română, Liceul Tehnologic Moga Voievod, Hălmagiu.

Nimănui nu îi place să audă despre terapie sau psiholog, acesta este adevărul, cel puţin, aici, în România. Aşadar trebuie să ne ocupăm mai mult de educaţia emoţională, avem modele prin homeschooling, şcoala online, şcoala finlandeză, de a pătrunde înăuntru, adică în problemele fiecăruia, nu de a le discuta, ci de a le înţelege, de a le rezolva. Avem sute de modele pe youtube de filmuleţe de la adevăratele persoane internaţionale (Lisa Nichols) care au un real succes. Recunosc că, mai întâi trebuie să participăm la aceste întâlniri, de a învăţa din experienţa altora, de a fura metodele sau tehnicile lor de a deveni superoameni, adică de a preţui fiecare clipă, de a conştientiza măreţia omului, puterea acestei vieţi datorată conexiunii. Toţi ar trebui să simţim această inteligenţă pe care o avem de la naştere, apoi să o dezvoltăm, să o creştem, pentru a înţelege ce se întâmplă şi ce suntem noi, oamenii.

Jessica Joelle Alexander în cartea Metoda daneză de educare a copilului, aminteşte ceea ce este de părere Helle Rabol Hansen: că nu există copii răi - doar dinamici de grup greşite, iar metodele de educare ar trebui să persiste şi la noi, încât de la grădiniţă, de ce nu şi din familie, de la naşterea copilului. Prima etapă este încrederea prin stima de sine, se încurajează jocul liber, cu utilitate în necesitatea studiului, adică se îmbină plăcutul cu utilul. Empatia este diferită de simpatie. Se pune accent pe sinceritatea din partea părinţilor, a tuturor faţă de elevi. Copiii sunt învăţaţi să fie curajoşi, chiar să greşească, stimulând inventivitatea şi creativitatea la învăţare. Arta de a - l face pe celălalt de a se simţi bine sau chiar în grup reprezintă o parte fundamentală a sistemului şcolar şi a educaţiei familiale în Danemarca.

Bineînţeles, lectura unor cărţi de literatură ştiinţifico-fantastică îi va ajuta pe cei mici, dar, pentru o situaţie de criză nu există o reţetă identică, uneori pot apărea şi diferite tipuri de emoţii, atunci când va începe prima criză, aceea în care ceilalţi râd de un omuleţ. Copilul va putea scrie un jurnal, să citească un jurnal, în momentul în care se va îndrăgosti să poată să înţeleagă acel sentiment care nu este întotdeauna şi în sufletul celui de care se îndrăgosteşte. apoi poate apărea altă criză, poate cea de a divorţa... poate pentru unii momentul de a se trezi, de a trece peste ceea ce se întâmplă. Atunci când copilul va deveni adolescent, apoi se va maturiza, va fi independent, deci liber de a-şi crea propria conexiune cu cine doreşte. Cred că având un jurnal în perioada adolescenţei, acesta îl va ajuta să şi cunoască şi trupul, nu doar sufletul, nu doar emoţiile, ci chiar şi mintea, gândurile. Ceea ce cred că ar trebui evitat este vizionarea unor telenovele, deoarece copilul este influenţat şi determinat să imită unele scene sau chiar şi replici ale unor personaje cu care se suprapun sau se identifică. Aceste sfaturi sau recomandări sunt date din experienţele multor adulţi, chiar fără nicio specializare în psihologie, dar cu acea şcoală a vieţii.

Vocea din interiorul minţii va aduce luminarea acelei situaţii de criză, deoarece conştiinţa va şti răspunsul corect la orice situaţie. Pentru a dezmuţi, dezmorţi persoana, de a sparge barierele, trebuie să observăm emoţionalul, să impresionăm prin poveşti adevărate sau chiar create de persoana prin care trece cel din criză, prin tehnica narativă. Va scrie povestea, va citi ceea ce a scris şi va dori să scrie în continuare acea poveste, paragraf cu paragraf, înţelegând că el este scriitorul, autorul care s - a îndrăgostit şi că sentimentele avute au fost necesare.

Ca și profesor de literatură pot recomanda această modalitate de a-și scrie povestea, de a fi citită de profesor, pentru cei mai mari, iar pentru cei mai mici, de a desena acea poveste, de a -și descoperi secretul care stătea ascuns și care se poate să fi creat o criză. Recomand crearea unui cerc de lectură și de scriere, deoarece în timpul programului normal, elevii nu au timpul necesar de a discuta sau de a se gândi la problemele lor, însă nici nu pot a se concentra la exercițiile sau la ceea ce se predă. Unii elevi au nevoie de comunicare individuală, ceea ce se numește ședință 1 la 1, ceea ce este destul de greu pentru un profesor, pentru că după ore are alte activități didactice. Nu trebuie să fie obligați să citească o carte sau să urmeze o facultate pe care nu o doresc, ceea ce pot părinții sau apropiații este doar să vorbească cu persoana aceea, de a -l încuraja, de a face ceea ce trebuie, nu a - l face să spună adio visului său.

Altă modalitate de consiliere ca intervenție în criză este utilizarea mai mult a atașamentului și focalizarea pe orientarea valorică socială. La clasa a VII-a am avut un proiect Valorile personale, iar un elev a spus: bani, alții au spus: bunătate, familie, armonie, fericire, prosperitate, comunicare, chiar și răutate. Bineînțeles că a spus așa ceva (răutate) pentru a evalua reacțiile colegilor sau chiar a mea, deoarece a doua oară când i-am spus că nu se poate așa ceva, a negat ceea ce spusese. Proiectele școlare ar trebui să vizeze mai mult implicarea elevului în raportarea sa față de lumea socială, civică, pe dezvoltarea atitudinilor pozitive, adică rezistență la schimbare și mobilizarea energiei sociale.

Problema este, în primul rând, emoțională, dar se trece peste orice criză prin încrederea în propria persoană, prin conștientizarea de a fi speciali, geniali, de a ne iubi noi pe noi, de a fi îndrăgostiți de noi, adică ne a ne respecta, deoarece nu ne putem schimba viața, dar putem schimba felul în care ne simțim, adică trebuie să fim motivați de a ne simți speciali. Alin Gavreliuc în cartea sa celebră Psihologia socială și dinamica personalității, redă câteva tipologii narative în relații. După cum spune Lisa Nichols, trebuie să ne atingem scopurile, dezvoltându-ne prin energie și mentalitate deschisă. De a ne spune constant, de a gândi pozitiv: voi trece acest examen, voi reuși în această călătorie chiar dacă uneori nu mai putem respira. Este momentul în care poți să îți vezi puterea, răbdarea prin care ai ajuns la aceste rezultate, de a putea spune cine sunt, ce am ales să fiu.

Ești cel mai bun rezultat în ceea ce ești tu, tu ești cea mai bună investiție, merită, deoarece nimeni nu ți se va alătura în această călătorie, nu poate nimeni înțelege ce este în mintea ta, uneori chiar nici tu. Când ai înțeles aceasta atunci vei ști pe cine să îți alegi ca prieten. Dacă ai un plan, o dorință, un obiectiv, este ceea ce trebuie, de ceea ce are nevoie Planeta. Întâi vei începe cu ce știi, apoi te vei uita la ceea ce ai făcut, vorbește pentru a impresiona, fi pentru a fi model, nu bârfă.

Voi aborda câteva tipuri de povestiri care sunt utile în intervenția în criză adolescentină sau chiar adultă, deoarece acestea îmi sunt mai familiare, fiind profesor de Limba și literatura română. Această tipologie a fost expusă de R. Sternberg în volumul Dragostea este o poveste. Astfel dintre poveștile asimetrice: povestea profesor - învățăcel, povestea sacrificiu, povestea ca un control al celuilalt, povestea polițistă, am ales: povești parteneriale, în care protagoniștii relației de cuplu se coordonează și colaborează pentru reușita relației: a. povestea ca o călătorie: Suntem parteneri romantici într-o călătorie în doi prin viața noastră, în

care ne stabilim împreună destinaţiile, opririle, explorările, bilanţul, având ca roluri complementare: partenerii de călătorie; b. povestea grădină: trebuie să avem grijă permanent de relaţia noastră, asemenea unei grădini pe care o ocrotim zi de zi pentru a nu creşte buruieni şi să nu fi lovită de molime care să o usuce (parteneri de grădinărit), Poveşti narative (partenerii se pliază conform unui scenariu narativ pe care îl asumă cu naturaleţe): a. povestea fantezie: suntem asemenea protagoniştilor unui basm şi nu vrem să se mai termine vreodată, iar tu eşti zâna cea bună, iar eu sunt prinţul tău fermecat; b. povestea istorie (personaje istorice ale poveştii de viaţă): trecutul este mereu cel care determină prezentul nostru, aşa încât trebuie să lăsăm umbra trecutului - inclusiv a relaţiei noastre - să ne călăuzească mereu; povestea ştiinţă (om de ştiinţă şi obiect studiat): se cade să privim relaţia noastră asemenea omului de ştiinţă care se apleacă cu obiectivitate şi detaşare asupra obiectelor sale de studiu; povestea carte de bucate (bucătari): pentru a fi fericiţi, se impune să ştim să ne condimentăm potrivit relaţia, în dozaje bine stabilite de bucătarii cu experienţă şi ultimul tip de poveste, povestea tematică de gen (în care protagoniştii se introduc într-un tipar narativ dominat de o temă specifică): povestea teatru: deseori jucăm teatru unul în faţa celuilalt şi ne facem nişte scene pe cinste, iar viaţa noastră este o continuă succesiune de comedii şi tragedii, în care nu suntem decât nişte bieţi actori, care trebuie să îşi însuşească un scenariu (coactori - actor-spectator).

Puterea se găseşte în slăbiciune, să ne iubim frica, ne spune un alt speaker motivaţional, Rhonda Byrne. Trebuie să punem accentul pe acele principii ale inteligenţei emoţionale, pe care le regăsim în lucrarea Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor, scrisă de Maurice Elias. Aceste principii ale inteligenţei emoţionale sunt: 1. Fiţi conştienţi de propriile sentimente şi de ale celorlalţi; 2. Manifestaţi empatie şi înţelegeţi punctul de vedere al celorlalţi; 3. Dobândiţi-vă echilibrul şi faceţi faţă impulsurilor emoţionale şi comportamentale 4; Construiţi-vă scopuri şi planuri pozitive; 5. Folosiţi aptitudini sociale pozitive în relaţiile cu ceilalţi.

Ce înseamnă inteligenţa emoţională a adultului? Pare destul de simplu, dar va trebui să răspunzi sincer la următoarele întrebări: Cât de bine îmi cunosc sentimentele? Cât de bine cunosc sentimentele familiei mele? Câtă empatie simt faţă de ceilalţi? Îmi exprim empatia faţă de ei? Când am făcut asta ultima dată? Cum mă descurc în momente de furie, anxietate sau în alte situaţii de acest gen? Reuşesc să-mi menţin autocontrolul atunci când sunt stresat? Cum mă comport după o zi grea? Ce scopuri am pentru mine şi pentru familia mea? Ce planuri am pentru atingerea lor? Cum mă descurc în problemele de fiecare zi legate de relaţiile interumane? Îi ascult cu adevărat pe ceilalţi? Reacţionez în acelaşi fel în care îmi vorbesc ceilalţi? Mă gândesc la mai multe soluţii înainte de a lua o decizie?

Ce înseamnă inteligenţa emoţională a copilului? Cât de bine reuşeşte copilul să-şi exprime sentimentele? Dacă îl întreb cum se simte, îmi vorbeşte despre un sentiment sau îmi spune ce s-a întâmplat? Copilul este în stare să recunoască anumite emoţii, cu toate treptele intermediare? Poate să identifice sentimentele celorlalţi? Cum îşi manifestă copilul empatia? În ce mod a acordat importanţă ultima dată sentimentelor altcuiva? Îl preocupă sentimentele celorlalţi? Are răbdare să aştepte ceea ce doreşte, mai ales atunci când e vorba despre ceva ce-şi doreşte cu adevărat? Cât de bine acceptă frustrarea? Ce scopuri are copilul? Ce

scopuri aş dori eu să aibă? Cum rezolvă copilul problemele, conflictele? Cât de independent este în rezolvarea conflictelor? Pentru a şti răspunsurile la aceste întrebări, există posibilitatea de a putea viziona un film împreună cu acel copil sau de a citi o poveste, apoi, de a răspunde la: cum se simte personajul principal, cum se simt celelalte personaje şi ce gândesc ele, ce crede copilul dvs despre sentimentele personajelor, care sunt scopurile diferitelor personaje şi ce crede copilul despre acestea, cum crede copilul că poate rezolva situaţia în care se află un personaj, ce consideră copilul că a fost bun în felul în care personajele au rezolvat situaţia şi ce ar fi putut face mai bine.

Bibliografie:

* Alexander, Jessica Joelle, (2020), *Metoda daneză de educare a copiilor: cum îşi educă cei mai fericiţi oameni din lume copiii la şcoală şi în familie,* Editura Litera, Bucureşti.
* Gavreliuc, Alin, (2019), *Psihologia socială şi dinamica personalităţii. Acumulări, sinteze, perspective*, Editura Polirom, Iaşi.
* Tobias, Steven E, Friedlander, Brian S., Lutic, Andreea Rosemarie, (2012), *Inteligenţa emoţională în educarea copiilor*, Editura Curtea Veche Publishing, Bucureşti.
* https://youtu.be/AFulk7uN6ds
* https://www.youtube.com/playlist?list=PLoDIjQw21rKSq3mk_SJNBL00qPqIqsbIJ
* https://youtu.be/YQnpM0Nx7O0
* https://www.youtube.com/playlist?list=PLoDIjQw21rKSq3mk_SJNBL00qPqIqsbIJ

ŞCOALA ŞI FAMILIA

Sofia-Florica MLADIN[1]

Abstract:

The aim of the present paper is to analyze the partnership between school and family, as the two main entities which populate the students' lives and which play the most important roles in their journey to becoming useful, functional individuals and professionals. The topic statement of this research is that a good school-family partnership has proven essential for the success of all those involved in it. The paper is structured into three main sections. The first section presents the main benefits that the family, the student and the school have as parties involved in the school-family partnership, whenever this relationship functions accordingly. The second section briefly discusses the main blockages which can intervene in this association, when, due to several factors, the relationship does not progress or has never been initiated. The third section proposes two of the most common solutions which can lead to the betterment of the school-family partnership. The conclusion highlights why this relationship is vital for the optimum development of tall those involved, but especially for the student, whose well-fare is sought by both institutions.

Din momentul în care îşi începe viaţa de şcolar, orice copil petrece cea mai mare parte din zi în principal în două locaţii: acasă şi la şcoală. Aceste două locuri devin doi poli esenţiali în formarea viitorului adult. Pentru ca această dezvoltare să fie una armonioasă, şcoala şi familia trebuie să dezvolte o relaţie cât mai profundă şi cât mai bună. În ultimele decenii, învăţământul românesc a recunoscut în mod oficial această nevoie de a relaţiona şi astfel s-a născut parteneriatul educaţional între şcoală şi familie. Parteneriatul educaţional este forma de comunicare, cooperare şi colaborare realizată în sprijinul copilului, la nivelul procesului educaţional. Acesta presupune o unitate de cerinţe, opţiuni, decizii şi acţiuni educative între factorii educaţionali. Lucrarea de faţă îşi propune să analizeze relaţia dintre şcoală şi familie, privind la câteva beneficii pe care toţi actanţii le au atunci când parteneriatul funcţionează optim, la câteva blocaje care pot face ca parteneriatul să nu fie eficient şi la câteva soluţii simple care pot debloca relaţia dintre cele două instituţii care formează caractere.

Un parteneriat familie – şcoală este relaţia cea mai profitabilă pentru toţi cei ce participă la acest demers. Parteneriatul va fi eficient dacă fiecare parte va reţine că acelaşi subiect este copilul nostru şi şcolarul nostru. El este primul beneficiar al unei relaţii de sprijin mutual între cele două. Însă şi familia are câteva beneficii majore atunci când se implică în viaţa şcolii. Unul dintre cele mai importante este oportunitatea de a beneficia de expertiza specializată asupra celui mai sigur traseu spre succes pentru copil, pe care dascălii o aduc în relaţie. Cadrele didactice petrec

[1] Prof., Şcoala Gimnazială „Ilarion Felea" Arad.

zilnic timp cu elevii şi, folosindu-şi cunoştinţele şi abilităţile, află cum este fiecare copil, în ce mod ajunge mai repede la succes, ce îl interesează şi ce îl pasionează. Împărtăşind aceste informaţii cu părinţii, îi ajută pe aceştia să-şi înţeleagă mai uşor copilul, să ştie mai bine în ce momente să-l susţină pe şcolar, în ce fel să-l motiveze eficient şi cum să-l ajute în situaţii în care singuri le-ar fi greu să fie obiectivi.

Un alt beneficiu al familiei, atunci când menţine o comunicare bună cu şcoala, este creşterea şanselor de integrare socială şi pe piaţa muncii a elevului. Atunci când cele două medii educaţionale (şcoala şi familia) se completează şi se susţin, ele pot asigura într-o mare măsură o bună integrare a copilului în activitatea şcolară, dar şi în viaţa socială. O comunicare optimă învăţător/ diriginte/ familie duce la o identificare mult mai precoce a unor comportamente antisociale auto-destructive şi are rolul de a acţiona în mod pozitiv asupra copilului şi de a stopa comportamentele negative. Cercetările realizate în domeniul educaţiei arată că, indiferent de mediul economic sau cultural al familiei, când părinţii sunt parteneri cu şcoala în educaţia copiilor lor, se observă o îmbunătăţire a performanţelor elevilor, o mai bună frecventare a şcolii, precum şi reducerea ratei de abandon şcolar sau chiar a scăderii delincvenţei juvenile.

Parteneriatul cu familia este însă la fel de benefic şi pentru şcoală. Gradul de succes al fiecărui copil în parte este condiţionat de mai mulţi factori, nefiind responsabilă cu acesta doar şcoala. Contribuţia pe care toţi factorii angajaţi şi-o aduc, atât din mediul formal, cât şi din cel informal sau nonformal, se concretizează în valoarea acordată fiecărui copil. În sprijinul şcolii, în vederea valorificării potenţialului fiecărui copil, vin familia şi comunitatea. Când familia se implică în viaţa şcolii, instituţia primeşte feedback şi astfel eficientizează şi individualizează serviciile oferite elevului, având o mai bună şansă de a valorifica potenţialul fiecărui copil şi de a-şi atinge scopul şi a face performanţă. De asemenea, implicarea părinţilor aduce plusuri consistente în viaţa şcolii. Cooperarea profesor-părinte în beneficiul elevului vine în completarea participării părinţilor la gestiunea şcolii. Datorită faptului că dau socoteală în faţa legii pentru educaţia copiilor lor, ei au responsabilitatea, dar şi privilegiul de a influenţa natura acestei educaţii; aşadar, adoptarea de către adult a modelelor participative este de mare folos pentru coordonarea eforturilor educative şi pentru orientarea adaptării şcolii la schimbările din societate; de asemenea, implicarea activă a părinţilor influenţează pe plan local rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor, aducând în multe cazuri plusuri consistente la soluţiile adoptate, datorită unei alte perspective de analiză a situaţiilor. Cu alte cuvinte, participarea familiei poate îmbunătăţi, susţine sau chiar da viaţă iniţiativelor şi poate stimula inovaţiile în cadrul şcolii.

Nu în ultimul rând, relaţia cu familia ajută şcolile să îţi păstreze relevanţa socială şi economică. În dorinţa de a fi relevanţi pentru nevoile de viaţă şi muncă ale viitorilor adulţi, dascălii colaborează cu o comunitate locală lărgită. Comunitatea trebuie să devină astfel o zonă în care toţi membrii să reclădească parteneriatul cu şcoala şi apoi să-l redefinească permanent, în funcţie de utilitate, de nevoi şi de dinamica şi evoluţia lumii în care trăim. Şcoala trebuie şi ea să treacă prin acelaşi proces de evaluare permanent, ceea ce este un mare beneficiu pentru dezvoltarea instituţiei.

Această colaborare se cristalizează în forma parteneriatelor cu comunitatea, reprezentată de către instituţiile locale. În prezent, procesul de descentralizare este

dat de reforma societăţii şi necesită o mai mare responsabilitate a factorilor locali. Coerenţa în viaţa elevilor, racordarea la realitatea actuală, cooperarea cu ceilalţi parteneri sunt rezultatul acţiunilor comune din domeniul educaţiei a tuturor factorilor comunitari. Aceştia sunt: biserica, autorităţile locale, organizaţiile nonguvernamentale, agenţii economici etc, factori ce se modelează reciproc prin colaborare.

Pentru a fi funcţionale, aceste parteneriate trebuie actualizate permanent, având în vedere obiectivele propuse, dar şi contextul socio-politico-economic. La acest nivel pot surveni frecvent modificări la nivel de formă şi conţinut. Scopul creării unor astfel de parteneriate este dorinţa comună de a ajuta elevii să obţină rezultate foarte bune în acumularea cunoştinţelor la şcoală, ca să poată reuşi să păşească pe treptele superioare ale învăţării şi pentru pregătirea lor de viitori adulţi. Atunci când părinţii, elevii şi ceilalţi membri ai comunităţii devin şi se consideră parteneri în educaţie, în jurul elevilor se formează o comunitate de suport, care poate funcţiona ca un angrenaj bine pus la punct. Parteneriatele reprezintă o componentă esenţială în organizarea şi desfăşurarea activităţii în şcoală şi în colectivele de elevi. Ele nu mai sunt considerate doar o simplă activitate opţională sau o problemă de natura relaţiilor publice. Parteneriatul educaţional constituie direcţia educativă necesară dezvoltării şcolii şi a menţinerii relevanţei ei în comunitate.

Cercetările în domeniu ne arată că, organizând şi dezvoltând o serie de parteneriate, toate părţile au un câştig. Şcoala îşi îmbunătăţeşte curriculumul, iar comunitatea, inclusiv familia elevului, primeşte mai uşor modificările şi conştientizează, acceptă şi beneficiază de tehnologiile şcolii într-o măsură mai mare. Ministerul Educaţiei şi Cercetării a demarat, în 2005, un program de granturi în vederea consolidării relaţiei şcoală - comunitate. „Acest tip de program vizează îmbunătăţirea accesului elevilor din şcolile din mediul rural la un învăţământ de calitate prin stimularea parteneriatului dintre şcoală şi comunitatea locală. Şcolile şi comunităţile locale sunt încurajate să identifice împreună problemele cu care se confruntă, să formuleze şi să implementeze propriile soluţii pentru rezolvarea acestora" (Cucoş, 2009), Iar rezolvarea problemelor comunităţii înseamnă cel mai adesea rezolvarea problemelor familiei.

De multe ori însă apar dificultăţi de comunicare şi de dezvoltare a relaţiei şcoală-familie. De aceea trebuie cunoscuţi factorii care favorizează, dar şi cei care blochează, o comunicare eficientă. Lipsa de comunicare din partea uneia dintre ele afectează evoluţia elevului, rezultatele şcolare şi natura comportamentului acestuia, însă văduvesc şi familia, şi şcoala de oportunităţile de dezvoltare prezentate până acum.

Principalul blocaj în relaţia şcoală familie îl reprezintă lipsa de preocupare pe care unii părinţi o afişează la un moment dat. Rolul familiei în educaţia copilului nu se termină la vârsta şcolarizării. Este greşită concepţia unor părinţi de felul: „L-am dat la şcoală, să-l înveţe dascălul". Şcoala şi dascălul nu pot suplini cu totul lipsa de preocupare a unui părinte. Efortul educativ îşi găseşte eficienţa dorită atunci când între cei doi factori, şcoală şi familie, există o conlucrare în interesul comun al educării copilului.

Un alt motiv pentru care parteneriatul dintre cei doi poli esenţiali din viaţa elevului nu funcţionează câteodată este lipsa de implicare a părintelui în viaţa şcolii. Fie datorită mentalităţii descrise mai sus, fie a lipsei de timp sau chiar a distanţei fizice care îi desparte de şcoală, dacă părinţii nu imprimă un model

participativ, şcoala se găseşte în impas de cele mai multe ori în a rezolva atât problemele ei, cât şi pe cele ale elevului.

Practica ultimelor decenii însă a revelat câteva potenţiale soluţii pentru a debloca sau a iniţia relaţia de parteneriat şcoală-familie. Cea mai importantă soluţie este stabilirea unui plan pentru implicare. Colaborarea cu familia trebuie să se concretizeze astfel într-un program comun de activităţi ale şcolii cu aceasta. Dascălii trebuie să gândească şi să promoveze astfel lectorate cu părinţii, şedinţe, consultaţii. Pentru a stabili o legătură afectivă, şcoala poate promova vizite la domiciliul elevului sau poate organiza evenimente semnificative pentru viaţa familiei, precum serbări şcolare, sărbători, festivaluri. O altă soluţie este iniţiativa de sprijinire a familiei prin personalizarea actului educaţional. Părinţii trebuie să vadă în noi un prieten, un colaborator, un om adevărat, care-i poate ajuta prin atitudinea nepărtinitoare pe care trebuie să o afişeze. Aşadar, este o sarcină a şcolii să meargă înspre părinţi, să-i sprijine atunci când identifică situaţiile-problemă din familiile copiilor, să dirijeze pe cât este posibil strategiile educative în favoarea elevului şi să conştientizeze că relaţia de colaborare şcoală-familie este determinantă în educarea copiilor. Atunci când blocajele sunt identificate şi unul dintre parteneri este dispus să vină cu aceste soluţii sau cu altele, parteneriatul devine rampa de lansare a tuturor celor implicaţi înspre un viitor mai bun, care pe cont propriu este mult mai greu de făurit.

În concluzie, contractul de parteneriat dintre şcoală şi familie aduce beneficii tuturor, având multiple funcţii: este o modalitate de a inova, de a iniţia noi colaborări, formând în jurul elevului o comunitate suport în continuă dezvoltare, confirmă activitatea partenerilor în eventualitatea existenţei unor controale ale instituţiilor abilitate şi, nu în ultimul rând, reprezintă un criteriu viabil de evaluare a unităţilor şcolare. Însă cel mai câştigat este întotdeauna elevul, al cărui viitor reprezintă motivul, scopul şi sursa de energie şi inspiraţie a acestei conlucrări. Şcoala şi familia vin la un loc, atrăgând întreaga comunitate în demersul lor de a făuri din fiecare copil cel mai bun adult pe care îl permite potenţialul înnăscut, din toate punctele de vedere.

Bibliografie:

* Cerghit, I., Radu I.T., Popescu E., Vlăsceanu L. *Didactica*, *manual pentru clasa a X-a, Şcoli normale, E.D.P., R.A., 1997*;
* Claff Gogfrey, *Parteneriat şcoală-familie-comunitate-ghid pentru cadrele didactice, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2007*;
* Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologia copilului, Editura Polirom, Iaşi, 1999*;
* Huditeanu A., *Metode de cunoaştere psihologică a elevilor, Editura Psihomedia, Sibiu, 2001*;
* Orţan F., *Managementul educaţional, Editura Universităţii, Oradea, 2004*;
* Tămăşan p. , Czabai D., Hirina B., Ilica A., Plăcintar A., *Împreună pe calea cunoaşterii, Editura „Aurel Vlaicu", Arad, 2009*;
* Stefanovic, J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului, E.D.P., Bucureşti, 1979;*
* Voinea M., *Familia contemporană. Microenciclopedie, Editura Focus, Bucureşti, 2006*.

IMPORTANȚA REZILIENȚEI ȘI CUM SĂ PREGĂTIM COPIII PENTRU MOMENTELE DE INCERTITUDINE ALE VIEȚII

Daniela Teodora SEUCAN[1]

Sînziana CRISTEA[2]

Abstract:

Resilience doesn't require special talents or extraordinary resources in order to be developed. The capacity for resilience develops and changes as the child's adaptive systems also change. Some of these protective systems are in the child (i.e., executive functions, self-regulation) and some of them are available through the interactions and the different resources existent in the various contexts in the child's life (i.e., attachment bonds, school environment), When these systems are working properly the child has a tremendous capacity for resilience. Nonetheless, the big threats for the child appear when these key-systems are destroyed without being later restored. To care for and restore these adaptive systems represents the main priority in promoting competence, resilience development and preparing children and adolescents for the difficult moments of uncertainty in their lives.

Reziliența reprezintă capacitatea ființelor umane de a se adapta într-o manieră pozitivă la situații nefavorabile; abilitatea de a depăși o situație dificilă și de a deveni mai puternic decât înaintea confruntării cu evenimentul advers. Masten et al., (1999) au condus un studiu longitudinal asupra rezilienței, investigând timp de 20 de ani copii din Minneapolis. Au ajuns la următorul rezultat: competența în copilărie este un predictor puternic al competenței în adolescență și la vârsta adultului tânăr. Cercetătorii au subliniat faptul că abilitățile cognitive bune și parentajul eficient au prezis reziliența copiilor expuși evenimentelor critice severe. Însă pe măsură ce ne apropiem de zilele noastre găsim și o serie de obstacole în dezvoltarea rezilienței tinerilor, dintre care amintim:

1. **Infantilizarea copiilor** – Societatea noastră crede că toți copiii au nevoie constantă de protecție, că nu pot să-și asuma responsabilitatea, că nu sunt capabili să gândească pentru ei înșiși etc. Copiii tind să se comporte exact în felul în care ne așteptăm noi adulții să se comporte. Astfel, noi adulții trebuie să ne schimbăm expectanțele față de ei dacă dorim să creștem copii rezilienți, responsabili, încrezători în forțele proprii.

2. **Îi punem în lumina reflectoarelor** – Societatea se concentrează prea mult pe individ și pe cum se simte acesta; acest lucru încurajează copilul să creadă că el este centrul lumii și astfel exagerează gravitatea oricărui eveniment dificil

[1] Prof. consilier, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Satu Mare.

[2] Prof. consilier, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Satu Mare.

sau provocare prin care trece, oprindu-l astfel din a face paşi în depăşirea acestuia.

3. **Dezvoltăm inflexibilitatea gândirii** – Cultura noastră vede individul ca o entitate care nu poate fi schimbată, ori eşti bun ori rău, ori eşti competent ori incompetent, iar acest tip de gândire exagerează semnificaţia eşecului şi al dificultăţilor.

4. **Îi facem să creadă că li se cuvine totul** – Mulţi tineri cred că au doar drepturi şi nici o responsabilitate, că succesul vine uşor, după cum reiese din viaţa celebrităţilor actuale, că munca perseverentă şi efortul au o mică valoare sau nici una.

5. **Îi ţinem sub un clopot de cristal** – Părinţii din ziua de azi fac tot posibilul pentru a feri copilul de orice experienţă negativă. Încercând să-i protejeze de orice lovitură a vieţii le subminează de fapt dezvoltarea rezilienţei.

6. **Ignorăm importanţa emoţiilor negative** – Suntem înspăimântaţi de emoţiile negative fapt care ne face să le suprimăm şi îi învăţăm pe copii să facă la fel. Avem nevoie de acceptarea şi trăirea emoţiilor negative pentru o bună sănătate emoţională şi mentală.

7. **Nevoia de a fi perfect** – Mass-media convinge individul de faptul că ar trebui să fie perfect, ne determină să ne comparăm unii cu alţii, fapt care ne face să ne simţim inadecvaţi, să evităm orice experienţă care trece dincolo de zona noastră de confort şi care ar putea demonstra că nu suntem perfecţi.

Toate aceste obstacole generate de felul în care ne raportăm noi ca părinţi, profesori şi societate împiedică dezvoltarea rezilienţei la copii şi adolescenţi.

Astfel, ca şi în cazul programului „Consiliere şcolară bazată pe punctele forte" (Strength-Based School Counseling, SBSC, Gallasi, Griffin, & Akos, 2008) şi în cazul cercetării rezilienţei s-a trecut în anii '70 de la investigarea riscului la cercetarea atributelor pozitive ale copilului şi ale mediului şcolar pentru dezvoltarea rezilienţei. În urma a mai bine de jumătate de secol de investigare a conceptului de reziliență, cercetătorii au scos la iveală o listă comună a factorilor asociaţi cu dezvoltarea rezilienţei (Tabelul 1).

Tabelul 1.

Lista factorilor ce promovează reziliența în corespondență cu sistemele adaptative *(Masten, 2011)*

Factori protector	Sistem adaptativ
Ataşament pozitiv cu figura parental	Ataşament: familia
Relaţii pozitive cu alţi adulţi competenţi şi atenţi la nevoile copilului	Ataşament
Abilităţi cognitive dezvoltate	Sistemul cognitiv
Abilităţi auto-reglatoare	Sistemul auto-reglativ şi funcţiile executive
Auto-percepţie pozitivă: autoeficacitate	Sistem motivaţional
Credinţă, speranţă, sens şi semnificaţie a vieţii	Sistemul de credinţe
Prieteni suportivi şi prosociali	Ataşament
Legături cu şcoli eficiente şi alte organizaţii prosociale	Sistemul socio-cultural
Comunităţi cu servicii pozitive şi sprijin pentru familii şi copii	Sistemul socio-cultural
Cultură care oferă standarde şi relaţii pozitive, sprijin	Sistemul socio-cultural

Reziliența se dezvoltă natural din interacțiunea mai multor sisteme adaptative.

Un sistem adaptativ este un sistem care își schimbă comportamentul ca răspuns la stimulii din mediul în care se află. Un exemplu de adaptare este creșterea plantelor incomodate de unele obstacole (de exemplu, ciment), Alt comportament adaptativ este învățarea, astfel experiențele trăite determină schimbări cerebrale care la rândul lor vor determina schimbări în comportamentul nostru viitor.

Multitudinea acestor sisteme adaptative explică diferențele individuale dintre copii și dintre traiectoriile dezvoltării rezilienței. Pe când unii copii au o traiectorie a rezilienței timpurie și relativ stabilă, alții devin rezilienți doar după adolescență. Aceste sisteme adaptative facilitează adaptarea și recuperarea în ceea ce privește dezvoltarea tipică a copiilor confruntați cu evenimente critice.

Atașamentul, de exemplu, reprezintă legăturile strânse care se formează în primii ani de viață între copil și părinte. Aceste legături asigură un simț al securității necesar pentru o dezvoltare normală a copilului. De-a lungul anilor, multe studii au subliniat importanța relației de atașament pentru dezvoltarea rezilienței (Atwool, 2006), De asemenea, relația pozitivă cu școala – cu profesorii, colegii, consilierul școlar – este studiată în multe cercetări pe reziliență (Brooks, 2006; Steward et al., 2004), Școala oferă multe oportunități elevilor de a-și forma relații pozitive cu persoane competente și implicate care au potențialul de a promova dezvoltarea armonioasă a acestora. Cel mai important este că școala oferă un mediu de securitate și apartenență, mediu în care copilul se simte sigur de a explora și învăța.

De fapt, alături de familie, școala joacă un rol central în dezvoltarea rezilienței copiilor. În timp ce acest rol îi revine familiei cu preponderență în primii ani de viață ai copilului, pe măsură ce acesta crește, rolul de a dezvolta un copil rezilient este preluat în mare parte de către școală. Atât părinții cât și profesorii contribuie la dezvoltarea abilității intelectuale și a funcțiilor executive (memorie, atenție, autocontrol, flexibilitate cognitivă, planificare etc.) aceste mecanisme cognitive împreună cu abilitățile socio-emoționale și motivaționale fiind esențiale sistemelor adaptative implicate în reziliență.

„Modelul celor 4 M" pentru o intervenție eficientă

Studiile de caz individuale, experimentele naturale și cercetarea pe prevenție și intervenție indică faptul că reziliența poate fi dezvoltată. Consilierul școlar ar trebui să aleagă acele modele și strategii care s-au dovedit a avea rezultate sigure în dezvoltarea anumitor abilități și competențe.

În acest sens, „Modelul celor 4 M" se îndepărtează mult de practicile și modelele de intervenție timpurii concentrate pe deficit și se apropie de intervențiile cu strategii validate științific existente la ora actuală. Acest lucru nu înseamnă că acest model ignoră riscul, simptomele, vulnerabilitățile și tulburările copilului ci că se concentrează mai mult pe dezvoltarea punctelor forte ale copilului deoarece este dovedit științific faptul că promovarea dezvoltării pozitive previne apariția problemelor de adaptare pe termen-scurt și lung.

Acest model de intervenţie eficientă pentru dezvoltarea rezilienţei a putut fi dezvoltat datorită rezultatelor obţinute în urma cercetării pe reziliența la copii şi adolescenţi. Cei 4 M însemnă:

- **Misiune**: obiective formulate în termini pozitivi,
- **Modele**: influenţele pozitive din viaţa copilului,
- **Măsuri**: includ măsurători ale calităţilor, punctelor forte şi rezultatelor,
- **Metode**: includ strategiile de reducere a riscului, creşterea resurselor şi mobilizarea sistemelor adaptative.

Luând în considerare ultima componentă a modelului - metodele - modelele existente pe reziliență sugerează trei căi majore, strategii de dezvoltare a rezilienţei la copii şi adolescenţi:

1**. Reducerea expunerii la risc** – adesea este posibil să prevenim sau să diminuăm expunerea la risc sau adversitate (de exemplu, şcoala poate reduce sau elimina fenomenul de bullying);

2**. Dezvoltarea resurselor şi punctelor forte** – chiar dacă adversitatea a avut loc este posibil să dezvoltăm punctele forte ale copilului pentru a contrabalansa efectele negative ale expunerii la risc, adversitate (de exemplu, dezvoltarea atitudinilor şi abilităţilor pentru un stil de viaţă sănătos pentru a preveni fumatul, consumul de alcool şi/sau droguri);

3. **Mobilizarea şi facilitarea unor sisteme de protecţie puternice** – identificarea celui mai puternic sistem adaptativ al copilului şi ţintirea intervenţiei spre dezvoltarea sau restaurarea acestui sistem adaptativ (de exemplu, dezvoltarea unor programe pentru îmbunătăţirea relaţiei părinte-copil/ profesor-elevi, intervenţii preventive în caz de divorţ sau în alte tipuri de adversitate în care s-a dovedit că ajutorarea şi sprijinirea părinţilor are un efect protectiv asupra copiilor, efect pozitiv care poate dura mulţi ani după intervenţie).

Este important să se ţină cont şi de ferestrele de oportunitate din cursul dezvoltării. Competenţa se construieşte pe competenţă iar dificultăţi într-un anumit domeniu poate determina probleme în alte arii de funcţionare. Ca urmare, problemele pot să se adune de-a lungul timpului în timp ce intervenţiile timpurii au potenţialul de a dezvolta competenţe şi pentru viitor.

Concluzii

Este încurajator faptul că ştim că reziliența nu necesită talente sau resurse extraordinare ci depinde mai degrabă de sistemele adaptative umane fundamentale. Capacitatea pentru reziliență se dezvoltă şi se schimbă în măsura în care sistemele protective ale copilului se dezvoltă şi se schimbă. Dintre aceste sisteme protective unele se găsesc în copil iar altele iau naştere din relaţiile şi resursele disponibile în multiplele contexte din viaţa copilului, inclusiv relaţiile şi resursele existente în şcoală. Când aceste sisteme operează normal copiii şi adolescenţii au o capacitate remarcabilă pentru reziliență. Cele mai mari ameninţări pentru copil apar atunci când aceste sisteme cheie sunt afectate sau distruse fără a fi restaurate.

A îngriji şi a restaura aceste sisteme adaptative fundamentale reprezintă prioritatea principală în promovarea competenţei şi a rezilienţei copiilor şi adolescenţilor şi în pregătirea lor pentru momentele dificile şi de incertitudine ale vieţii. Intervenţiile timpurii cu efecte sinergice de-a lungul multiplelor sisteme - specifice contextului în care se găseşte copilul - este una dintre cele mai importante arii de cercetare şi practică din domeniul psihologiei copilului şi adolescentului, consilierul şcolar – alături de părinţi, profesori, psihologi – deţinând un rol esenţial în ceea ce priveşte prevenţia si intervenţia timpurie.

Bibliografia:

* Atwool, N., (2006), *Attachment and Resilience: Implications for Children in Care*. Child Care in Practice.
* Brooks, J.E., (2006), *Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools*, Children and Schools.
* Galassi, J., Griffin, D., & Akos, Patrick, (2008), *Strengths-Based School Counseling and the ASCA National Model®.* Professional School Counseling.
* Masten, A.S. (2011), *Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy.* Development and Psychopathology.
* Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., & Hardie, M., (2004), *Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive 'Health Promoting School' Approach,* International Journal of Mental Health Promotion.

O PROPUNERE DE OPȚIONAL DE CONSILIERE: „SUNT BINE CU MINE”

Mariana Daniela STROIA[1]

Abstract:

”I feel good about myself” is an optional for seven grade students (13-14 year old), This counseling program focuses on personal development, self-management skills, emotional self-control, optimal adjustment to the requests of school, family and society. The group activities wish to create a safe environment for the students to exercise: how to take decisions, to talk about himself/ herself/family, to respect group rules, to be creative and relaxed. As students are expected to adapt to the professional, economic, social and cultural changes, this program comes to help them realize this process. The contents and the methods that are to be used are adapted to the students cognitive and emotional levels of development. The questionnaires and the working sheets are ment to be interesting, fun and motivational.

Date de identificare
Aria curriculară: Consiliere şi orientare
Tipul de opţional: opţional ca disciplină nouă
Titlul opționalului: **„Sunt bine cu mine”**
Clasa: a VII-a
Durata: un an şcolar (o oră/ săptămână)
Modul de desfăşurare: frontal
Locul desfăşurării: Colegiul Național de Arte „Regina Maria”
Propunător: profesor psiholog Stroia Mariana Daniela
Programă şcolară: proprie
Abilitarea pentru susţinerea cursului:

- competenţe specifice *ca Psiholog autonom în Psihologia Educațională și Vocațională*
- curs postuniversitar POSDRU/87/1.3/S/63906: „Consilieri şcolari mai bine pregătiţi pentru elevii de gimnaziu” Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 - 2013

Argument pentru implementarea opţionalului:

„Sunt bine cu mine” este un opţional pentru elevii claselor a VII-a, axat pe dezvoltarea personală şi exersarea abilităţilor de autocunoaştere, comunicare, învăţare şi autocontrol emoţional, care să faciliteze adaptarea optimă la solicitările din planul personal, familial şi şcolar. Activităţile propuse în cadrul opţionalului pun accentul pe valorificarea abilităţilor de autocunoaştere şi intercunoaştere ale elevilor, exersarea capacităţilor de luare a deciziilor, dezvoltarea abilităţilor

[1] Prof. consilier şcolar, Centrul Judeşean de resurse şi Asistenţă Psihopedagogică, Constanţa.

emoţionale şi relaţionale cu părinţii şi cu şcoala, urmărindu-se creşterea motivaţiei pentru şcoală, a stării de bine şi a evitării unor comportamente de risc.

Disciplina opţională urmăreşte exersarea abilităţilor de viaţă ale elevilor care rămân deziderate ale educaţiei pentru o dezvoltare durabilă, întrucât tinerilor le sunt solicitate tot mai des capacităţile de luare a deciziilor şi de adaptare rapidă la transformările ce au loc în plan profesional, economic, social, cultural etc.

Prin implementarea opţionalului *„Sunt bine cu mine”*, ne propunem să contribuim la dezvoltarea şi optimizarea personală a elevilor mari de gimnaziu.

SCOPUL opţionalului: descoperirea, autocunoaşterea şi valorificarea potenţialului propriu în vederea dezvoltării personale optime prin formarea comportamentelor adaptative în rândul elevilor, prin utilizarea creativă a situaţiilor de învăţare în orice situaţie de viaţă.

Adolescentul de astăzi se află în faţa unor provocări complexe, la care se adaptează n funcţie de competenţele dobândite. Fiecare persoană îşi valorifică astfel propria istorie personală, axată pe valori, norme, practici dobândite în familie, în şcoală, învăţate formal, informal sau nonformal. Există, în prezent, statistici îngrijorătoare în ceea ce priveşte dinamica vieţii tinerilor: nu ştiu ce pot face cu adevărat, nu se cunosc, nu comunică real cu familia, nu ştiu să înveţe eficient, aleg un liceu şi apoi o facultate nepotrivită(Benga, Băban, Opre, 20015), De asemenea, se constată un număr crescut al numărului de copii ce dezvoltă tulburări psiho-comportamentale. Toate acestea apar ca simptome ale unui lipse de cunoaştere profundă a propriei persoane, a neîncrederii în sine, a timidităţii, a fricilor, a necunoaşterii metodelor de gestionare socio-emoţională şi a unui climat familial uneori disfuncţional (Butunoi, 2019),

Deşi aceste probleme sunt reale, în sistemul educaţional românesc nu există un curriculum care să-i pregătească pe adolescenţi pentru încercările vieţii.

Introducerea disciplinei opţionale *„Sunt bine cu mine”* reprezintă un demers necesar în direcţia pregătirii tinerilor pentru o etapă din viaţa lor în care învăţarea permanentă este o condiţie a acţiunilor de succes în viaţă, pe toate planurile.

Propunerea acestei discipline opţionale în cadrul ariei curriculare consiliere şi orientare, la clasa a VII-a, s-a bazat pe următoarele aspecte:

- importanţa conştientizării de către elevi a importanţei cunoaşterii şi intercunoaşterii în contextul vieţii şcolare;
- utilitatea dezvoltării şi perfecţionării unor abilităţi socio-emoţionale eficiente;
- necesitatea dobândirii de noi competenţe în direcţia adoptării ulterioare a unor decizii cu implicaţii majore pentru viaţă (admitere la liceu, alegerea unei facultăţi, a unui grup de prieteni, etc);
- insuficienta abordare de către alte discipline a conţinuturilor descrise (clarificarea valorilor, luarea deciziilor, motivarea comportamentală, comunicarea asertivă în familie şi în şcoală, gestionarea emoţională, relaţii sociale optime, starea de bine),

Disciplina abordează conţinuturile dintr-o perspectivă transcurriculară, interactivă. Alegerea acestor conţinuturi, precum şi a strategiilor didactice

utilizate, se raportează la nivelul de dezvoltare cognitivă, afectivă şi socială a adolescenţilor de clasa a VII-a.

Competenţe generale şi specifice

1. Explorarea resurselor personale;

1.1. Identificarea caracteristicilor personale

1.2. Analizarea punctelor tari, a aspiraţiilor, a priorităţilor prin autoevaluare şi interevaluare

1.3. Analizarea şi autoaprecierea unor caracteristici personale, pe baza unor exemple concrete

1.4. Reactualizarea planului de dezvoltare a resurselor personale, prin raportare la situaţia prezentă şi la obiectivele de viitor

1.5. Evidenţierea modalităţilor de gestionare şi asigurare a stării de bine

1.6. Identificarea de valori, interese, aspiraţii

2. Integrarea abilităţilor emoţionale

2.1. Înţelegerea şi acceptarea emoţiilor, în general şi a emoţiilor academice, în special

2.2. Dezvoltarea sferei emoţionale – inteligenţa emoţională

2.3. Practicarea autocontrolului emoţional în diferite situaţii

2.4. Caracterizarea dinamicii emoţiilor funcţionale şi a emoţiilor disfuncţionale, gândire pozitivă - gândire negativă, comportament „sănătos" vs comportament „nesănătos"

3. Utilizarea constructivă a abilităţilor de comunicare

3.1. Aplicarea principiilor unei comunicări interpersonale asertive, pozitive pentru prevenirea conflictelor în şcoală şi în familie

3.2. Proiectarea unei strategii de comunicare eficientă în mediul şcolar, în familie, la cumpărături, în mijloacele de transport public, în situaţii formale: (familie, colegi, profesori, prieteni, necunoscuţi)

3.3. Exersarea abilităţilor de comunicare eficientă

4. Dezvoltarea abilităţilor de viaţă

4.1. Dezbaterea caracteristicilor relaţiilor de prietenie, de colegialitate, de familie, ş.a.

4.2. Identificarea modalităţilor de abordarea problemelor şcolare

4.3. Identificarea stării de bine în familie, în funcţie de stilul parental prezent

4.4. Exersarea abilităţilor de responsabilitate socială

4.5. Acceptarea diferenţelor

4.6. Prevenirea apariţiei fenomenului de bullying

Organizarea misiunii şi viziunii personale

5.1. Analizarea evoluţiei personale din perspectiva motivaţiei şi voinţei

5.2. Identificarea aspectelor ce susţin succesul personal

5.3. Elaborarea scopurilor de carieră

5.4. Manifestarea unui comportament social activ, responsabil şi de succes

5.5. Evaluarea propriei evoluţii în cadrul programului de consiliere

Competenţe specifice şi unităţi de conţinut

COMPETENŢE SPECIFICE	UNITĂŢI DE CONŢINUT
1.1. Identificarea caracteristicilor personale 1.2. Analizarea punctelor tari, a aspiraţiilor, a priorităţilor prin autoevaluare şi intereva-luare 1.3. Analizarea şi autoaprecierea unor carac-teristici personale, pe baza unor exemple concrete 1.4. Reactualizarea planului de dezvoltare a resurselor personale, prin raportare la situaţia prezentă şi la obiectivele de viitor 1.5. Evidenţierea modalităţilor de gestionare şi asigurare a stării de bine 1.6. Identificarea de valori, interese, aspiraţii	**I. Descoperă şi afirmă-te! 6 ore** 1) Cine sunt eu? 2) Cum mă văd ceilalţi? 3) EU – prietenul meu! 4) Care sunt valorile mele? 5) De la VREAU la POT! 6) Sunt bine cu mine
2.1. Înţelegerea şi acceptarea emoţiilor, în general şi a emoţiilor academice, în special 2.2. Dezvoltarea sferei emoţionale, a inteligenţei emoţionale 2.3. Practicarea autocontrolului emoţional în diferite situaţii 2.4. Caracterizarea dinamicii emoţiilor funcţio-nale şi a emoţiilor disfuncţionale, gândire pozitivă - gândire negativă, comportament „sănătos" vs comportament „nesănătos"	**II. Universul emoţiilor - 6 ore** 1) Emoţiile– să facem cunoştinţă - 1 oră 2) Emoţiile academice- 1 oră 3) Managementul emoţiilor- 2 ore 4) Inteligenţa emoţională- 1 oră 5) Abilităţi emoţionale: Cum facem faţă criticii? Cum facem şi cum acceptăm un compliment?- 1 oră
3.1. Aplicarea principiilor unei comunicări interpersonale asertive, pozitive pentru prevenirea conflictelor în şcoală şi în familie 3.2. Proiectarea unei strategii de comunicare eficientă în mediul şcolar, în familie, la cumpărături, în mijloacele de transport public, în situaţii formale/ publice, relaţii sociale (familie, colegi, profesori, prieteni, necunoscuţi) 3.3. Exersarea abilităţilor de comunicare eficientă	**III. Comunicarea – Telefon Magic! – 8 ore** 1) Ce este comunicarea?- 1 oră 2) Cât de bine comunicăm?- 1 oră 3) Prevenim conflicte şi cooperăm! - 1 oră 4) Strategii de abordare a conflictelor- 1 oră 5) Comunicarea în situaţii diferite (mediu şcolar, familie, cumpărături, mijloacele de transport public, situaţii formale/ publice, relaţii sociale - colegi, prieteni, părinţi, necunoscuţi) 6) Asertivitatea – Să învăţăm să spunem NU! 7) Mituri despre asertivitate 8) Rezistă la presiunea de grup!
4.1. Dezbaterea caracteristicilor relaţiilor de prietenie, de colegialitate, de familie, ş.a. 4.2. Identificarea modalităţilor de abordarea problemelor şcolare 4.3. Identificarea stării de bine în familie, în funcţie de stilul parental prezent 4.4. Exersarea abilităţilor de responsabilitate socială 4.5. Acceptarea diferenţelor 4.6. Prevenirea apariţiei fenomenului de bullying	**IV. Abilităţile de viaţă - 8 ore** 1) Universul meu 2) Prietenia - sursă de sănătate fizică şi emoţională 3) Grupul meu de prieteni 4) Familia – şcoală a dragostei. 5) Stilul parental prezent şi starea de bine în familie 6) Problemele şcolare 7) Acceptarea diferenţelor 8) Prevenirea fenomenului de bullying
5.1. Analizarea evoluţiei personale din perspec-tiva motivaţiei şi voinţei	**V. Aşa vreau să fiu! – misiune şi viziune personală -5 ore**

5.2. Identificarea aspectelor ce susţin succesul personal 5.3. Elaborarea scopurilor de carieră 5.4. Manifestarea unui comportament social activ, responsabil şi de succes 5.5. Evaluarea propriei evoluţii în cadrul programului de consiliere	1) Motivaţia şi voinţa – motoarele dezvoltării mele 2) Cum să devin o persoană de succes? 3) Eu şi viitoarea mea carieră 4) Acesta sunt eu! 5) Starea de bine e cu mine- evaluarea programului

Valori şi atitudini

Disciplina opţională „Sunt bine cu mine" promovează următoarele valori şi atitudini:

- Autocunoaştere
- Interrelaţionarea eficientă în şcoală şi în familie
- Gestionarea emoţiilor
- Facilitarea asumării responsabilităţii
- Promovarea stării de bine
- Deschiderea către învăţare permanentă

Sugestii metodologice

TIPURI DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE	MODALITĂŢI DE EVALUARE
I. Descoperă şi afirmă-te! 6 ore - completarea fişelor de lucru „Oglinda", „Inima" - oferirea de răspunsuri la exerciţii ca: „Preferinţele mele", „Ştiu despre tine că", „Scaunul cunoaşterii" - listarea caracteristicilor personale, conform exerciţiului „Comoara mea" - elaborarea unui logo personal - discutarea pildei despre valori (Platon) - completarea fişei de ierarhizare: „Ce este important pentru mine?" - identificarea unor aspecte semnificative în autocunoştere şi intercunoaştere, prin exerciţiile „Despre mine…", „Cercurile autoaprecierii" - familiarizarea cu tehnicile de relaxare - discutarea fişei „Sunt bine cu mine"	- Evaluarea continuă va fi axată pe analiza implicării în activităţi, la nivel individual/de grup (formularea de opinii, oferirea unor explicaţii, argumente interpretarea informaţiilor), pe baza observaţiei - Elaborarea în grupuri a „Regulamentului clasei" - Redactarea unei scrisori de autoapreciere
II. Universul emoţiilor – 6 ore - identificarea principalelor emoţii în baza poveştii terapeutice „Gândacii invizibili" - analizarea emoţiilor din punct de vedere al polarităţii, al intensităţii, al expresivităţii - delimitarea conceptului de emoţii academice - identificarea modalităţilor de autocontrol emoţional - compararea modalităţilor utile, inutile, cu consecinţe negative de management al emoţiilor („fişa de sortare") - identificarea nivelului de dezvoltare al inteligentei emoţionale prin testul adaptat	Evaluarea continuă va fi axată pe analiza implicării în activităţi, la nivel individual/de grup (formularea de opinii, oferirea unor explicaţii, argumente interpretarea informaţiilor), pe baza observaţiei

de Mihaela Roco. - diferențierea între modalitățile eficiente și cele ineficiente de a face față criticii - exersarea abilității de a face complimente	
III. Comunicarea – Telefon Magic! – 8 ore - identificarea condițiilor necesare unei comunicări eficiente (exercițiul 3 moduri de a (nu) comunica) - analizarea abilităților personale de comunicare, folosind chestionarul „Comunicați fără probleme" (Radu, 2006) - enumerarea modalităților personale de abordare a conflictelor, prin exercițiul „Aripile păcii" - abordarea strategiilor: victorie- înfrângere, victorie- victorie, compromis, abandon, ilustrându-le pe o situație de viață, „Portocala" - descrierea de situații în care comunicarea a fost eficientă, respective ineficientă cu persoane apropiate, cunoscute, sau necunoscute - formularea de răspunsuri asertive pentru situații nefavorabile din experiența proprie - discutarea miturilor despre asertivitate - construirea de răspunsuri asertive pentru situații date (fisa de lucru „Pot fi asertiv") - exersarea rezistenței la presiunea grupului (fișele „Sunt hotărât", „Situații de viață")	Evaluarea continuă va fi axată pe analiza implicării în activități, la nivel individual/de grup (formularea de opinii, oferirea unor explicații, argumente interpretarea informațiilor), pe baza observației
IV. Abilitățile de viață - 8 ore - stabilirea „granițelor psihologice" ale universului personal (fișa „Universul meu") - identificarea accepțiunilor termenului de prietenie („Definiția prieteniei") - realizarea Desenului prieteniei - inventarierea influențelor pe care grupul de prieteni îl are asupra dezvoltării personale („Tabelul influențelor") - realizarea arborelui genealogic - identificarea rolurilor familiei - formularea de soluții la situațiile familiale tensionate („Familia în dilemă") - distingerea între stilurile parentale autoritar, democratic, permisiv - compararea stilurilor parentale, evidențierea avantajelor și dezavantajelor acestora - „Termometrul stării de bine în familie"- identificarea relațiilor stilurile parentale și starea de bine - „Povestea furnicuței Maria"-ilustrarea problemelor școlare - identificarea de situații de toleranță, respectiv de intoleranță la școală, în grupul de prieteni, în familie - filmul „The Truth About Bullying"- definirea termenului de bullying	Evaluarea continuă va fi axată pe analiza implicării în activități, la nivel individual/de grup (formularea de opinii, oferirea unor explicații, argumente interpretarea informațiilor), pe baza observației

- enumerarea comportamentelor de bullying întâlnite - realizarea unui afiş antibullying	
V. Aşa vreau să fiu! – misiune şi viziune personală - 5 ore - discutarea termenului de motivaţie - Chestionarul „Reuşiţi să depăşiţi obstacolele?", pentru identificarea puterii voinţei, - formularea de obiective pe termen lung şi scurt - fişa de lucru „Cei 4C" - stabilirea de scopuri pentru viitoarea carieră - „Acesta sunt eu"- modalitate creativă de exprimare a personalităţii (aspecte fizice, intelectuale, emoţionale, relaţionale, etc) - evaluarea programului („Biletul de tren", „Chestionarul final")	- Evaluarea continuă va fi axată pe analiza implicării în activităţi, la nivel individual/de grup (formularea de opinii, oferirea unor explicaţii, argumente interpretarea informaţiilor), pe baza observaţiei

Activităţi de consiliere „SUNT BINE CU MINE".

Am ales prezentarea a două dintre acestea, şi anume a celor două activităţi introductive:

1) EU ŞI NOI

Obiectivele urmărite:

- Să se prezinte folosind tehnica „**Povestea prenumelui"**,
- Să se familiarizeze cu scopul, obiectivele şi activităţile opţionalului de dezvoltare personală,
- Să stabilească regulile de grup şi comportamentele ce decurg din (ne)respectarea acestora.

Scenariul activităţii:

1. Exerciţiu pentru spargerea gheţii: **„Povestea prenumelui".**

Se solicită participanţilor să îşi spună pe rând **Povestea prenumelui,** răspunzând la următoarele întrebări:

„Care este originea prenumelui tău? Ce ştii despre prenumele tău? Cine te-a botezat astfel? De ce? Ce întâmplări curioase legate de prenumele tău cunoşti? Ce înseamnă pentru cine prenumele pe care îl porţi? Care este influenţa pe care prenumelui tău o are asupra anturajului? Cum îţi influenţează prenumele comportamentul? În ce măsură îţi place prenumele tău şi în ce împrejurări ţi-ai dorit alt prenume? În ce măsură te caracterizează numele tău?"

2. Desfăşurarea activităţii

Aşteptările participanţilor

Ce aşteptări am sau ce îmi doresc de la opţional?

Ce nu doresc să se întâmple la opţional?

Ce subiecte doresc să fie abordate în cadrul opţionalului?

Participanţii vor adăuga bileţelele pe foaia de flipchart care se va afişa în clasă.

Se discută cu elevii ce vor lucra în cadrul opţionalului pe parcursul anului şcolar.

Elaborarea regulilor de grup: „Este important ca toţi membrii grupului să ajungă la un acord în privinţa unor reguli pe care să le respectăm de a lungul orelor".

Ne respectăm reciproc! (Ascultăm şi respectăm toate opiniile celorlalţi, chiar dacă nu coincid cu cele proprii. Ne putem exprima dezacordul, folosind un limbaj decent. Nu vom râde şi nu vom ironiza părerile sau trăirile celorlalţi),

Ne implicăm. (Participăm la discuţiile de grup, cât şi în cele din cadrul exerciţiilor. Spunem ceea ce gândim.)

Vorbim pe rând. (Îl ascultăm pe celălalt atunci când vorbeşte. Nu intervenim până când nu a terminat de vorbit.)

Păstrăm confidenţialitatea dezvăluirilor pe care alţi membrii ai grupului doresc să le facă despre ei înşişi.

Folosind telefoanele mobile doar atunci când este recomandat de către profesorul psiholog.

Regulile vor fi trecute pe o foaie de flipchart, pe care toţi elevii vor semna. Foaia de flipchart va rămâne afişată la vedere şi se va face referire la reguli ori de câte ori situaţia o va impune. Se stabilesc de comun acord cu participanţii consecinţele nerespectării regulilor, precum şi ale încălcării lor repetate. Pentru varietate şi amuzament pot fi stabilite sancţiuni diferite pentru fiecare regulă (exemplu: cel care încalcă regula va spune un banc, o poezie sau va aduce bomboane, etc.)

2) ÎMPREUNĂ NE SIMŢIM BINE!

Obiectivele urmărite:

- Să enumere minim 5 dintre regulile de lucru în cadrul grupului
- Să construiască atmosfera de colaborare optima şi de coeziune a grupului
- Să stabilească cel puţin 15 contacte cu membrii grupului
- Să comunice empatic cu cel puţin 10 colegi despre stări interioare personale

Materiale necesare: minge de plajă sau minge uşoară, fişă de lucru **„**Vânătoarea de comori", pixuri, creioane colorate, foi A4

Scenariul activităţii:

1. Exerciţii pentru spargerea gheţii: **„Unda prieteniei"**

Elevii se aşează în cerc. Unul dintre ei devine conducător. Bate din palme pronunţând numele colegului spre care a privit. Colegul preia rolul de conducător şi predă ştafeta bătând din palme. Bătaia este repetată şi transmisă în partea opusă a cercului. Exerciţiul se repetă, ritmul creşte, până când fiecărui elev din clasă i-a fost pronunţat numele.

„Prinde-o!" Folosind o minge de plajă, dăm startul paselor şi rugăm pe membrii grupului să arunce şi ei mingea de la unul la altul. La primirea mingii, fiecare membru face o dezvăluire, cum ar fi ceva ce a făcut în săptămâna respectivă, ceva la care se gândeşte etc. şi apoi pasează.

2. Desfăşurarea activităţii:

Exerciţiul **„Vânătoarea de comori".** Se repartizează fişele de lucru. Participanţii îşi scriu numele şi completează enunţurile date, apoi se deplasează prin sală şi identifică persoane cu preferinţe asemănătoare, notând prenumele acestora pe foaie.

1. Câţi fraţi/ câte surori ai?.....
2. Cel mai îndepărtat loc în care ai călătorit?.....
3. Ce zi din săptămână îţi place?.....
4. Care e primul lucru pe care îl faci atunci când ajungi acasă?.....
5. Care a fost ultima cumpărătură „mare" pe care ai făcut-o?.....

Exerciţiul **„Număr până la 100":**

Participanţii stau încerc cu ochii închişi. Se va număra începând cu 1 în ordine crescătoare. În loc de numerele care conţin cifra 3 sau se divid cu 3, elevii vor bate din palme.

Exerciţiul **„Adevăruri şi neadevăruri":**

Ne jucăm de-a **„Detectivul".** Toţi membrii grupului vor scrie două lucruri care sunt adevărate despre ei şi unul sau două „neadevăruri". Enunţurile pot conţine lucruri ce par plauzibile sau unele de-a dreptul fanteziste. Fiecare persoană va trebui să spună cele două adevăruri şi unul sau două neadevăruri, iar ceilalţi membrii vor fi rugaţi să le identifice. Fiecărui participant îi va veni rândul la „ghicit".

3. Evaluarea activităţii

Se solicită elevilor completarea fişei de evaluare a activităţii:

1. Care a fost cel mai interesant moment din această oră?.....
2. Ce exerciţiu vei folosi şi cu alte ocazii?.....
3. Ce ar putea fi îmbunătăţit? .....

Bibliografie:

* Negovan, V., (2003), *Psihologie pozitivă aplicată în educaţie*, Editura Universitară, Bucureşti.
* Opre, A., Benga O., Băban A., (2015), *Managementtul comportamentelor şi optimizarea motivaţiei pentru învăţare,* Editura ASCR, Cluj-Napoca.
* Radu, N., (2006), *Teste psihologice pentru orientare în carieră şi autocunoaştere*, Iaşi, Editura Polirom.
* Roco, M., (2001), *Creativitate şi inteligenţă emoţională,* Iaşi, Editura Polirom.
* Ştefăneţ, D., Bîtcă, L., Raru, O., Lungu T., Moisei, L., Botnari, I., (2016), *Adolescentul merge după soare – Ghid de dezvoltare personală,* Editura Totex – Lux, Chişinău.
* Ştefăneţ, D., (2017), *Metode de diagnosticare a sferei emoţionale – culegere de teste,* Editura Totex – Lux, Chişinău.
* Ştefăneţ, D., (2018), *Implicaţii psihologice în diminuarea timidităţii la adolescent,* Editura Totex – Lux, Chişinău.
* Ştefăneţ, D., Palade G., (2016), *Cum să reducem stresul zilnic şi stresul de examinare - Ghidul metodologic pentru elevi, profesori şi părinţi,* Ediţia a II-a, completată, Editura Totex – Lux, Chişinău.

Secţiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONŞTIENTIZARE ŞI CORECTARE

EVALUAREA CONŞTIENTIZĂRII STRATEGIILOR METACOGNITIVE DE ÎNŢELEGERE A CITIRII. INSTRUMENTE ON-LINE ŞI OFF-LINE

Rucsandra HOSSU[1]

Abstract:

Metacognition and reading are two areas that need to be interconnected from primary school. In the digital age, the school's mission is to train metacognitive students to reflect on their own mental actions and processes. However, any educational intervention is preceded by a rigorous assessment of the level of development of pre-existing skills. The investigation of metacognition is a chalenging approach, due to the difficulty of objectification, of outsourcing the internal processes involved in the reading act, especially in young school children. On the other hand, however, the need for empirical evidence on the existence of metacognition has led to the development of increasingly sophisticated methods and instruments for measuring it. Recent classifications describe two categories of methods for measuring the metacognitive knowledge and skills involved in reading: offline methods and online methods (Veenman, 2015), Offline tools, such as questionnaires, scales or interviews, are retrospective and are based on the subjects' statements on how to monitor reading. Online methods assess metacognitive skills during reading, either verbally, requiring subjects to think aloud, or non-verbally by recording parameters such as eye movements. All methods of measuring metacognition have advantages and disadvantages. In practice, some have proven to be more accurate. However, being internal in nature, metacognitive strategies require a multimodal measurement, both online and offline.

1. Definirea termenului de metacogniţie

Metacogniţia este o cogniţie de ordin superior (ce ştiu) despre propria cogniţie (cunoaşterea mea), Chiar dacă a apărut acum două decenii, metacogniţia nu este nici pe departe un domeniu de studiu clarificat, delimitarea între ce este şi ce nu este metacognitiv nefiind foarte clară. Borkowski (1996) a descris bazele

[1] Prof. logoped, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, Arad.

teoretice ale metacogniției ca fiind niște mini-teorii fragile, a căror granițe sunt atât de slab delimitate încât orice încercare de sintetizare empirică sau teoretică este aproape imposibilă (Borkowski, 1996, după McCormick, 2003),

Emergența și dezvoltarea conceptului de metacogniție rezultă din convergența mai multor curente: cercetările lui Flavell asupra memoriei și metamemoriei (1976), ale lui Piaget asupra prizei de conștiință, ale lui Vîgotski asupra originilor sociale ale controlului cognitiv, ale lui Sternberg asupra proceselor de control în tratamentul informației. Totuși, Flavell este cel care a contribuit cel mai mult la popularizarea conceptului. Definiția sa îngloba două componente: cunoștințele despre fenomenele cognitive și monitorizarea acestora. Primele se referă la ceea ce știe subiectul despre cogniție, iar cea de-a doua la cum folosește aceste cunoștințe pentru a-și regla cogniția. În domeniul citirii, metacogniția se referă la conștientizarea gândurilor din timpul citirii și la abilitatea de a monitoriza propria gândire (Brown, 2002, după Smith, 2016),

2. Componentele metacogniției

Există mai multe clasificări ale metacogniției, dar în general cercetătorii sunt de acord cu existența a doi factori: cunoștințele metacognitive și abilitățile metacognitive (Sălăvăstru, 2009).

2.1. Cunoștințele metacognitive

Cunoștințele metacognitive sau metacunoștințele reprezintă produsele procesărilor cognitive. S-au delimitat trei categorii de metacunoștințe: (a) declarative, (b) procedurale și (c) condiționale.

a) Cunoștințele metacognitive *declarative* se referă la o înțelegere epistemologică, fiind o reflecție despre propria gândire și performanță. În contextul citirii, cunoștințele declarative pot reprezenta, de exemplu, conștientizarea factorilor care afectează propria abilitate de citire. În funcție de referent, Flavell (1979) a făcut o distincție între trei tipuri de cunoștințe declarative: legate de persoane, legate de sarcină și legate de strategie.

- Cunoștințele referitoare la *persoane* sunt la rândul lor, de trei tipuri: intraindividuale, interindividuale și universale. Cele *intraindividuale* se referă la credințele legate de propria persoană. De exemplu, elevul poate considera că citește mai ușor texte bine structurate sau că nu înțelege textele științifice medicale. Comparațiile între sine și alții constituie cunoștințele *interindividuale*. Un elev se poate compara cu colegii săi la probele de fluență în citire și poate concluziona că se descurcă mai bine. Cunoștințele *universale* cuprind percepțiile despre legi generale ale proceselor psihice și învățării. Cunoașterea faptului că fără abilități de decodare a cuvintelor, înțelegerea este deficitară, constituie un exemplu de cunoștință universală.
- Cunoștințele referitoare la *sarcină* cuprind informații legate de scopurile și caracteristicile sarcinii (gradul de dificultate, factori de influență, condiții de îndeplinire), De exemplu, elevul trebuie să știe

să facă diferența între modul de abordare a unui text științific versus un text literar.

- Cunoștințele referitoare la *strategii* conțin idei legate de modul de acțiune pentru rezolvarea unei anumite sarcini, precum a ști cum să identifici semnificația unui cuvânt necunoscut.

b) *Cunoștințele procedurale* se referă la cunoștințele despre cum să aplici proceduri precum strategiile de învățare. Acestea sunt mai automate, acurate și eficiente la elevii performanți.

c) *Cunoștințele condiționale* se referă la cunoștințe legate *de când* și *de ce* să folosești proceduri sau strategii.

Cunoștințele metacognitive se dezvoltă târziu, abilitatea de a articula explicit cunoștințele cognitive îmbunătățindu-se cu vârsta. Foarte mulți adulți au dificultăți în a explica ce știu despre gândirea lor, ceea ce înseamnă că ele pot să nu fie explicite pentru a le accesa și utiliza. Nu există o relație obligatorie între cunoștințe și utilizarea lor automată. Chiar dacă subiecții dețin metacunoștințe, acestea trebuie dublate de abilitățile metacognitive.

2.2. Abilitățile metacognitive

Abilitățile metacognitive sau controlul metacognitiv se referă la desfășurarea unor activități pentru a monitoriza propria gândire. Jacobs și Paris (1987) au demarcat *controlul metacognitiv* în procese de planificare, evaluare și reglare.

Planificarea include selecția strategiilor pentru atingerea unui scop și a modului în care va fi realizată sarcina. De exemplu, elevul decide să citească textul pentru a se antrena pentru examen. Scanează structura, titlul, imaginile și decide să-l citească cu atenție, iar apoi să răspundă la întrebări.

Evaluarea/controlul presupune analiza eficienței strategiilor utilizate prin supravegherea activității în curs, prin identificarea erorilor și a monitorizări progresului făcut înspre atingerea scopului. De exemplu, în timpul citirii elevul poate remarca lipsa coerenței locale și globale a textului și dificultatea de a înțelege fraza.

Reglarea se referă la revizuirea și modificarea strategiei pentru atingerea scopului. Dacă intervențiile anterioare nu au dat rezultatul scontat, subiectul poate selecta și planifica o altă intervenție. De exemplu, dacă nu reușește să răspundă la întrebările din test, elevul poate decide să recitească paragraful.

Altfel spus, subiectul mai întâi analizează ce e de făcut, face un plan, analizează utilitatea planului, iar apoi realizează modificări și revizuiește planul inițial.

Metacogniția în citire este un fenomen ce se dezvoltă în timp. Copiii mai mici sunt mai puțini sensibili la scopul citirii, la structura paragrafelor și la strategiile pe care le pot utiliza pentru a rezolva erorile de înțelegere. În procesul de monitorizare a citirii este important ca elevul să dețină cunoștințe despre strategiile de citire (cunoștințe declarative), să știe cum să utilizeze aceste strategii (cunoștințe procedurale- pașii) și să știe când să utilizeze strategiile (cunoștințe condiționale),

3. Evaluarea conştientizării strategiilor metacognitive de citire la elevii din ciclul primar

Investigarea metacogniţiei este un demers dificil, datorită dificultăţii de obiectivare, de externalizare a proceselor interne implicate în actul lexic, mai ales la copiii de vârstă şcolară mică. Pe de altă parte însă, necesitatea unor dovezi empirice privind existenţa metacogniţiei a condus la elaborarea unor metode şi instrumente de măsurare a acesteia, din ce în ce mai sofisticate.

Clasificările recente descriu două categorii de metode de măsurare a cunoştinţelor şi abilităţilor metacognitive implicate în citire: *metode off-line* şi *metode on-line* (Veenman, 2015), Instrumentele *off-line*, de tipul chestionarelor, scalelor sau interviurilor au un caracter retrospectiv şi se bazează pe declaraţiile subiecţilor privind modalităţile de monitorizare a citirii. Metodele *on-line* evaluează abilităţile metacognitive chiar în timpul citirii, fie verbal, solicitând subiecţilor să gândească cu voce tare, fie non-verbal prin înregistrarea unor parametri precum mişcările oculare.

În cele ce urmează vom detalia fiecare tip de evaluare şi vom discuta avantajele şi dezavantajele acestora din punct de vedere al validităţii datelor culese.

3.1. Măsurători *off-line*

O primă categorie de instrumente cu care sunt măsurate cunoştinţele metacognitive sunt *chestionarele, scalele şi inventarele*. Aceste instrumente au răspunsuri prestabilite şi vizează comportamente specifice. Modalităţile de răspuns sunt fie de tip Likert, în care se solicită indicarea pe o scală numerică a gradului în care se manifestă comportamentul, fie cu alegere multiplă, subiecţii fiind solicitaţi să bifeze opţiunea care li se potriveşte cel mai mult.

Repertoriul de chestionare, scale şi inventare care să măsoare conştientizarea strategiilor metacognitive utilizate în citirea textelor la nivel de ciclu primar în domeniul citirii este destul de redus şi ridică întrebări legate de validitatea internă şi externă. Cele mai des utilizate scale la nivelul primar sunt Inventarul Conştientizării Metacognitive (Jr. Metacognitive Awareness Inventory, Sperling et al., 2002) şi Indexul Strategiei de Metacomprehensiune (Metacomprehension Strategy Index-MSI, Schmitt, 1990), Un exemplu de item din scala MSI este următorul: „*Înainte să citesc povestea, este o idee bună să: A. Verific dacă înţeleg povestea până acum; B. Verific dacă cuvintele au mai multe înţelesuri; C. Mă gândesc unde ar putea avea loc povestea; D. Fac o listă cu toate detaliile importante*". Aceste două instrumente au fost utilizate în multe cercetări (Jonge, 2012; Guterman, 2002; Minan, 2011) şi s-au dovedit a fi un bun indicator al diferenţelor individuale în conştientizarea metacognitivă (Franco-Castillo, 2013; Lencioni, 2013; Scott, 2008; McKown şi Barnett, 2007), Cu toate acestea, specialiştii au remarcat că elevii de vârstă şcolară mică sau copiii cu dificultăţi de citire nu înţeleg itemii şi răspund adeseori la întâmplare (Cobb, 2016),

Utilizarea chestionarelor are multiple avantaje: sunt uşor de aplicat pe un număr mare de subiecţi, cotarea este obiectivă iar într-un timp relativ scurt se obţin informaţii despre un număr ridicat de procese şi strategii metacognitive. Dezirabilitatea socială, oferirea răspunsurilor la întâmplare sau dependenţa

răspunsurilor de memoria elevului constituie însă neajunsuri, care sunt contracarate prin metoda interviului.

Spre deosebire de chestionare, *interviurile* sunt mai personale, se desfăşoară unu-la-unu iar datele obţinute sunt mult mai amănunţite. Interviurile pot fi aplicate înainte şi după instrucţia metacognitivă, iar cadrele didactice trebuie să se asigure că întrebările sunt adaptate vârstei şi nivelului educaţional al subiecţilor şi că se referă la strategii specifice ce pot fi antrenate ulterior (Israel, 2007), În acest sens, se pot folosi itemii din chestionare, se citesc răspunsurile şi se discută variantele de răspuns.

Deşi sunt consumatoare de timp şi dificil de utilizat pe grupuri mari, informaţiile individualizate obţinute în urma interviurilor pot constitui repere importante în proiectarea unei învăţări individualizate (Israel,2007).

3.2. Măsurători *on-line*

Dintre instrumentele on-line, *protocolul gândirii cu voce tare* este o metodă consacrată în domeniul psihologiei pentru investigarea abilităţilor cognitive şi constă în verbalizarea gândurilor din timpul desfăşurării sarcinilor. În domeniul citirii, elevul este solicitat să descrie pas cu pas strategiile metacognitive utilizate atunci când lecturează un text în prezenţa experimentatorului.

Înainte de administrarea probei, elevul trebuie familiarizat cu cerinţele sarcinii. Cadrul didactic poate efectua câteva demonstraţii în prealabil cu întreaga clasă, pe baza unor texte narative sau informaţionale, descriind amănunţit propriile gânduri, atunci când lecturează textul, propoziţie cu propoziţie. Subiecţii sunt încurajaţi să verbalizeze cât mai mult prin adresarea de către experimentator a unor întrebări facilitatoare de tipul: „Cum ţi-ai dat seama? De ce crezi asta? Spune-mi mai mult...". Răspunsurile sunt înregistrate fie scriptic, fie audio, cu ajutorul reportofonului. Interpretarea rezultatelor se realizează prin metoda analizei de conţinut, prin raportarea la o grilă ce conţine strategii utilizate înaintea, în timpul şi după citire.

Datele obţinute prin această metodă au validitate ridicată deoarece se bazează pe memoria de lucru şi de scurtă durată. Oferă de asemenea informaţii personalizate despre strategiile şi procesele metacognitive, fiind o bază importantă în proiectarea mai eficientă a planurilor de intervenţie. Cu toate acestea, timpul de scorare este îndelungat, iar unii elevi nu deţin limbajul necesar explicitării proceselor activate. În plus, poate interveni o supraîncărcare cognitivă şi creşterea anxietăţii faţă de testare.

Paradigma detectării erorilor este o metodă adesea utilizată pentru evaluarea monitorizării înţelegerii. În acest tip de sarcină, textul conţine erori pe care cititorii cu bune capacităţi de control metacognitiv ar trebuie să le identifice. Pentru determinarea abilităţii de detectare a erorilor s-au utilizat probe de performanţe, precum sublinierea erorilor identificate, raportări verbale, mişcările oculare, numărul de recitiri sau privirile în urmă. Aceste probe au limite legate de validitatea ecologică, de scopul cititorilor, de modul în care au fost informaţi sau de tipul de erori pe care aceştia le identifică (Baker şi Cerro, 2000).

De dată mai recente sunt probele computerizate de măsurare a controlului metacognitiv (*Computer-logfile registrations*), Elevii pot citi texte liniare precum

cele printate, sau pot naviga prin hypertexte. Toate activităţile de citire sunt înregistrate automat în fişiere, care ulterior sunt analizate în ceea ce priveşte pattern-urile de citire. Avantajul acestor noi metode este că sunt neintruzive pentru subiecţi, dar cu toate acestea unele măsurători nu reflectă neapărat abilităţile metacognitive.

Toate metodele de măsurare a metacogniţiei prezintă avantaje şi dezavantaje. În practică, unele s-au dovedit mai acurate. De exemplu, Scot (2008) a comparat patru metode de investigare a procesării din timpul citirii. Rezultatele studiului au indicat superioritatea gândirii cu voce tare şi a interviurilor, comparativ cu detectarea erorii şi chestionarele, acestea din urmă oferind date mai puţin complexe privind abilităţile de procesare a textelor.

Toate aceste măsurători au permis decelarea caracteristicilor cititorilor eficienţi cu bune cunoştinţe sau control metacognitiv.

4. Concluzii

Metacogniţia şi citirea sunt două domenii care trebuie interconectate încă din clasele primare. În era digitală, şcoala are misiunea să formeze elevi metacognitivi care să reflecteze asupra propriilor acţiuni şi procese mintale. Orice intervenţie educaţională este precedată însă de evaluarea riguroasă a nivelului de dezvoltare a competenţelor pre-existente. Fiind de natură internă, strategiile metacognitive necesită o măsurare multimodală, atât prin probe online, cât şi off-line.

Bibliografie:

- Baker, L. & Cerro, L.C., (2000), *Assessing Metacognition in Children and Adults. Issues in the Measurement of Metacognition*. http://digitalcommons.unl.edu/ burosmetacognition.
- Cobb, J.B., (2016), Assessing Reading Metacognitive Strategy Awareness of Young Children: The Reading Metacognitive Strategy Picture Protocol, *Language and Literacy*, 18(1).
- Mc.Cormick, B., (2003), Metacognition and learning, în *Handbook of Educational Psychology*, John Wiley & Sons, Inc.
- Flavell, J.H., (1979), Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Franco-Castillo, I., (2013), *The Relationship between Scaffolding Metacognitive Strategies identified through Dialogue Journals and Second Graders' Reading Comprehension, Science Achievement, and Metacognition using Expository Text*, FIU Electronic Theses and Dissertations, https://core.ac.uk/download/pdf/46952816.pdf.
- Guterman, E., (2002), Toward dynamic assessment of reading: applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks, *Journal of Research in Reading*, 25(3).
- Israel, S.E., (2007), *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, Delaware (DC): International Reading Association.
- Jonge, S., (2012), The Comprehension of Expository Science Texts Among Year 6 Students. Master thesis.
- McKown, B.A. & Barnett, C.L., (2007), Improving Reading Comprehension Through Higher-Order Thinking Skills. A Research Project, http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ED496222.pdf.

- Lencioni, G.M., (2013), The Effects of Explicit Reading Strategy Instruction and Cooperative Learning on Reading Comprehension in Fourth Grade Students. Doctoral Dissertations, https://repository.usfca.edu/diss/62.
- Minan, W.N., (2011), *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*.
- Sălăvăstru, D., (2009), *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*, Editura Polirom, Iași.
- Schmitt, M.C., (1990), A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Scott, B.D., (2008), Assessing Text Processing: A Comparison of Four Methods. *Journal of Literacy Research*, 40, 290–316.
- Scott, B.D., (2008), Assessing Text Processing: A Comparison of Four Methods. *Journal of Literacy Research*, 40, 290–316.
- Smith, M., (2016), Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction for students in primary and elementary grades. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A., & Murphy, C., (2002), Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Veenman, M.V.J., (2015), Metacognition, in p. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text and, Context* (pp. 26-40), New-York, Routledge.

Secţiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

ŞCOALA ONLINE –ŞCOALA DIN CASA MEA

Otilia BALACI[1]

Abstract:

In this paper I present some landmarks of adaptation to online school during the pandemic and examples of activities with students.

„Toate şcolile din România vor fi închise începând de miercuri, 11 martie, până pe 22 martie, a anunţat premierul Ludovic Orban. Măsura ar putea fi prelungită dacă situaţia o impune, au precizat aceleaşi surse. „Un anunţ care a făcut ca o întreagă naţiune să încremenească şi, care pentru noi, cadrele didactice, a ridicat o serie de întrebări la care în acel moment nu a aveam răspuns.

Părinţii ne întrebau ce se întâmplă, copiii erau speriaţi, iar noi… eram, poate într-un fel, uşuraţi că elevii noştri vor fi mai în siguranţă acasă unde sursa de contaminare cu CovidSars 19 ar fi mult diminuată. Dar ceea ce ne frământa cel mai mult era modul în care ne vom desfăşura activitatea. Pentru cât timp vom sta acasă? A fost, cel puţin pentru mine, o perioadă de intense frământări şi necunoscute. Încet am început să facem primii paşi şi să ne organizăm activităţile cu ajutorul tehnologiei şi a aplicaţiilor pe care le cunoşteam şi ne erau accesibile: telefonul şi wats up. Primele filmări, primele explicaţii pe care le-am dat… şi desigur multe stângăcii. Apoi predarea online a fost legiferată prin ordonanţă de urgenţă şi astfel s-a creat cadrul legal pentru a ne începe activităţile didactice.

Faptul că am ţinut în permanenţă legătura cu învăţătorii – colegii mei a determinat o găsire rapidă a soluţiilor pentru o predare pe care să o adaptăm nivelului de vârstă a copiilor, să fie în acelaşi timp accesibilă, dar şi atractivă. Cei mai mulţi dintre noi am început să folosim aplicaţia Zoom – o aplicaţie uşor de folosit şi care s-a dovedit foarte accesibilă copiilor… în câteva zile ştiau mai bine decât mine toate secretele ascunse care trebuiau descoperite: ştiau cum se desenează pe tablă sau cum se scrie, cum se foloseşte chat-ul, cum se închide şi se deschide microfonul… iar eu a trebuit să învăţ cum se anulează chat-ul, cum se anulează accesul la tablă pentru că năstruşnicii ştiau să îşi facă prietenii să râdă. Au fost câteva zile dificile, în care am învăţat împreună cu elevii mei să

[1] Prof. înv. primar, Liceul Naţional de Informatică, Arad.

comunicăm într-o altă manieră, în care alături de colegi învăţători am împărtăşit modalităţi de a face orele mai plăcute. Şi astfel au apărut partajate pe ecranul calculatorului filmuleţe, prezentări, postări cu pagini din manualele digitale, fişe de activitate.

Copiii au răspuns foarte bine. Şi astfel casa noastră a devenit şcoala noastră, numit- o „Şcoala de acasă".

Ca o urmare firească a activităţii de predare online am simţit nevoia de a mă abilita în aplicarea competenţelor digitale astfel că am accesat două cursuri care au însemnat o mănuşă perfectă în această perioadă şi, desigur vor schimba modul de a proiecta şi desfăşura activitatea la clasă. Prin participarea la cursul „Profesor on line" au fost aprofundate următoarele competenţe:

- abilităţi de comunicare şi colaborare online, folosind Gmail şi Google Meet;
- cunoştinţe de creare de conţinut digital, folosind Google Classroom;
- abilităţi de lucru cu programe software, precum cele din suita Google Apps;
- competenţe de lucru cu aplicaţii de digitalizare a informaţiilor;
- abilităţi de susţinere a lecţiilor în direct (live) în regim online.

Parcurgerea acestui curs a facilitate şi uşurat mult activitatea desfăşurată în această perioadă completând abilităţile necesare desfăşurării orelor.

Cel de-al doilea curs desfăşurat prin intermediul Casei Corpului Didactic „Alexandru Gavra", Arad – „Utilizarea platformelor şi instrumentelor online" a venit să completeze competenţele necesare desfăşurării activităţilor didactice online prin abilitarea în utilizarea aplicaţiilor: Learning.apps, Livewordssheets, Storyjumper şi Wordwall.

Utilizarea acestor aplicaţii a devenit un instrument important în activităţile desfăşurate cu elevii mei în această perioadă, permiţând diversificarea acestora şi, în acelaşi timp, maximizând interesul copiilor pentru competenţele pe care doream să le ating.

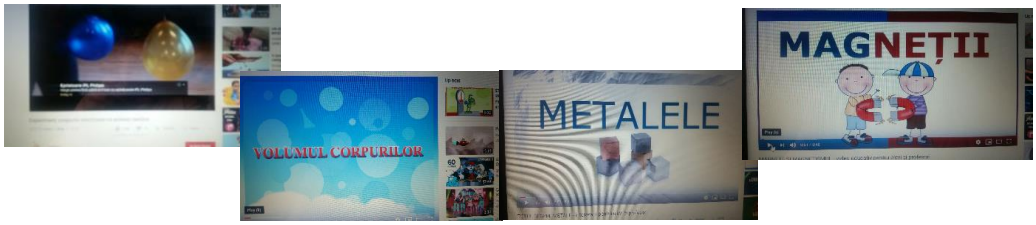
Joculeţe precum cele din imagine, au ajutat la aprofundarea noţiunilor despre utilizarea unităţilor de măsură, creând un adevărat interes pentru atingerea obiectivelor propuse de fiecare nivel al jocului.

O foarte bună sursă de inspiraţie au fost de asemenea şi filmuleţele educative postate pe canalul Youtube, o aplicaţie tipică pentru generaţia actuală, conectată la ceea ce înseamnă tehnologie informaţională şi interesată de ceea ce este nou. Accesul tuturor copiilor din clasă la mijloace de comunitare informaţională precum computer, telefon sau tabletă conectate la internet a permis de asemenea parcurgerea unor tematici specifice tuturor disciplinelor:

La Limba şi literatura română am parcurs astfel atât texte literare precum „La cireşe” de Ion Creangă, „Heidi, fetiţa munţilor” de Janana Spiry, Pinocchio de Carlo Collodi etc., sau noţiuni de gramatică precum verbul sau diferite ortograme:

La Matematică în această perioadă au fost parcurse două unităţi tematice care au inclus figuri şi forme geometrice şi unităţi de măsură. Copiii au avut posibilitatea de a parcurge astfel într-un mod inedit şi nou noţiunile.

Ştiinţele naturii au devenit pentru copii un adevărat laborator de experimente pe care le-am desfăşurat împreună, observând proprietăţile magneţilor şi a metalelor, forţele de împingere, de tragere şi de frecare.



Trebuie de asemenea să remarc faptul că acest an şcolar va fi o premieră şi o amintire memorabilă, atât pentru elevi cât şi pentru mine în calitate de cadru didactic, de aceea am dorit să marchez într-un mod deosebit acest sfârşit de an şcolar realizând un tablou al clasei care să ilustreze munca noastră în acest semestru în mediu online.

Provocarea actuală în contextul pandemiei de coronavirus devine o oportunitate de a îmbunătăți procesul de învățare pentru elevii din sistemul de învățământ românesc. Utilizarea acestor aplicații a canalelor cu conținut educativ sau a manualelor în format digital oferite de Ministerul Educației Naționale pe site-ul https://www.manuale.edu.ro/ sau a altor site-uri și bloguri educaționale, sunt surse de inspirație pentru un cadru didactic modern, care poate să își aleagă în mod flexibil atât programul cât și strategiile didactice.

Îmbinarea acestor tipuri de resurse educaționale partajate pe aplicația Zoom, cu rezolvarea sarcinilor și a exercițiilor de aprofundare cu ajutorul tablei virtuale ne-a ajutat să ne bucurăm din plin de momente atractive de învățare, care au fost ulterior evaluate în mod constant. Rezultatele obținute al testele de evaluare sumativă sau la evaluarea curentă demonstrează că acest mod de învățare – on line – este o alternativă educațională ușor de utilizat în astfel de perioade, când întreg mapamondul trece printr-o situație de urgență la care a trebuit să ne adaptăm.

În concluzie învățarea în mediul online poate fi inclusă în lista formelor de învățământ care prezintă conținuturi instructiv-educative elevilor care au acces la un mijloc de comunicare specific: computer, telefon, tabletă și o conexiune la internet, ca și condiții primare în desfășurarea acestui tip de activități didactice. Specializarea cadrelor didactice prin cursuri specifice care să îi abiliteze în utilizarea competențelor de predare online, dar și minimele competențe digitale din partea elevilor condiționează de asemenea acest proces.

Bibliografie:

* https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=heidi
* https://www.youtube.com/watch?v=0UXUsz1vSrc
* https://www.youtube.com/watch?v=K2zGdAcc0oc
* https://www.youtube.com/results?search_query=metalele
* https://www.youtube.com/watch?v=jUn0oHsb25M
* https://diez.md/2020/03/10/toate-scolile-din-romania-vor-fi-inchise-de-miercuri-din-cauza-coronavirusului-grija-noastra-este-de-a-i-feri-pe-copii-de-orice-risc-de-contaminare/

TAXONOMII ALE STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII

Mihaela DIACONU[1]

Abstract:

The design and implementation of quality assurance strategies is not an end in itself, but a major managerial way of professionalizing management and increasing the competitiveness of the school unit. Achieving effective strategic management is one of the most important aspects of management requirements in general.

The gender of educational decentralization, taking into account managerial and pragmatic approaches in other countries, will present a classification of strategies and their main features.

The present paper aims at establishing the managerial principles underlying the classification of quality assurance strategies, according to which the objectives assumed in the field of quality assurance are set, as well as the certainty that an educational product / service will meet the quality standards expected by beneficiaries.

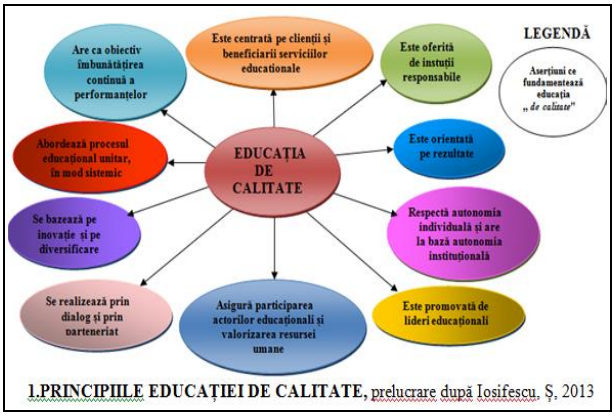
În societatea cunoașterii educația reprezintă un proces complex de modelare umană, deoarece prin transmiterea acumulărilor teoretice (*informațiilor*) și practice (*abilităților*) se formează o nouă generație, nativ digitalizată, cea a milenialilor.

Lucrarea de față are drept scop stabilirea principiilor manageriale ce stau la baza clasificării strategiilor de asigurare a calității, în funcție de care se fixează obiectivele asumate în domeniul asigurării calității, dar și a certitudinii că un produs/serviciu educațional va îndeplini standardele de calitate expectate de beneficiari. Luând în considerație abordările manageriale și pragmatice din alte state ale Uniunii Europene, vom prezenta principalele caracteristici ale strategiilor de asigurare a calității, privite ca rod al descentralizării educației în România.

Axată pe principii și acțiuni ce traversează toate nivelurile de învățământ, calitatea educației este orientată spre obținerea unor rezultate superioare, raportate la standardele de evaluare (*de acreditare și de referință/de calitate*) spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor elevilor, părinților, societății în general (numiți *clienți/beneficiari*), (vezi fig. 1)[2]

[1] Prof., Școala Gimnazială Numărul 33 Galați.

[2] *http://mentoraturban.pmu.ro.*



1.PRINCIPIILE EDUCAȚIEI DE CALITATE, prelucrare după Iosifescu, Ș, 2013

Rezultatele învăţării sunt exprimate în termeni de: *cunoştinţe, competenţe, valori, atitudini* care se obţin prin parcurgerea şi finalizarea unui nivel de învăţământ sau a unui program de studiu.

Pentru a satisface necesităţile exprimate şi implicite ale beneficiarilor, ca parte integrantă a managementului calităţii, asigurarea calităţii educaţiei cuprinde:

- acţiunea educaţională implicită (prin *Programele formale şi nonformale*- activităţile extracurriculare);
- acţiunea educaţională explicită (conform *Curriculumului Naţional*);
- etosul şcolii (*calitatea relaţiilor de colaborare şi parteneriat cu diverse entităţi/instituţii, preocuparea pentru asigurarea egalităţii de şanse la educaţie a elevilor, fără discriminare, angajamentul unităţii faţă de sarcinile propuse şi misiunea stabilită, gradul de organizare a şcolii, diverse aspecte manageriale*), toate acele acţiuni planificate, realizate metodic care creează certitudinea că un anumit produs sau serviciu va îndeplini cerinţele de calitate.[3]

Politica de asigurare a calităţii se concretizează prin stabilirea culturii organizaţionale**,** ce are direcţia şi sensul trasat de *valorile, viziunea şi misiunea instituţională*, certificându-se consecvenţa în acţiunea de atingere a *obiectivelor educaţionale*, punându-se bazele *principiilor* de motivare şi promovare a angajaţilor.

Calitatea activităţii educaţionale presupune formarea elevilor în raport cu un *ideal educaţional,* menit să răspundă cerinţelor de perspectivă ale societăţii globalizate, ce trebuie să se regăsească în *viziunea* unităţii de învăţământ:

Educarea elevilor în spiritul valorilor comunitare, capabili să răspundă provocărilor viitorului, precum şi a dascălilor profesionişti, orientaţi spre împărtăşirea cunoştinţelor umanităţii, tradiţiilor neamului românesc.[4]

Dacă *viziunea* Şcolii Gimn. Nr. 33 Galaţi anticipează dificultăţile viitorului, generând încrederea că obiectivele propuse vor fi împărtăşite şi realizate de toţi

[3] *** *Legea nr. 87/16.04.2006* pentru aprobarea OUG nr 75/2005 privind asigurarea calităţii educaţiei, art. (3).

[4] Diaconu, M, P.D.I Şc.Gimn. Nr.33 Galaţi, 2019-2024, p. 5.

membrii organizaţiei, *misiunea* reprezintă raţiunea de a fi a organizaţiei, exprimând preocuparea constantă de a produce valori pentru societate:

Şcoala Gimnazială Nr. 33 este o instituţie bazată pe comunicare, spirit de echipă şi iniţiativă, traseul educativ fiind centrat pe formarea elevilor, dezvoltarea personală şi organizaţională.

Promovarea valorilor autentice ale neamului românesc se reflectă atât în imaginea pozitivă din mass-media, cât şi în parteneriatele interinstituţionale axate pe diversificarea ofertei educaţionale, care este menită să asigure elevilor egalitatea de şanse, posibilitatea de a se integra cu uşurinţă în societate şi de a progresa continuu. [5]

Conform *standardelor ISO*[6]*(descriere a cerinţelor formulate în termeni de reguli sau rezultate, ce definesc nivelul minim obligatoriu de realizare a unei activităţi în educaţie)* sistemul calităţii implică existenţa unei strategii manageriale bazată pe:

- planificarea calităţii/ Proiectează programe de studiu conforme cu standardele de calitate.
- asigurarea calităţii/ Realizează acţiuni de implementare a unor programe de studiu conforme cu standardele de calitate.
- controlul calităţii/ Verifică respectarea standardelor prestabilite.
- îmbunătăţirea calităţii/ Acţionează cu ajutorul procedurilor pentru aplicarea standardelor de referinţă, ce sunt conforme ciclului de proiectare al produsului (*product design cycle*)

Sistemul calităţii presupune o *politică orientată spre client*, o structură organizatorică adecvată, o documentaţie suficientă, un sistem informaţional care să permită depistarea neconformităţilor.[7]

Din perspectivă legislativă strategia trebuie percepută ca „*un document-cadru care stabileşte direcţiile de perspectivă ale Guvernului în perioada imediat următoare cu privire la procesul de descentralizare, abordând domeniile incluse în acest proces (educaţia), precum şi etapele pe care autorităţile administraţiei publice centrale trebuie să le urmeze pentru asigurarea coerenţei procesului educaţional, astfel încât să contribuie la asigurarea autonomiei locale”*[8], logistică ce se cuvine a fi analizată criterial tocmai pentru a se identifica principalele caracteristici în asigurarea calităţii în educaţie.

I. După sfera de cuprindere deosebim:

1. *Strategii globale de asigurare a calităţii* - ce includ ansamblul activităţilor de asigurare a calităţii într-o unitate şcolară, cu complexitate ridicată şi o implicare substanţială de resurse, concretizate în <u>*Planuri*</u> sau <u>*Programe manageriale*</u> de asigurarea calităţii, existente în fiecare departament de lucru.

---

[5] Diaconu, M, *idem*, 2019.

[6] Dinescu, M.N. & colab., *Calitatea în companii şi instituţii publice. Instrumente de lucru pentru implementare rapidă a sistemelor de management al calităţii,* Editura RAABE, Bucureşti, p. 7, 2007.

[7] *** *Legea Strategiei Generale de descentralizare*, 12.04.2017, domeniul 4.6., p. 13.

[8] Neacşu, I., Felea, G., *Asigurarea calităţii în educaţie,* Editura Şcoala Gălăţeană, vol II, Galaţi, p. 59, 2005.

2. *Strategii parțiale de asigurare a calității* – fac referire la unele activități ale unității școlare, cu priorități, oportunități, amenințări și puncte slabe din managementul calității instituției, folosind resurse relativ limitate (ex. *Analiza SWOT*), De obicei se întocmesc *Planuri manageriale, operaționale,* pe comisii metodice/departamente, supuse spre aprobare directorului unității.

II. După dinamica principalelor obiective proiectate:

1. *Strategii de redresare* –se stabilesc obiective cantitative identice sau apropiate celor din perioada precedentă, axate fiind pe eliminarea deficiențelor din trecutul apropiat.(*Plan de acțiune ce* cuprinde măsuri de monitorizare, control și remediere, în vederea ameliorării rezultatelor la examenul de Evaluare Națională).

2. *Strategii de consolidare* - se stabilesc obiective cantitative identice sau apropiate celor din perioada precedentă, urmărind perfecționarea aspectelor calitative din activitatea unității școlare (ex. Planul de formare și perfecționare a cadrelor didactice).

3. *Strategii de dezvoltare durabilă* - se stabilesc obiective superioare din perspectivă calitativă și cantitativă față de cele din perioada precedentă. Se bazează pe *Analiza p. E.S.T.E.*, cu referire la domeniile: Politic, Economic, Social, Tehnologic și Ecologic **(**ex. *Planul de Dezvoltare Instituțională* elaborat pe o perioadă de 4-5 ani).

III. După tipul obiectivelor și natura abordărilor:

1. *Strategii de restructurare* – centrate pe reorientarea, redimensionarea parțială sau totală a activității unității școlare, în vederea asigurării condițiilor de subzistență și rentabilizare în funcție de cerințele actuale de pe piața muncii și de expectanțele actorilor principali ai educației. Adevărata restructurare se produce când școala se raportează la dimensiunile calității: legală, profesională, economică, organizațională.[7]

2. *Strategii manageriale* – prin care se reorganizează structura și funcțiile (decizionale, informaționale, organizatorice, metodologico-manageriale) sistemului de management într-o instituție furnizoare de educație. Pentru aceasta este nevoie de o reproiectare managerială foarte laborioasă, o echipă competentă de profesioniști.

3. *Strategii inovaționale* – implică o promovare cu celeritate a progresului tehnico-științific, sub formă de produse și servicii educaționale modernizate, tehnologii perfecționate, sistem cibernetic de organizare. Se axează pe inovație, creativitate, interdisciplinaritate și multă experiență în domeniu.

4. *Strategii organizatorice* - vizează perfecționarea organizării instituției, în vederea creșterii competitivității, economicității, eficacității oglindit în *Organigrama* școlii.

5. Strategii informaționale - se bazează pe reproiectarea sistemului informațional al școlii, în contextul utilizării datelor pe suporturi informatizate. Pentru acesta se investesc resurse financiare apreciabile în echipamente de tip smart classroom, clădind un sistem informatic modern.

6. *Strategii de comunicare și relaționare cu publicul*-ghidează managerii prin planificarea și organizarea mesajelor, ajutând la înlăturarea barierelor de

comunicare, sporind înţelegerea adreselor transmise, facilitând obţinerea răspunsului din partea audienţei. Comunicarea internă şi externă este cheia optimizării cooperării şi înţelegerii. Printr-o comunicare eficientă, orice echipă managerială poate atinge adevărate performanţe şi poate veni cu soluţii inovative care să ofere un avantaj competitiv şcolii din care face parte. Comunicarea eficientă şi îmbunătăţirea continuă a abilităţilor de comunicare este un deziderat pentru orice organizaţie şcolară.[9]

IV. După natura viziunii obiectivelor şi mijloacelor încorporate:

1. *Strategii economice* - se bazează îndeosebi pe studierea şi urmărirea cerinţelor pieţii. Obiectivele şi mijloacele se stabilesc conform criteriilor economice. Obiectivul fundamental este atingerea unui anumit nivel al cheltuielilor, concretizate în costuri, timp, echipamente şi personal, astfel încât unitatea să se încadreze în Planul de execuţie bugetară impus şi să dobândească profit (nu exclusiv financiar).

2. *Strategii administrativ-economice* - factorii de decizie externi şcolii impun anumite obiective, opţiuni strategice dar şi limitări în această privinţă. Aici cerinţele pieţii nu joacă un rol determinant în stabilirea conţinutului acestora. Obiectivele şi criteriile de evaluare implicate, sunt parţial de natură economică.

V. După criteriul calităţii şi eficienţei:

1. *Strategia de evaluare internă a calităţii-CIM* identificat drept *„ansamblul formelor de control exercitate la nivelul entităţii publice, inclusiv auditul intern, stabilite de conducere în concordanţă cu obiectivele acesteia şi cu reglementările legale, în vederea asigurării administrării fondurilor în mod economic, eficient şi eficace; acesta include, de asemenea, structurile organizatorice, metodele şi procedurile”*[10]

ROLUL STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂŢII

Elaborarea şi aplicarea strategiilor de asigurare a calităţii nu prezintă un scop în sine, ci constituie o modalitate managerială majoră de profesionalizare a conducerii şi creştere a competitivităţii unităţii şcolare. Realizarea unui management strategic eficient reprezintă unul din cele mai importante aspecte ale cerinţelor managementului în general.

Bibliografie:

* Diaconu, M, p. *D.I Şc.Gimn. Nr.33* Galaţi, 2019-2024, p. 5.
* Dinescu, M.N. & colab. (2007), *Calitatea în companii şi instituţii publice.Instrumente de lucru pentru implementare rapidă a sistemlor de management al calităţii,* Editura RAABE, Bucureşti, p. 7.

[9] Rouse, M.J.; Rouse, S., *Business Communications: A Cultural and Strategic Approach,* Editura Thomson Learning, London, 2002.

[10] ****Art.2 lit. d din Ordinul Guvernului nr. 600/07.05.2018 privind aprobarea Codului controlului intern managerial al entităţilor publice.*

* Gherguț, A., (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, București, p. 179.
* Neacșu, I., Felea, G., (2005), *Asigurarea calității în educație,* Editura Școala Gălățeană, vol II, Galați, p. 59.
* Iosifescu, Ș.C. & colab., (2011), *Calitate în școala din România prin standarde și standarde de referință-Ghid general,* Editura SIGMA, București, p. 7.
* Iosifescu, C.Ș. *QVALIS*, *Instrumente ale calității*, vol. IV, p. 13, București, Editura SIGMA.
* Rouse, M.J., Rouse, S., (2002), *Business Communications: A Cultural and Strategic Approach*, Editura Thomson Learning, London.
* *** *Art. 2 lit. d din Ordinul Guvernului nr. 600/07.05.2018 privind aprobarea Codului controlului intern managerial al entităților publice.*
* *** *Legea nr 87/16.04.2006* pentru aprobarea OUG nr 75/2005 privind *asigurarea calității educației, art. (3).*
* *** *Legea Strategiei Generale de descentralizare*, 12.04.2017, domeniul 4.6., p. 13, *http://mentoraturban.pmu.ro.*

ŞCOALA ONLINE, ÎN PERIOADA PANDEMIEI

Mirela GORNIC[1]

Abstract:

March 11,2020 - the day when schools closed their doors, the day when the entire Romanian society had to adapt to a new reality, that of physical distance, where the educational process had to take place in online until the end school year.

Teachers had to discover the methods and means by which to adapt their teaching style and how to relate with studens.

Online teaching means interaction, movement, exchange of activities, discipline, but also play. Online teaching has given us the opportunity to explore new ways of learning. The classical methodology, which involved teaching-learning-verification, could be replaced with more attractive means. We all adapted and demonstrated that learning continues beyond school, with online tools accessible to all, with a lot of determination, that we can make progress together, supporting each other, encouraging them to learn and work independent.

Technology is part of our lives, and children are fascinated by the digital environment. They enjoy surfing the online environment, they are more receptive, the online educational resources are attractive, making them understand new notions while having fun. Our little explorers discover new types of digital resources: educational games, multiple images, educational platforms, movies.

The teachers from the school where I teach have worked on platforms and applications such as: Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, WhatsApp. Teachers have set a timetable for students, depending on their age, so that most students were present at online courses.

The online school brings with it advantages and disadvantages. The advantage is related to the unique experience, which has a special charm. It is an extraordinary experience for digital native children, it is an ideal way of working for introverted children, the little ones have the opportunity to practice and deepen in the form of interactive games the notions taught by teacher, it is an opportunity to have fun through the educational games proposed by the teacher, without realizing that he is learning at the same time.

11 martie 2020 – ziua când instituţiile şcolare şi-au închis porţile, ziua în care întreaga societate românească a trebuit să se adapteze unei noi realităţi, cea a distanţării fizice, în care procesul educaţional trebuia să se desfăşoare în mediu on-line până la sfârşitul anului şcolar.

Educaţia a fost pusă în faţa unei noi provocări: educaţia digitală.

„Menirea profesorului este aceea de a descoperi şi dezvolta măreţia din fiecare copil. Nimic mai mult. Nu e despre materie, despre obsesiile din capul nostru, este despre a-l vedea pe celălalt, care este un copil, în creştere. Trebuie să

[1] Prof. înv. primar, Liceul Naţional de Informatică Arad.

vezi că aceşti copii au daruri diferite şi să potenţeze aceste daruri. Cred că on-line-ul este un mijloc, nu un scop în sine", spunea Ministrul Sănătăţii, domnul Nelu Tătaru.

Profesorii s-au adaptat situaţiei, folosindu-se de preachiziţiile informatice anterioare sau profitând de cursurile on-line pentru dezvoltarea competenţelor digitale (cursurile „Profesor în online" organizate de Digital Nation, Casa Corpului Didactic din fiecare judeţ şi proiectul CRED),

Elevii şi-au folosit propriile telefoane, tablete sau laptopuri sau pe cele ale părinţilor, pentru a putea desfăşura lecţiile on-line.

Profesorii au fost nevoiţi să descopere metodele şi mijloacele prin care să-şi adapteze stilul de predare şi modul de relaţionare cu elevii.

Predarea on-line înseamnă interacţiune, mişcare, schimb de activităţi, disciplină, dar şi joacă. Predarea on-line ne-a dat prilejul să explorăm noi moduri de învăţare. Metodologia clasică, care presupunea predare-învăţare-verificare, a putut fi înlocuită cu mijloace mai atractive. Cu toţii ne-am adaptat şi am demonstrat că învăţarea continuă dincolo de şcoală, cu instrumente online accesibile tuturor, cu multă determinare, că putem face progrese împreună, sprijinindu-ne reciproc, încurajându-i să înveţe şi să lucreze independent.

Tehnologia este parte a vieţii noastre, iar copiii sunt fascinaţi de mediul digital. Ei se bucură când navighează în mediul online, sunt mai receptivi, resursele educaţionale oferite online sunt atractive, făcându-i să înţeleagă noţiuni noi în timp ce se distrează. Micii noştri exploratori descoperă tipuri noi de resurse digitale: jocuri educaţionale, imagini multiple, platforme educaţionale, filme.

Cadrele didactice de la şcoala la care predau au lucrat pe platforme şi aplicaţii precum: Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, WhatsApp. Profesorii şi învăţătorii au stabilit un orar pentu elevi, în funcţie de vârstă, astfel încât majoritatea elevilor au fost prezenţi la cursurile online desfăşurate.

În cazul meu, rezultatul este unul îmbucurător. Toţi elevii clasei au avut acces la Internet şi la dispozitive digitale.

În prima săptămână, le-am transmis sarcini prin intermediul reţelei WhatsApp, având grup cu părinţii clasei şi grup cu elevii clasei. A urmat „Săptămâna Altfel", în care au primit sarcini foarte clare pentru fiecare zi. Produsele finale ale fiecărei zile mi le-au trimis prin intermediul fotografiilor, pe WhatsApp. La sfârşitul săptămânii, ne-am întâlnit prin intermediul platformei Zoom, platformă pe care am ales-o pentru a ne desfăşura activitatea online după perioada vacanţei.

De comun acord, cu părinţii, care le-au instalat platforma Zoom pe dispozitivul fiecăruia, ne-am început activitatea, zilnic, între orele 11-13,30. Bine-nţeles că între activităţi, am avut pauze de 10 minute.

Elevii mei sunt în clasa a III-a, deci nu mai aveau nevoie de prezenţa părinţilor, pentru a intra la întâlnirile noastre.

Am ales această platformă, din mai multe motive:

- este simplu de creat sesiunea online
- pot să văd toţi participanţii la întâlnire
- pot partaja ecranul, iar copiii văd ceea ce prezint pe desktop
- în secţiunea Share, există Whiteboard, unde pot scrie anumite date.

• elevii pot partaja, şi ei, ecranul lor, dar şi Whiteboard, astfel încât toţi să vedem acelaşi lucru.

• link-ul de conectare pentru platforma online este comunicat elevilor şi părinţilor pe WhatsApp.

La început, am lucrat simplu, cu cartea, caietul şi auxiliarele pe care le aveam, îndrumându-i şi completând pe Whiteboard. Au învăţat să share-uiască. Am introdus filmuleţele, jocurile didactice, diferite aplicaţii, pe care au început să le stăpânească foarte bine. Am călătorit virtual, împreună, cu pregătiri şi bagaje, am vizitat muzee şi am văzut oraşe din întreaga lume. Am dansat, alături de vedete şi ne-am jucat cele mai năstruşnice jocuri. Am analizat comportamentele diferitelor personaje, relaţiilor care se stabilesc în jurul lor, am pătruns în lumea interesantă a ştiinţelor naturii prin intermediul experimentelor, a filmelor didactice, a aplicaţiilor virtuale. Şi... ne-a plăcut!

Temele le-am corectat online, la întâlnirile noastre sau mi-au trimis temele, le-am arhivat, le-am corectat şi le-am trimis feed back-ul pe WhatsApp. Am insistat să scrie şi pe caietele de teme şi pe caietele de clasă, am completat fişe de muncă independentă, dar şi fişe on-line. Consider că regulile de scriere, de gramatică şi ortografie stau la baza comunicării. Elevii mei aplică noţiunile învăţate, corectez întotdeauna exprimările greşite sau scrierea greşită în mesajele lor (au ajuns să nu admită scrierea greşită şi se corectează unul pe celălalt în mesajele pe care şi le trimit!), Insist pe scrierea ordonată şi am apreciat la unii dintre ei corectarea scrisului, în aceasta perioadă. Acum, mai mult decât la învăţarea din clasă, se vede dacă şi-au însuşit sau nu regulile şi dacă şi-au dezvoltat autonomia.

Pentru viitor, ne-am propus să lucrăm şi pe GoogleClasroom, pentru a crea pentru fiecare disciplină secţiune cu materiale, teme şi teste, unde elevii vor putea să vadă materialele publicate de mine, vor putea şi ei, la rândul lor, încărca temele, în diferite formate, le pot corecta temele şi ei pot să vadă recomandările mele.

Şcoala online aduce cu sine avantaje şi dezavantaje. Avantajul este legat de experienţa inedită, care are un farmec aparte. Este o experienţă extraordinară pentru copiii nativi digitali, este o modalitate de lucru ideală pentru copiii introvertiţi, cei mici au posibilitatea să exerseze şi să aprofundeze sub formă de jocuri interactive noţiunile predate de învăţător, este o oportunitate ca, prin jocurile educaţionale propuse de învăţător, să se distreze, fără să îşi dea seama că învaţă în acelaşi timp.

Unul din marile dezavantaje este că nu toate dimensiunile educaţiei pot fi acoperite: aspectul relaţional, dimensiunea cooperativă, realizarea obiectivă a evaluării şi a feedback-ului, monitorizarea şi stimularea performanţelor, individualizarea şi personalizarea învăţării.

Întrebaţi fiind dacă le-a plăcut şcoala online, elevii au răspuns afirmativ dar au specificat că le lipsesc colegii, prietenii de la şcoală, chiar şi... profesorii!

✓ „A venit COVID şi viaţa mea s-a schimbat:

Au început orele online – la început mă stresau, dar apoi m-am obişnuit şi a început să îmi placă. Măcar îi vedeam pe colegi!

Au început antrenamentele online.

Am vizitat online muzee şi grădini zoologice. Ne-am jucat jocuri online. Am scris online. Am rezolvat exerciţii şi probleme online. Am dat teste online. Am desenat online.

Toată viaţa mea se desfăşura online: în birou era sala de clasă, în camera de zi-sala de antrenament.

Am învăţat să pornesc şi să folosesc calculatorul, să caut pe Google, să folosesc telefonul, să share-uiesc materialele scrise.

Deşi totul este nou şi interesant - îmi este dor de colegi şi de Doamna!" (B.L. 9 ani)

✓ „Cine ar fi crezut vreodată că îmi va spune mama: „-Ţi-e încărcat telefonul? Ai conexiune la net?"

Iar acum mediul on-line, nu mai are secrete faţă de mine şi... cred că nici faţă de voi...!

...dar, trebuie să recunosc: Mi-e tare dor de NOI!" (L.G. 9 ani)

✓ „Şcoala online în Pandemie/Să stai în casă nu-i o bucurie./Cu Doamna zilnic eu vorbesc,/Răspund „Prezent", nu mă feresc!/

Calculatorul zilnic butonez/Şi ce să vezi? Chiar navighez!/Cu mouse-ul pe ecran mă plimb/Deschid un browser, chiar şi-un link/

Cu Doamna împreun-am învăţat/Să deschid Zoom-ul din WhatsApp/ Ghiozdanul greu, cu toţii l-am uitat/Să îl car iar, eu aş fi preferat./

Natura acum a devenit un vis/Privesc afară, dar geamul e închis./Decât să stau online doar două ore,/Aş prefera la şcoală, mai mult de patru ore./

Tu, şcoala mea cea dragă/Să ştii că îmi lipseşti mult!/Mi-e dor acum de Doamna,/S-o văd şi s-o ascult./

Poate din toamna asta/O şansă ni s-arată/Să ne vedem cu toţii/La fel ca altădată./

Să ne-așezăm din nou,/În bănci, cu toții-aș vrea/Să stăm cuminți/Privind-o pe Doamna!”

(***Regrete*** de Sara Pristoleanu,9 ani***)***

Bibliografie:

* Bodnariuc, p. , Cucoș, C., Glava, C., Iancu, D., Ilie, M., Istrate, O., Labăr, A.V., Pânișoară, I.O., Ștefănescu, D., Velea S., (2020), *Școala online, Elemente pentru inovarea educației,* Editura Universității din București, București.
* Cucoș, C., (2006), *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării,* Editura Polirom, Iași.
* Pânișoară, I.O., (2010), *Comunicarea eficientă,* Editura Polirom, Iași.

EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT AS AN EXAMPLE OF THE IMPACT OF NON-FORMAL LEARNING ON THE KNOWLEDGE DEVELOPMENT SYSTEM IN NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

Luis Ochoa SIGUENCIA[1], Gródek SZOSTAK[2],
Anna SZELĄG-SIKORA[3], Jakub SIKORA[4],
Renata OCHOA-DADERSKA[5]

Abstract:

Non formal education has an important impact in Knowledge management Systems in Youth and AdultEducational Institutions. Knowledge Management processes enable the creation, dissemination and use of knowledge to achieve the goals of the organizations. Knowledge management is perceived as a new view on the organization and the employee.

Not only in the category labour cost or workforce, but in the human capital. This paper is an initial review of literature, investigating the impact of non-formal education gained during the implementation of the Programme: Erasmus+ Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices on the knowledge management system of Non-Governmental Organizations.

To accomplish the objective, four ongoing ERASMUS+ projects implemented by Research and Innovation in Education in Poland were analysed. The target group are professionals and workers in the field of youth and Adult non formal education, leaders of youth and Adult organizations and people who work with youth and adult learners in a non- formal education form.

Keywords: Education, ERASMUS+, Knowledge development system, Non-formal education, Project management

INTRODUCTION

Education is widely understood today in the European Union as one of most important aspects of the society, as it enables all citizens to participate fully in social, economic and political life. This goal is possible when education is not limited to the first stages of life, but covers the whole of life and will be tailored to

[1] Faculty of Sport and Tourism management, Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach, 40-065 Katowice, l.ochoa@awf.katowice.pl
[2] Department of Economics and Enterprise Organization, Cracow University of Economics, 31-510 Krakow, Poland, grodekz@uek.krakow.pl
[3] Faculty of Production and Power Engineering, University of Agriculture in Krakow, 30-149 Kraków, Poland Anna.Szelag-Sikora@ur.krakow.pl
[4] Faculty of Production and Power Engineering, University of Agriculture in Krakow, 30-149 Kraków, Poland, Jakub.Sikora@ur.krakow.pl
[5] Research and Innovation in Education Institute, 42-224, Częstochowa, Poland info@inbie.pl

individual personal and professional needs (Ochoa Siguencia, Ochoa-Daderska, Gródek-Szostak), The difference between formal, non-formal and informal learning has long been a controversy among researchers and practitioners. At the same time, in the knowledge-based economy (KBE), interest in recognizing non-formal and informal learning is growing, resulting from the wider development of international policies in the field of lifelong learning.

The review of the literature on the subject provides many interesting insights and voices in the discussion about the essence of informal education. Many educators believe that this is a completely different form of education than formal. Among others, Alan Rogers (2004) shows that the terminological differences reflect structural differences in this case.Non-formal education is traditionally understood as those learning methods that exist outside the formal education system.It is often treated as an opportunity to level out inequalities in access to education, to acquire knowledge and sometimes also education (Bjornavold, 2000), Extracurricular education is seen as a process of shaping attitudes, values, skills and knowledge based on experience and the impact of the environment (Szeląg-Sikora et. al, 2019), Non-formal learning is planned and organized educational activities taking place outside formal education institutions and responding to the educational needs of people of all ages.The goal of non-formal learning is to provide alternative learning opportunities for those who do not have access to schooling or need to acquire specific life skills and knowledge to overcome various obstacles. Unlike random types of education, non-formal learning is intentional from the learner's point of view (Dada et el. 2006),

Non-formal education has many functions, from recreational, development and educational, through socialization and cultural, to cognitive and intellectual. This Education form help students cope with school failures and social exclusion, organize free time, improve skills, but also help in the transition from adolescence to adulthood (Cameron, Harrison, 2008),As noted by Harold J. Noah and Max A. Eckstein (2004), non-formal education can also be successfully used in formal education. Meanwhile, formal teaching is defined by Zaid Al-Shammari and Thomas Yawkey (2011), as a systematic teaching that leads a certificate o diploma.Table 1 presents the factors distinguishing non-formal education from formal and non-formal education.

Table 1. Factors distinguishing informal education

Lp.	The criterion for differentiating	Characteristics
1.	Dominant form	training, workshops, training sessions, courses seminars, in-house training, targeted self-education, coaching, mentoring
2.	Duration	short-termism, short training cycles, deadlines tailored to your needs the possibility of flexible learning

3.	The scope of training	defined purpose and subject matter structured training goals and program emphasis on acquiring specific knowledge and skills, focused on practice and the opportunity to use new experiences in practice
4.	Educational methods	experimental learning preferred activating training methods (simulation games, case study, group work, brainstorming) limitation of passive methods in the form of lectures focused on individual progress of participants, independence, creativity, ability to solve tasks focused on high work intensity and the acquisition of new skills and knowledge popularizing the use of IT / ICT
5.	Availability	without restrictions as to the age, knowledge, experience or formal qualifications of the participants financial costs related to participation can be an important barrier
6.	Organizing institution	commercial training companies social and professional organizations enterprises for the needs of their own employees
7.	certification	certificates of participation in training do not give formal professional qualifications obliging employees to recognize them it is often possible to co-finance the costs of participating in the training with funds from public sources, which forces training institutions to meet stringent criteria and have accreditation

Source: own study based on literature review

Systematic teaching is an unobservable, internal, individual learning process that leads to gaining new knowledge and new, creative activity and creative ways of solving problems (Gajda, 2014), It should be emphasized at this point that as part of public support (European grants, EU structural funds, national and regional budgets), centres offering non-formal education are specialized, in addition, centres and institutions have the option of being entered in accredited registers whose training services can be subsidized and subsidized (Gródek-Szostak et. al., 2018), There is a Development Services Base (PARP) in Poland, a special platform administered by the Polish Agency for Enterprise Development. The database contains offers for courses, training and post-graduate studies from all over Poland (Gródek-Szostak, et. al. 2017).

Non formal education has a huge impact in Knowledge management in Youth and Adult Educational Institutions. Knowledge Management processes enable the creation, dissemination and use of knowledge to achieve the goals of the organizationsknowledge management is perceived as well as a new view on the organization and the employee. Not in the category of cost (labour cost) or resource (workforce), but in the category of the most valuable asset the organization has (human capital) (Karpińska-Karwowska, Zarzeczna-Baran, 2013),

Therefore, one can speak of collective knowledge to which teams should have access, the entire organization, and the power of power will result from the art of managing people involved in the process of the best creation and acquisition of knowledge, its processing for achieving common goals (Debowska, 2019)

METHODOLOGICAL APPROACH

The method of triangulation of research techniques was used in the work: desk research literature and participatory observation.The research methodology was consistent with the two main objectives of the article, i.e. analytical and allocation purpose.The purpose of the analytical description was to objectively inform users about the most important aspects of the described phenomenon.The allocation objective concerned the system of distribution and distribution of key resources in partner projects implemented under projects co-financed from public funds.Partner institutions cooperate, develop, share and transfer best practices and innovative approaches in the field of non-formal education. This aspect has a huge impact on the training of adult and youth staff involved in implementation and dissemination activities, making it one of the best places to gain experience and knowledge outside the formal education system.

Sampling of projects implemented by the Institute for Research and Innovation in Education (INBIE) was conditioned by the availability of data.The data analysed is based on the European database used to implement the Erasmus + program:Key activity: cooperation for innovation and exchange of good practices.Data used in this study comes from the last two years, 2019-2020.

NON FORMAL LEARNING AND KNOWLEDGE MANAGEMENT IN ERASMUS PLUS PROJECTS

The Erasmus+ Programme is designed to support Programme Countries' efforts to efficiently use the potential of Europe's human talent and social capital, while confirming the principle of lifelong learning by linking support to formal, non-formal and informal learning throughout the education, training and youth fields. The Programme also enhances the opportunities for cooperation and mobility with Partner Countries, notably in the fields of higher education and youth (Erasmus+),

„At systemic level, they are expected to trigger modernisation and reinforce the response of education and training systems and youth policies to the main challenges of today's world: employment, economic stability and growth, but also the need to promote social, civic and intercultural competences, intercultural dialogue, democratic values and fundamental rights, social inclusion, non-discrimination and active citizenship, critical thinking and media literacy.

Therefore, the impact of this Key Action is intended to be:

- *increased quality of education and training and youth work in Europe and beyond: combining higher levels of excellence and attractiveness with increased opportunities for all, including those at disadvantage;*
- *education, training and youth systems that are better aligned to the needs of and opportunities offered by the labour market, and closer links to business and the community;*
- *improved provision and assessment of basic and transversal skills, particularly: entrepreneurship, social, civic, intercultural and language competences, critical thinking, digital skills and media literacy;*
- *increased synergies and links and improved transition between the different sectors of education, training and youth at national level, with*

improved use of European reference tools for recognition, validation and transparency of competences and qualifications;

- *increased use of learning outcomes when describing and defining qualifications, parts of qualifications and curricula, in support to teaching and learning and in assessment;*
- *new and increased inter-regional and transnational cooperation of public authorities in the fields of education, training and youth;*
- *more strategic and integrated use of ICTs and open educational resources (OER) in education, training and youth systems;*
- *increased motivation for language learning through innovative teaching methods or better links to practical use of language skills required by the labour market;*
- *reinforced interaction between practice, research and policy" (EC).*

To better understand the impact of ERASMUS+ projects in the Knowledge management system in Non-Governmental Institutions we decided to choose and analysedfiveongoing projects implemented by Research and Innovation in Education in Poland. The target group are professionals and workers in the field of youth and Adult non formal education, leaders of youth and Adult organizations and people who work with youth and adult learners in a non- formal education form.

a. **Adult Social Inclusion in a Digital Environment [ASIDE], ref. 2019-1-PL01-KA204-065689:** The ASIDE project (EPC1) intends to support inclusive education and digital skills, improving the competences in digital social inclusion of social educators and social volunteers.The consortium is formed by organizations from Poland, Spain, Check Republic and Turkey.The project addresses social inclusion through the definition of a portfolio of basic digital competences that are necessary for developing ICT-based social inclusion initiatives/services. This project will foster synergies with researchers and professionals through the exchange of good practices between partners engaged in social inclusion activities.Target groups: Social educators, more precisely social educator students and social educators engaged in volunteer activities or employed in social services institutions/organizations, are our main target group. More precisely, our project aims to:
   - foster social inclusion improving the competences of social educators and social volunteers engaged in designing/implementing social inclusion initiative/projects (Priority: Social inclusion),
   - enhance the support, participation, and learning activities of social educators and social volunteers engaged in inclusive education and digital social practices (Priority: Extending and developing educators' competences),
   - improve social inclusions through digital innovation practices, innovative ICT-based methods and pedagogies, as well as online participatory models, where appropriate

b. **Empowering youth to critically analyse fake news [E-CT], ref. 2019-2-RO01-KA205-064070:** The project partners will exchange and test good practices to improve the internal methods in a European context. The consortium is formed by organizations from Romania, Spain, France, Italy and Poland with a similar goal of supporting youth and complementary competencies: non-formal education, media literacy, awareness campaigns, teaching methodologies, quality assurance. 10+ associated partners contribute to reaching the target groups, implementing project tasks and supporting the dissemination. The multi-disciplinarily is expected to create a motivating context for staff development for achieving the main objective: Enhance the capacity of youth workers and youth organizations in their support for young people to interpret, analyse and evaluate the Fake News.
The main objective are: Enhance the capacity of 25 youth organizations to appropriately empower youth for dealing with Fake news, in 4 months.; improve the level of key competences of 50 youth workers in formal and non-formal education to adequately contribute to the youth critical skills development; increase the degree of interest of 250 young people from partners' countries to identify, analyse and evaluate the Fake news, in 5 months.
The main results of our project are:Cooperation mechanism developed for sharing and debate on best practices for dealing with Fake news;
   - Collection of improved methods and techniques for dealing with Fake news;
   - Good Practice Guide for youth organizations, validated by target groups;
   - Increased capacity of youth workers to operate at transnational level, share and confront ideas, practices and methods for dealing with Fake news

The Project (EPC2) identified three target groups that can contribute to addressing the aim of the project:

- TG2 - Youth workers, working with youth in all form of education, with interest in developing competencies needed for empowering the youth for dealing with Fake news.
- TG1 - Youth (between 16 and 29 years) with active accounts on social media, with interest in developing critical thinking skills.
- TG3 - Youth organizations, working with youth in all kinds of education with interest in developing their internal capabilities for addressing youth needs for dealing with Fake news.

c. **Adult self-learning: supporting learning autonomy in a technology-mediated environment [ASL] 2019-1-TR01-KA204-076875:** The ASL project (EPC3) will also extend the learning opportunities for individual low-skilled or low-qualified adults. We will develop innovative digital social education practices through the realization of an intelligent and proactive learning environment that analyse the learners' activities.The

Consortium is formed of six partners from Turkey, Italy, Latvia, Poland, and Greece. They have great competences in adult learning, which are complementary, and are experts in European projects. The concrete aims of the project are:To teach learners to acquire new skills and competences using learning innovative practices and digital technologies; to develop a functioning collaborative learning environment to help them identify skills gaps and needs and to collaborate locally and independently for joint capacity-building.The ASL project addresses the following primary needs:

- To provide new competences to adult learners using digital resources;
- To stimulate/motivate adults in acquiring competences that can improve their career and employability;
- To promote self-learning;
- To empower people growing their skills in using digital collaborative technologies;
- To integrate educational practices such as peer learning, online participatory learning, digital social learning, etc.
- To provide people with advice and guidance on how to learn using digital resources.

-

d. **Montessori Method in Teaching 2nd Language to Adults [MMTLA] 2019-1-TR01-KA204-074258:**The main objective of the project (EPC4) is to define a method for language teaching based on the concept of the Montessori' methodology which can be adaptive, intuitive, easy to implement, practical and easy way for people of all ages to understand the concept of learning language and improve much better and learn languages.Through this project it is also aimed at introducing the Montessori Method to the field of language learning as for adults and promoting the acquisition of key competencies and skills throughout the education and training system.Partners will work in the following ways:

- Development of a manual guidebook for the transfer of the Montessori Method in language learning to adults. It will be primarily addressed to language teachers and will describe analytically how to implement the principles of the Montessori Method to adults over 20.
- Organization of training workshops for language teachers on Montessori method.
- Development of online training for the language teachers in partner countries and then in all over Europe in the methodology.
  Language teachers and adult trainers and adult trainees (immigrants, young adults who want to learn target language) are the target group of this project.At the end of this project: The language teachers who will be trained will have the chance to experience the Montessori approach in their own teacher training; low-skilled adults (over 20) will learn 2nd or 3rd language and can find better jobs to work that can promotion and improve his/her living standards. refugees and immigrants who learn native language of the country they live in will

integrate with citizens easily; immigrants and refugees can realize their daily routines without asking for help.

The expected impact on the attractiveness and the efficiency of the training course developed with the methodology studied in the research phase will be measured and documented through the analysis of the results obtained by pre- and post-course tests filled by participants, trainers and observers, to assess the effectiveness of the active/participatory method. All results will be organized in tables and all the possible quantitative elaborations will be performed. The wider impact will be measured through to what extent adult training centres, educational institutions, stakeholders and community collaborators use this method and project outputs or promote at local/regional/national level the results of the project (e.g. to introduce it in an award criteria of public call for proposal),

e. **Civic Intergenerational Agents [CIA project] ref. 2019-2-ES02-KA205-013840:**The general idea of the Project is to improve the skills and employability of young people with special attention to those who have fewer opportunities by creating Local Intergenerational Civic Councils.The CIA project (EPC5) makes the relationship between young and old can be extremely positive, allowing on the one hand the development of personal and professional skills based on the exchange of knowledge and experiences between young and old through Local Intergenerational Civic Councils, with the aim of improving the employability of young people and allow their access to civic decision-making, with special reference to the group of young people who, due to their scarce training, experience or level of skill development, have greater difficulties in entering the labour market.The six partners of the CIA project in Poland, Spain, Portugal, Turkey and Romania are linked to the field of training and improving the employability of young people, forming an association of experts in which the contribution of each partner provides wealth and experience for the achievement of the objectives and proposed results. The objectives proposed in the CIA project are:
   - Promote the employability of young people through local civic intergenerational participation
   - Foster an open and participatory dialogue among young people, the elderly and local stakeholders.
   - Promote, through intergenerational councils, the active participation of young people in civic decision-making
   - Support employability actions through active youth-adult cooperation
   - Use emotional intelligence as a means of developing interpersonal skills and competences through young-adult relationships

CONCLUSION

All analysed projects are part of the Programme: Erasmus+ Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices that promote the collaboration for organisations from different participating countries. Partner institutions work together, develop, share and transfer best practices and innovative approaches in the fields of education. This aspect has a great impact in the adult and youth staff training involved in the implementation and dissemination activities, making one of the best places to gain experience and knowledge.

Projects from the Action: Strategic Partnerships for adult education[Adult Social Inclusion in a Digital Environment; Adult self-learning: supporting learning autonomy in a technology-mediated environment; Method in Teaching 2nd Language to Adults] and from the Action: Strategic Partnerships for youth [Empowering youth to critically analyse fake news; Civic Intergenerational Agents] have an important impact in the creation of motivated staff and engaged in the Internationalization of the Institution where they work.The Project implementation value is having the opportunity to work with the teachers and staff from the partner Institutions facing the similar needs: implementing a non-formal quality management system for adults and youth groups. The project activities support not only the process of the partner Institutions members of the consortium but also local authorities workers engaged in non-formal education.

References:

* About Erasmus programme., (n.d.), Retrieved from http://www.erasmusplus.ac.me.
* Al-Shammari Z., Yawkey T., (2011), *A Student Systematic Learning Theory: Initiative and Development*, „The International Journal of Learning" vol. 18.
* Bjornavold J., (2000), *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg (serie CEDEFOP).
* Cameron R., Harrison J.L., (2008), 'The relativity of formal, non formal and informal learning', *Proceedings of 22nd annual Australian and New Zealand Academy of Management Conference,* Auckland, 2-5 December, Australian and New Zealand Academy of Management, Auckland, NZ.
* Dada M., Lansatd M., Cano C., Saolzano C., (2006), *Synergies between formal and non formal education,* (UNESCO).
* EC., (2019, November 5), Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2_en
* EPC1, Erasmus project card., (n.d.), Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2019-1-PL01-KA204-065689
* EPC2, Erasmus project card., (n.d.), Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2019-2-RO01-KA205-064070
* EPC3, Erasmus project card., (n.d.), Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2019-1-TR01-KA204-076875
* EPC4, Erasmus project card., (n.d.), Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2019-1-TR01-KA204-074258

* EPC5, Erasmus project card., (n.d.), Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2019-2-ES02-KA205-013840
* Gajda K.A., (2014), Nauczanienieformalne – wytyczneunijneipróbaimplementacji, [w:] eadem (red.), Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjachzdobytych-przezedukacjenieformalną, Stowarzyszenia Europe4Youth, Kraków.
* Gródek-Szostak, Z.; Szeląg-Sikora, A.; Sikora, J.; Korenko, M., (2017), „Prerequisites for the cooperation between enterprises and business supportinstitutions for technological development". Business and Non-profit Organizations Facing Increased Competition and Growing Customers' Demand. Volume, 16, pp. 427-439.
* Gródek-Szostak Z., Kajrunajtys D., Malik G. Szeląg-Sikora A. (2018), *Activities of local government at stimulating innovativeness in the learning region - study of lesser Poland voivodeship*, European Journal of Service Management, 27 (3), tom 2, s. 175-181.
* Karpińska-Karwowska, M., Zarzeczna-Baran M., (2013), „Zarządzaniewiedzą w służbiezdrowianaprzykładziegrupyzawodowejpielęgniarekipołożnych."
* Debowska, W., Zarządzaniewiedzą. Czym jest, do czegosłużyijaksiętegonauczyć., (2019, December 1), Retrieved from https://adamdebowski.pl/blog/coach-materialy/zarzadzanie-wiedza/
* Noah H.J., Eckstein M.A., (2004), *Doing Comparative Education*. Three Decades of Collaboration, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong.
* Ochoa Siguencia L., Ochoa Daderska R., Gródek-Szostak Z., (2019), *Supporting autonomy in a technology – mediated environment*, INBIE REPORT 1 (ASL project – 17 May 2020) [Agreement Number: 2019-1-TR01-KA204-076875]
* PARP, Inwestycja w Kadry - Szkolenia - To sięopłaca., (n.d.), Retrieved from https://uslugirozwojowe.parp.gov.pl/
* Rogers A., (2004), *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong.
* Szeląg-Sikora A., Ochoa Siguencia L., Sikora J., Niemiec M., Komorowska M., (2019), The dynamics of the adoption of product and process innovations in organizations: a case study in Malopolska Voivodship, in: E3S Web of Conferences, vol. 132, ss. 1-6.

THE USE OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Maria Smaranda MOLDOVAN[1]

Abstract:

Games are and have been an integral part of human interaction. In the past decade, with the advent of information technology, on one hand, and the demand for increasing productivity and output in different processes, gamification has proven an ally in various sectors, from education to business, from health care to activism and policymaking. This paper aims at offering an overview of the term, with a focus on the use of gamification in the educational process. To this respect, this paper offers a definition of gamification, based on the review of literature, and while tracing milestones in the history of the term. The various areas of application of gamification are analyzed, with a special focus on gamification in education. Following learning achievement and psychological and behavioral changes, some of the benefits of gamification on education are highlighted, as identified in the relevant literature. The last part of the paper offers a five-step framework for the process of gamifying education.

Keywords: *Gamification, motivation, education*

Introduction

Games are and have been an integral part of human interaction. In the past decade, with the advent of information technology, on one hand, and the demand for increasing productivity and output in different processes, gamification has proven an ally in various sectors, from education to business, from health care to activism and policymaking. This paper aims at offering an overview of the term, with a focus on the use of gamification in the educational process.

The following paper is organized as follows: the first section offers a definition of gamification, based on the review of literature, while the second section investigates the history of the term; in the third section we will identify the various areas of application of gamification, with a special focus on gamification in education; section four will investigate gamification in education, from the perspective of the benefits, on one side, and the process of gamifying education, on the other, while in section five will draw the conclusions.

1. Gamification definition

While there is no broadly accepted definition of gamification, most researchers fall back on the definition used by Deterding et al., (2011) as „the use of game design elements in non-game contexts". Kim et al., (2017) define the term as changing something that is not a game through a game or its elements. User-

[1] Project Manager, PhD., Institutul Confucius din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

centric definitions propose gamification as the process of making activities more game-like (Werbach, 2014), which put the focus on the actions that induce experiences typical of games. Kim et al., (2017) define gamification as a set of activities and processes used to solve problems through the application of game mechanics in real world situations.

Most definitions of the term do share common characteristics and ascribe to the following two common elements: the usage of the rule-based, goal-oriented form of playing activities, the game design elements, and the employment of the motivational drive of games for the purpose of behavior modification.

Due to the terminology, gamification might falsely suggest the use of actual games of simulations or game theory in educational or organizational settings (Robson et al., 2015), In order to have a clear understanding of the term, the distinction must be drawn between educational games and gamification. While the former describes the design of games for non-entertainment purposes, gamified applications only utilize the structure and elements of games, which are used in real-world contexts (Dicheva et al., 2015, Sailer et al., 2017).

Zichermann & Linder (2010) analyze gamification from a business context, as they investigate how game mechanics are applied to companies in order to engage people, combining games with business strategies, either in human resources and employee learning or engagement, or in customer engagement or loyalty. Prakash & Rao (2015) look at the areas of application of games within an enterprise, such as training programs, customer loyalty, project management, customer support, internal feedback, surveys, data entry etc. Games are viewed as redefining the workplace, leading to a more collaborative and embracing environment (Reeves & Read, 2009).

2. Gamification history

The concept of gamification is not a new one, as, for instance, the military employs badges or ranks, or the Soviet Union's incentivizing work performance with game elements (Dicheva et al., 2015), In the United States, Sperry & Hutchinson (S&H) began a stamp business in 1896, and distributed them to retailers, which gave them to customers based on amounts purchased. The stamps were later exchanged by customers for articles of houseware, in an early example of gamification for the purpose of customer loyalty. In the 1980s, American Airlines and Holiday Inn begun implementing loyalty programs. Early gamification in education can be traced to games like 1970s The Oregon Trail and Lemonade Stand. In the 1980s, more games appeared, such as MasterType (1981), Where in the World is Carmen Sandiego? (1985), Mavis Beacon Teaches (1987) or SimCity (1989) (Kim et al., 2017).

The term gamification itself was coined in 2002 by British consultant Nick Pelling, and, according to Burke (2014), it was created as a „deliberately ugly word" to describe „applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast". While initially the term referred to hardware, 2008 has seen its first usage in the current understanding of the term, according to Deterding et al., (2011), The term has gained notoriety in the first part of the 2010s, and in 2011 gamification was a runner up for the Oxford

Dictionaries word of the year. Since then, the gamification market has been growing exponentially, from $421.3 million in 2013 to $6.8 billion in 2018, and it is projected to grow at an impressive CAGR of 32% to reach $ 40 billion by 2024, due to the increased demand for customer experience enrichment and improved engagement of employees, according a 2019 Report by PRNewswire.

3. Areas of application

Gamification has drawn the attention of educators, entrepreneurs, social activists, medical professionals, policy makers, due to its applicability in a wide area of domains and versatility in functions.

In **well-being and health**, the American Heart Association (AHA) has been using HeartChase since 2012, a set of gamified solutions which offer players easy and fun ways to improve their heart health, starting them on the journey to changing habits that have lasting effects. In 2006, Nike launched Nike+ iPod Sport Kit, a gamified solution designed to motivate athletes to achieve their goals. The digital sport division at Nike uses gamification as an important part of the development and delivery of products (Burke, 2014),

Gamification is also present in the **environmental activism** and awareness area. For instance, Opower is used by more than 75 energy companies. The service is used to encourage decreasing the consumption of energy, by enabling people to compare household energy consumption with that of their neighbors (Robson et al., 2015), For an ecological driving style, the divers of a Nissan Leaf can collect points and compete with other drivers on Facebook (Dicheva et al., 2015), Other gamification solutions, such as The Sustainable Delta Game or World Without Oil use alternate realities to meet civic and educational goals.

Masser & Mory (2018) look at the gamification of citizens' participation in **policymaking**, starting from the introduction in 2000 in several German municipalities, most notably in Potsdam, of participative budgeting. The success of such initiatives is related to the implementation of gamification in the process of participative budgeting. United Kingdom's Department for Work and Pensions (DWP), responsible for welfare and pension policy, created a market for ideas called Idea Street. Employees could contribute ideas for projects which would in turn be implemented. In the first 18 months following the start of Idea Street, the DWP has invested in projects with returns totaling £21 million in benefits (Burke, 2014),

NTT Data's social network platform, Socially, was gamified through the adoption of solutions such as Karma Points, which has proven an excellent solution for **driving social collaboration**, especially in a company with 120 000 employees in over 50 countries. In order to **crowdsource problem-solving,** the University of Washington's Center for Game Science in collaboration with the UW Department of Biochemistry created Foldit, an online puzzle about protein folding. The players of Foldit managed, among other things, to configure the structure of an enzyme that had been an unaccomplished goal of scientists for 15 years. Developed for Cancer Research UK, Play to Cure, Genes in Space is a free mobile game using the collective force of players to analyze real genetic data with the aim of helping to beat cancer sooner. (Burke, 2014)

Gamification is used in various fields of **economics** and **business.** In **banking**, BBVA Game is a gamified solution used by Spanish bank BBVA in order to encourage their customers to use the online services. The game Wall Street Survivor teaches potential investors how to invest in the stock market without the risk of losing real money. Gamification solutions have been developed for increasing **customer engagement**, like Samsung Nation or Pepsi Soundoff, which use points, levels or badges deepen the relationships customers have with the brands. The translation process of Windows 7 into various languages and its adaptation to different cultures has been gamified my Microsoft, while managers at Xerox have **gamified training solutions** (Robson et.al., 2015).

In **education**, many gamification solutions are developed and employed, with different outcomes. Table 1. offers a classification of various gamification solutions, as developed in education, STEM education, and in liberal arts and social science education.

Table 1. *Gamification in education – examples*

Game	Year	Developer	Purpose
Gamification in Education			
Just Press Play	2012	Rochester Institute of Technology	To help students engage in learning and learning environments
Who is Herring Hale?	2006	University of Brighton	To help freshmen orient themselves to college life and improve engagement
Multiplayer Classroom	2012	Indiana University	To promote student engagement and collaboration skills
Classcraft	2016	Shawn Young	To facilitate as student engagement and collaboration
simSchool	2005	simEd LLC	To provide teachers with an environment where they can learn important concepts for understanding their students and making effective classes
Gamification in STEM Education			
Labster	2013	Labster	To provide learners with virtual laboratory environments for biology, chemistry, and general science investigations.
CodeCombat	2016	CodeCombat	To offer programming learning environments using a role-playing game
Plantville	2011	Siemens	To help new employees and prospective employees understand industrial plant management and technologies
Kumon	2015	Toru Kumon	To gamify mathematics and reading
Stop Disasters	2007	United Nations and the International Strategy for	To experience the issues associated with natural disasters.

		Disaster Reduction	
The Radix Endeavor	2013	Massachusetts Institute of Technology	For middle and high schoolers learning algebra, geometry, probability, statistics, ecology, evolution, genetics, and the systems of human body.
Gamification in Liberal Arts and Social Science Education			
Duolingo	2011	Carnegie Mellon University	One of the largest language-learning platforms where learners can learn various foreign language
Practice Series	2012	McGraw-Hill Education	Educational 3D multiplayer games, covering various disciplines including politics, marketing, and foreign languages
Economics Games	2012	Nicolas Gruyer and Nicolas Toublanc	The simulation games cover topics in environmental economics, energy economics, industrial organization, microeconomics, and other economics and business administration areas.
Deloitte Leadership Academy	2016	Deloitte Consulting	To provide employees with training programs.

Source: author's own compilation

After exploring the various areas of application of gamified solutions, we will explore gamification in education, focusing in the next section on the different benefits to the users.

4. Gamification in education

4.1. The benefits of gamified education

While looking into designing and implementing gamification solutions in educations, in order to maximize the benefits, it is important to highlight the theories that can influence the success of gamifications: Motivation Theory, Self-Determination Theory, Achievement Goal Theory, Social Learning Theory and Situated Learning Theory and Feedback (Burke, 2014), Considering the scope of this article, we will not focus on the factors that influence gamification, rather on the researched benefits.

There are multiple benefits of the various gamification solutions as applied in the different educational sectors, and work on many levels, such as learning achievements, psychological and behavioral changes, optimization of class time, student performance, student engagement, motivation and ubiquity of learning. Besides the learner-centric benefits, there is an additional element, which impacts the previous ones, which is the teacher's professional satisfaction (Sánchez-Rivas et al., 2019), The focus of this section will be on the following types of effects: learning achievement and psychological and behavioral changes.

When considering the introduction of gamification in the education process, one of the most important factors to address is the outcome of **learning**

achievement. Many researchers (Domínguez et al., 2013; Burke, 2014; Thorpe & Roper, 2019; Robson et al., 2015; da Rocha Seixas et al., 2016; Burke, 2014; Bell, 2017) have shown that learning achievement can be improved through the usage of gamification. According to Kim et al., (2017), gamification can improve:

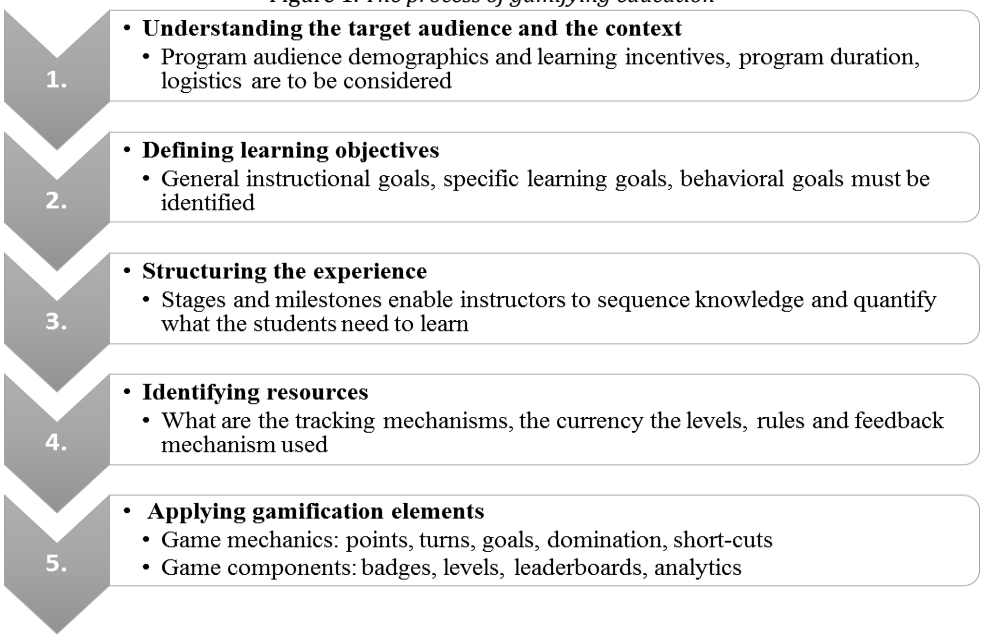
1. higher order thinking skills
2. declarative knowledge and procedural knowledge
3. test performance.

Students' **motivation and class engagement** are important factors that influence the learning process, and that have been of interest to researchers and teachers. Research (Kim et al., 2017; Domínguez et al., 2013; Élthes, 2017; Thorpe & Roper, 2019; Robson et al., 2015; Sailer et. al., 2017; Burke, 2014; Bell, 2017) suggests that the introduction of gamification in education can induce psychological and behavioral changes associated with increased motivation and engagement. Besides motivation and class engagement, Kim et al., (2017) underlines that gamification also is conducive to increased self-efficacy and increased retention of information.

4.2. Applying gamification in education

In order to ensure the optimal level of benefits to be derived from the gamifying education, Huang & Soman (2013) identified a five-step process, which includes: understanding the target audience and the context, defining learning objectives, structuring the experience, identifying resources, and applying gamification elements.

Figure 1. *The process of gamifying education*



Source: author's own compilation, based on Kim et al., (2017) and Huang & Soman (2013)

5. Conclusion

In this research we have offered a definition of gamification, based on the review of literature, and we have traced some milestones in the history of the term. The various areas of application of gamification have been analyzed, with a special focus on gamification in education. Following learning achievement and psychological and behavioral changes, we have highlighted some of the benefits of gamification on education, as identified in the relevant literature, and we have created a five-step framework for the process of gamifying education.

Due to the reduced scale of the present research, the we have chosen an overview of the subject of gamification in education, rather than an in-depth analysis. In future studies we will focus on the specific design of the gamification process, and what elements are more relevant to the determination of desired outcomes.

References:

* Bell, K., (2017), *Game On! Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator,* Johns Hopkins University Press.
* Burke, B., (2014), *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*, Brookline, MA Gartner, Inc.
* da Rocha Seixas, L., Gomes, A.S., Filho, M, (2016), *Effectiveness of gamification in the engagement of students*, Computers in Human Behavior, (58) 48-68.
* Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D., (2011), *Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts*. Proc. CHI EA '11, ACM Press, 2425-2428.
* Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G., (2015), *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study,* Educational Technology & Society, 18 (3).
* Élthes, Z., (2016), *Gamification in eLearning, Utilizarea gamificării în eLearning*, Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a XIV-a.
* http://c3.icvl.eu/papers 2016/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/sectiuneaA_lucrarea6.pdf
* Huang, W., Soman, D., (2013), *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*, Research Report Series Behavioural Economics in Action, Rotman School of Management.
* Kim, S., Song, K., Lockee, B., Burton, J., (2017), *Gamification in Learning and Education. Enjoy Learning Like Gaming,* Springer.
* Klevers, M., Sailer, M. & Günthner, W.A., (2015), *Implementation Model for the Gamification of Business Processes. A Study from the Field of Material Handling,* the 46th ISAGA, Kyoto, Japan.
* Masser, K., Mory, M., (2018), *The Gamification of Citizens' Participation in Policymaking*, Palgrave Macmillan.
* Prakash, E.C., Rao, M., (2015), *Transforming Learning and IT Management through Gamification,* Springer International Publishing.
* PRNewswire, *Global Gamification Market By Solution (Enterprise Driven & Consumer Driven), By Deployment (On-premise & Cloud), By Organization Size (SME & Large Enterprise), By Application (Human Resource, Marketing, Sales & Others), By End-User Vertical (Retail, Banking & Others), By Region, Competition, Forecast & Opportunities, 2024,* NEW YORK, April 2, 2019 https://www.reportlinker.com/p05762137/?utm_source=PRN
* Reeves, B., Read, J.L., (2009), *Total engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses compete*. Harvard Business Press: Boston.
* Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., McCarthy, I., Pitt, L., (2015), *Is it all a game? Understanding the principles of gamification*, Business Horizons 58, 411-420.
* Routledge, H., (2016), *Why Games Are Good For Business How to Leverage the Power of Serious Games, Gamification and Simulations*, Palgrave Macmillan.

* Sailer, M., Hence, J.U., Mayr S.K., Mandl, H., (2017), *How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction*, Computers in Human Behavior 69.
* Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J., (2019), *Gamification of Assessments in the Natural Sciences Subject of Primary Education*, Educational Sciences: Theory & Practice, February, 19(1), 95-111.
* Thorpe, A.S., Roper, S., (2019), *The Ethics of Gamification in a Marketing Context*, Journal of Business Ethics, March, Volume 155, Issue 2, pp 597–609.
* Werbach K., (2014), *(Re)Defining Gamification: A Process Approach*. In: Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L., (eds) Persuasive Technology. PERSUASIVE. Lecture Notes in Computer Science, vol 8462. Springer, Cham.
* Zichermann, G., Linder, J., (2010), *Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests,* Hoboken: Wiley.

CÂTEVA CONSIDERAȚII DESPRE MANAGEMENT ȘI LEADERSHIP EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL ACTUAL

Oana PETCOVICIU[1]

Abstract:

This paper presents some fundamental notions about educational management, about models and their links to leadership styles Knowledges of models in educational management area can provide a far better understanding for the actions in managing courses and/or schools. Additionally, through identify educational management models is contextualized the decision-making process then it helps to fairly understand the actions taken.

It is obvious that a only single model or theory cannot describe or explain the entire nature of the management to be practiced in schools, but by reflecting on these models, principals can decide whether and to what extent they could got to re-evaluate and modify their leadership style so as to develop and improve the work and image of the institutions they lead.

Also, the paper presents some aspects of change management, emphasizing the role of the manager and the school leader into new context generated by the Covid-19 pandemic.

Conform Dicţionarului Explicativ al Limbii Române, managementul este definit ca fiind activitatea şi arta de a conduce; ansamblul activităţilor de organizare, de conducere şi de gestiune a unei întreprinderi; ştiinţa şi tehnica organizării şi conducerii unei întreprinderi, respectiv conducerea unei întreprinderi, în timp ce termenul de leadership este definit ca poziţie de lider.

Pornind de la aceste definiţii oferite de Dicţionarul Explicativ al Limbii Române am putea spune că este uşor să definim managementul şi leadership-ul educaţional, însă, nu este deloc aşa.

Literatura de specialitate din acest domeniu este una foarte vastă.

Există la ora actuală numeroase articole şi cărţi în care autorii susţin că cei doi termeni sunt echivalenţi, şi la fel de multe lucrări în care autorii prezintă diferenţa dintre cei doi termeni. O abordare în acest sens, care descrie aceşti termeni, şi are în vedere rolul unei instituţii educaţionale este cea a lui Cuban:

„Prin leadership mă refer la influenţa acţiunilor altora pentru a obţine rezultate dezirabile. Liderii sunt acei oameni care dau contur scopurilor, motivaţiei şi acţiunilor altora. Adesea, aceştia iniţiază schimbarea pentru a atinge fie scopuri deja existente, fie scopuri noi (...), Leadership-ul (...) solicită (...) multă ingeniozitate, energie şi talent."

[1] Prof., Colegiul Naţional Elena Ghiba Birta Arad.

„Managementul presupune menţinerea eficienţei activităţilor curente ale organizaţiei. Deşi, adesea managementul reclamă deprinderi de leadership, funcţia sa globală este de a menţine și nu de a schimba..."

Aşa cum am precizat mai sus, teorii despre management şi leadership apar în numeroase studii. În plus, trebuie menţionat faptul că există numeroase modele şi teorii în ceea ce priveşte managementul şi leadership-ul educaţional. Fiecare dintre aceste modele oferă informaţii care facilitează înţelegerea activităţilor şi comportamentelor din şcoli şi furnizează informaţii despre modul în care trebuie conduse aceste instituţii.

În cartea sa, Leadership și management educațional: teorii și practici actuale Tony Bush prezintă principalele teoriile referitoare la managementul şi leadership-ul educaţional clasificându-le astfel:

Model de management	**Model de leadership**
formal	managerial
colegial	participativ transformațional distribuit
politic	tranzacțional
subiectiv	postmodern emoțional
ambiguu	circumstanțial
cultural	moral al instruirii

Cu toate acestea impactul produs de diversitatea şi contextul economic-social al comunităţii în care funcţionează o şcoală a fost superficial studiat. Niciun model managerial nu este complet pentru a oferi cele mai bune soluţii de a conduce și gestiona un sistem atât de complex cum este cel educațional, dar toate la un loc pot alcătui baza punerii în practică a unui management educațional eficient.

Cu toate acestea teoria schimbării oferă managerilor o viziune mai clară asupra acestui proces.

În Trecerea la o nouă calitate prin conducerea ştiinţifică a schimbărilor, Florescu C. şi Popescu N., propun parcurgerea următoarelor etape pentru implementarea schimbărilor:

E1. Definirea schimbării (Diagnoza):

- identificarea problemei sau a crizei;
- culegerea şi analiza datelor urmată de formularea obiectivelor;
- evaluarea soluţiilor şi identificarea celei mai bune soluţii de schimbare.

E2. Motivarea schimbării:

- prezentarea schimbării;
- dezbaterea schimbării;
- elaborarea fişei de cerinţe şi de propuneri referitoare la schimbarea preconizată.

E3. Proiectarea schimbării:

- analiza compatibilităţii dintre schimbare şi interesele individuale şi de grup;

- proiectarea noului necesar;
- întocmirea unui program de implementare;
- analiza proiectului de schimbare.

E4. Implementarea schimbării:

- trecerea graduală spre noua stare;
- controlul, evaluarea, reajustarea;
- extinderea schimbării.

Cu toate că acest model a fost propus cu mai bine de 30 de ani în urmă, el rămâne un ghid foarte bun pentru exercitarea unui management eficient al schimbării.

Este mai mult decât evident în acest moment, faptul că procesul de educaţie, mediul educaţional al instituţiilor de învăţământ, politicile din acest sector au nevoie de reorientare şi adaptare la dinamica mediului social şi economic. Managementul exercitat la nivelul şcolii trebuie să fie capabil să anticipeze nevoile actuale şi viitoare ale societăţii, nevoi care sunt în strânsă legătură cu cerinţele de pe piaţa muncii. În situaţii de criză, managementul educaţional are un rol foarte important. Cu toate că situaţiile de criză din domeniul educaţional pot fi greu predictibile, un bun manager identifică cauzele crizei şi găseşte cele mai bune soluţii astfel încât să obţină rezultate mai bune decât cele aşteptate sau preconizate.

Dar, orice model sau teorie a conducerii devine irelevantă dacă nu aduce îmbunătăţiri.

Trebuie remarcat faptul că o conducere orientată spre schimbare se bazează pe convingerea că societatea umană continuă să evolueze mereu, se bazează pe experienţa din trecut şi anticipează că ceea ce se va petrece în viitor trebuie să devină punctul de pornire al schimbării. Astfel, analiza tendinţelor pare a fi primul pas. O conducerea orientată spre schimbare urmăreşte să îmbunătăţească întregul sistem educaţional al unei instituţii şcolare care a fost afectată de diverse obstacole, conflicte sau tulburări care au împiedicat-o să progreseze şi să devină din ce în ce mai bună. Însă, orice schimbare este dificil de realizat.

Rezistenţa la schimbare, este un fenomen obişnuit deoarece schimbarea implică renunţarea la anumite obiceiuri şi moduri de a face lucruri. Indivizii cărora li se propun schimbări, în mod firesc doresc mai întâi să ştie ce pot obţine de la o schimbare. Pentru a reducere rezistenţa indivizilor la schimbare se recomandă implicarea lor în planificarea schimbării. Practica a demonstrat faptul că atunci când oamenii se confruntă unii cu alţii, când primesc informaţii, ei pot să accepte mai uşor schimbarea. Oamenii trebuie să înţeleagă natura schimbării şi a propriilor temeri declanşate de aceasta. În plus, schimbarea presupune resurse, recalificare, activităţi de organizare, conducere gestionare (un management) precum şi implicarea tuturor celor vizaţi de schimbare. Referitor la schimbare, Machiavelli scria: „nu este nimic mai dificil de obţinut, mai periculos de întreprins şi mai nesigur de realizat decât să preiei conducerea în introducerea unei noi ordini a lucrurilor”. Astfel, pentru implementarea cu succes a schimbării într-o instituţie trebuie găsită cea mai bună metodă şi cele mai eficiente mijloace.

Este recomandabil pentru un management orientat spre schimbare să parcurgă şi să implementeze paşii următori:

- analiza tendinţelor de evoluţie sociale, economice şi culturale;
- diagnosticarea problemelor şi identificarea modificărilor care trebuie făcute;
- identificarea valorilor care trebuie dobândite;
- identificarea rezultatelor şi a beneficiilor care trebuie obţinute;
- elaborarea unui plan şi a strategiilor de schimbare;
- identificarea resurselor pentru schimbare.

De fapt, implementarea unor programe de schimbare şi transformare este o necesitate pentru ca instituţiile de învăţământ să aibă succes.

Acest stil de leadership se referă la identificarea ameninţărilor şi oportunităţilor prin monitorizarea mediului, propunând noi strategii, precum şi construirea unei noi viziuni, încurajarea gândirii inovatoare şi asumarea de riscuri pentru promovarea iniţiativelor de schimbare în cadrul unităţii şcolare (Yukl, Gordon, Taber, 2002),

Procesul de a decide cu privire la obiectivele organizaţiei se află în centrul managementului educaţional. În acest context, în multe şcoli, obiectivele sunt decise de director împreună cu un mic grup de părţi interesate. Cu toate acestea, stabilirea obiectivelor ar trebui să fie o activitate comună, cu toţi membrii instituţiei.

Prin urmare liderul unităţii şcolare trebuie să fie capabil să stabilească ţinte educaţionale, să reunească, să mobilizeze şi să influenţeze membrii organizaţiei pentru ca ei să îşi orienteze comportamentele în sensul viziunii definite şi a obiectivelor stabilite. Viziunea solicită intuiţia şi dorinţa înrădăcinată în valorile, competenţele şi aspiraţiile membrilor organizaţiei. Liderul este cel care trebuie să realizeze legătura între viziune şi acţiunile concrete ale întregului colectiv. El este cel care influenţează membrii colectivului spre a se îndrepta în sensul dorit, comunicând eficient cu aceştia şi obţinând comportamentele aşteptate.

O conducerea şi o gestionare eficace sunt esenţiale pentru ca şcolile să îşi atingă obiectivele stabilite. Într-o economie mondială dinamică, o forţă de muncă educată este esenţială pentru creşterea competitivităţii. Societatea se aşteaptă ca şcolile să pregătească absolvenţi capabili pentru ocuparea forţei de muncă. Schimbarea este necesară pentru o instituţie şcolară care îşi doreşte să rămână competitivă.

Cadrele didactice împreună cu liderii şi managerii lor, au obligaţia să furnizeze servicii educaţionale la standarde din ce în ce mai ridicate. Şcoala de azi trebuie să răspundă nevoilor de mâine, iar echipa managerială trebuie să asigure un profund proces de schimbare la nivelul mentalităţilor, al principiilor şi al practicii didactice. Se impune o formare dinamică, formativă, centrată pe valori care poate fi realizată prin introducerea schimbărilor dictate de cerinţele actuale, şi asumate de către toţi actorii sociali implicaţi direct sau indirect în procesul educaţional.

În contextul socio-economic actual, peste care se suprapun şi efectele generate de pandemia Covid-19, educaţia trece printr-o nouă transformare.

Este momentul să ne întrebăm dacă modelul de educaţie pe care îl practicăm satisface nevoile noastre viitoare, dacă nu ar trebui introduse noi standarde în educaţie care să vizeze de exemplu şi mai mult dezvoltarea conştiinţei de sine sau introducerea unor practici educaţionale care să încurajeze şi să dezvolte abilităţi de adaptare şi de colaborare, un model de educaţie care să dezvolte la elevi abilităţile de lideri, un model educaţional care să abordeze şi problemele social – emoţionale tot mai prezente în jurul nostru. Oliver Rolofs, expert în problemele Europei de Sud-Est afirma că „criza generată de coronavirus va provoca o schimbare de epocă şi trebuie să ne capaciteze să gândim neconvenţional şi realist în faţa situaţiei economice care ne va aşteapta", asta în timp ce şcoala şi activităţile sale s-au mutat exclusiv în spaţiul online.

Lumea a intrat deja într-o etapă de schimbare. Economia, practicile sociale şi cele comportamentale se modifică. Experţii susţin că nimeni nu mai poate spera să evolueze în cadrul structurilor economice şi social-psihologice care au funcţionat înaintea izbucnirii pandemiei Covid-19. Acum mai mult decât oricând realizăm necesitatea digitalizării întregului sistem educaţional în adevăratul sens, şi nu doar o mutare simplă pe platforme de tip cloud. Este nevoie de o digitalizare a procesului instructiv – educativ care să permită şi să ofere tuturor celor implicaţi în acest proces al educaţiei utilizarea IT oriunde şi oricând, care să permită accesul la date şi la o colaborare eficientă şi în timp real.

Da, este nevoie de schimbare, de introducerea unor elemente inovative la nivelul tuturor componentelor procesului educaţional, se impune renunţarea la metodele şi atitudinile rigide, conservatoare în favoarea unora flexibile ancorate în noua realitate.

Este evident că pentru a avea succes şi sustenabilitate instituţia are nevoie de un bun conducător, un manager abil care să fie capabil să identifice situaţiile în care trebuie să utilizeze instrumentele de management (previzionare, planificare, implementare, control) şi situaţiile în care trebuie să fie un adevărat leader care inspiră membrii colectivului să îl urmeze pe traiectoria stabilită, capabil să comunice clar şi să care să aplice coerent setul de valori pe care instituţia le promovează. Scriitorul David Foster Wallace spunea că liderii reali sunt oameni care ne ajută să depăşim propriile limite provocate de lene, egoism, frică sau slăbiciune şi ne determină să facem lucruri mai bune, mai grele, decât eram dispuşi iniţial să facem.

Prin urmare, ar fi o mare greşeală ca să nu profităm de acest moment în educaţie, cu atât mai mult că acum societatea a conştientizat importanţa rolului jucat de şcoală şi de cadrele didactice în comunitate. Alvin Toffle spunea că: „responsabilitatea schimbării... se află în noi. Trebuie să începem cu noi înşine, învăţându-ne să nu ne închidem mintea prematur...".

Bibliografie:

* Bush T., (2015), *Leadership şi management educational: teorii şi practici actuale*, Iaşi, Editura Polirom.
* Cuban L., (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools,* Editor Albany NY: State University of New York Press.

- Florescu C., Popescu N., (1987), *Trecerea la o nouă calitate prin conducerea ştiinţifică a schimbărilor*, Editura Politică, Bucureşti.
- Yukl G., (2012), *Leadership in organizations,* Editor Prentice Hall.
- Yukl G., (1999), *An evaluative essay on current conceptions of effective leadership*, European Journal of Work and Organizational Psychology, *8*(1).
- Yukl G., Gordon A., Taber T., (2002), *A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research.* Journal of Leadership & Organizational Studies, 9(1).

ASPECTE ALE TEORIEI REFERENȚIALE CU PRIVIRE LA FORMAREA COMPETENȚEI DECIZIONALE LA ELEVI

Mirela SPIȚĂ[1]

Abstract:

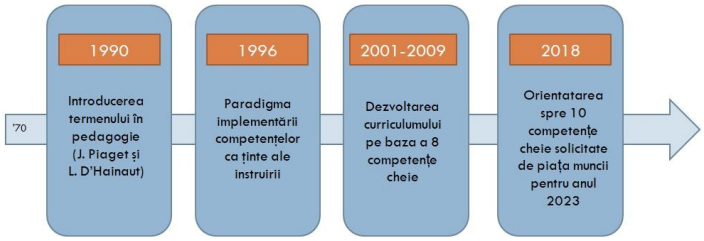
The decision-making competence has gone through spectacular transfromations in the last 30 years:from a competence seen only in the field of managment, in which the referntial theory of decision-making competence was developed in the 1990s, to a competence specific to teachers, managers of the classrom and of their own professional development in the 2000s. Since 2017, due to the characteristics of contemporary society, education policy papers have imposed the formation of students with decision-making competences. The pozitive formation-development of the decision-making competence in pupils is insufficiently researched, although it has become a requiremnt in the job market. This is the cause of directing the research in this field towards two directions: pedagogical and praxiological substantiation of the formation of the deciding pupil, and designing an ideal pedagogical model for the formation of the deciding student. This article proposes aspects of the second direction. In this sense, we present the general and pedagogical value, the general pedagogical objective and the specific pedagogical objectives, the particular contents, the forms of realization, the methodology and the pedagogical normativity of an ideal pedagogical model.

Introducere

Anii '70 rămân bornă în timp în ceea ce privește termenul de competențe, gândit de David McClelland ca termen impus în domeniul calificărilor profesionale din necesitatea de a descrie caracteristicile care prezic performanța la locul de muncă. În anii '90, termenul a fost introdus în pedagogie de J. Piaget și L. D'Hainaut, iar 6 ani mai târziu asistăm la o schimbare de paradigmă: implementarea competențelor ca ținte ale instruirii, decizie care face trecerea de la paradigma psihocentristă, specifică societății industrializate, paradigmă care avea în centru copilul și nevoile lui individuale, la paradigma curriculară, specifică societății postmoderne, politică educațională bazată pe finalități exprimate în termeni de competențe. În educația românească, introducerea competențelor-cheie în Legea Educației Naționale și în curriculum școlar a determinat transformarea finalităților anterioare, exprimate în termeni de obiectivele educaționale, într-un referențial nou, reprezentat de competențe, cu un rol reglator în noul context al dezvoltării învățământului preuniversitar. Toate variantele de legi ale învățământului din România (2008-2018) cuprind referiri semnificative la competențele-cheie europene și la competențele curriculumului școlar.

[1] Drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ioan Creangă” Chișinău, Prof. înv. primar, Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” Bacău.

Fig. 1 *Axa timpului. Competenţe*



Competenţele-cheie au o prezenţă explicită şi implicită bine precizate în Legea Educaţiei Naţionale, ceea ce arată că includerea acestora reprezintă referenţialul maxim al finalităţilor procesului educaţional [6]. În acest sens, art. 4 din Legea Educaţiei Naţionale precizează că finalitatea principală a educaţiei o reprezintă formarea competenţelor (definite ca „un ansamblu multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, deprinderi / abilităţi şi aptitudini necesare în situaţii diferite"); art. 68 – (1) Curriculum naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe – cheie care determină profilul de formare a elevului. *Capacitatea de decizie* fundamentează cele opt competenţe-cheie stipulate în cadrul documentelor de politici internaţionale [6].

Managementul educaţional este domeniul ştiinţelor educaţiei în care s-a dezvoltat teoria referenţială specifică formării competenţei decizionale, definind-o drept funcţie principală a procesului de conducere, proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, motorul managementului, nervul vital al management-ului (Joiţa), loc central în activitatea de conducere (Pătraşcu), competenţă importantă pentru orice conducător (Cojocaru), proces specific de transformare a cunoştinţelor în acţiuni (Mihuleac) [apud 9]. Majoritatea competenţelor de decizie în educaţie se concentrau, înainte de anii 2000, la nivel de vârf, cadrele didactice de la nivel intermediar având rolul de curele de transmisie, în acest sens autonomia şcolii şi a profesorilor fiind minimă [9].

În condiţiile în care societatea românească cunoaşte procesul de democratizare, începând cu anii 2000, competenţa decizională se transferă către fiecare cadru didactic, considerat manager al propriei acţiuni de educare a elevilor (Joiţa, Pătraşcu, Ursu, Jinga), competenţa indicând o necesitate în legătură cu adoptarea de strategii în vederea realizării obiectivelor educaţiei / instruirii, dar şi în legătură cu propria formare [9].

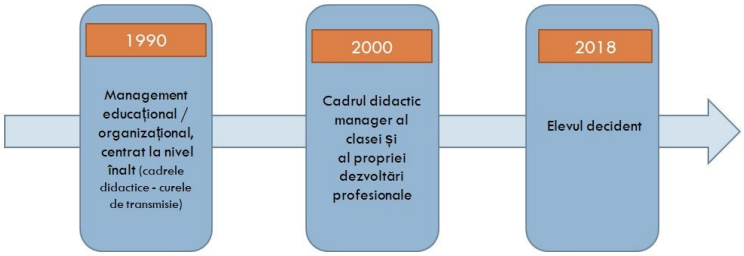
De la începutul anului 2018, formarea - dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale cunoaşte o deschidere spectaculoasă. Societatea contemporană este prin excelenţă o societate educativă. Deschiderile apărute în plan epistemologic, cultural şi tehnologic impun restructurări adaptative ale fenomenului educaţional în dubla sa calitate de factor şi consecinţă a dezvoltării societăţii, având în vedere următoarele caracteristici: tehnologizare accelerată a forţei de muncă, tendinţe în robotizarea forţei de muncă, schimbarea geografică a lanţurilor de producţie, distribuţie şi valori, schimbarea accelerată a tipurilor de ocupare, o nouă frontieră om-maşină în cadrul sarcinilor existente, un imperativ de recalificare [13].

Problema sesizată devine nevoie emergentă pentru elevii aflați în procesul educației / instruirii și își găsește rezolvare în studiul „The Future of Jobs" realizat de Forumul Economic Mondial. În cadrul studiului, pe baza răspunsurilor formulate de directorii de resurse umane și de directorii de strategie de la marii angajatori globali, specialiștii au întocmit următoarea listă, care impune strategii actualizate pentru abordarea lacunelor în materie de competențe necesare tinerilor în piața muncii anilor 2020-2023: flexibilitatea cognitivă, abilitățile de negociere, orientarea spre servirea clienților, educarea inteligenței emoționale, colaborarea și coordonarea eficientă cu alte persoane, îmbunătățirea abilităților de leadership, creativitatea, gândirea critică, activitățile complexe de rezolvare creativă a unor probleme. *Capacitatea de luare a deciziilor* este menționată în document ca fiind competență de bază solicitată de piața muncii anului 2023. Specialiști de astăzi consideră că specialiștii viitorului trebuie să își dezvolte capacitatea de a înțelege modul în care evoluează propria organizație, să identifice noile oportunități de creștere și să poată lua deciziile potrivite în situațiile majore. Capacitatea de a analiza rapid și corect informații și de a lua cele mai bune decizii va fi dorită în tot mai multe domenii de activitate. Pe măsură ce companiile colectează un volum tot mai mare de informații, va fi nevoie de angajați care pot să interpreteze și să analizeze cu ușurință aceste instrumente de lucru, pentru a reuși să ia deciziile potrivite [13].

În timp, factorii decidenți la nivel de politici educaționale [11, 6, 7] consideră, pe baza direcțiilor trasate de Comisia Europeană [3], că formarea - dezvoltarea pozitivă a competenței decizionale își are începuturile în procesul de educație / instruire, având în vedere că deciziile reprezintă momente curente ale vieții. Elevii iau decizii în mod repetat în privința propriilor acțiuni, care au consecințe asupra propriilor vieți, dar și asupra familiei, colegilor, comunității. Procesul a devenit automatism, așa încât aceștia nu conștientizează mecanismul și nici consecințele propriilor alegeri. Modul în care ei decid influențează calitatea vieții. Problema identificată justifică necesitatea de a transforma deciziile de natură empirică în decizii luate pe baza unui cumul de informații / cunoștințe academice, procedurale, atitudinale, care au la bază competențe-cheie fundamentate științific. Așadar, capacitatea de a lua decizii poate fi educată în mod conștient, formată / dezvoltată în mod pedagogic, având fundamente teoretice și praxiologice. Conținutul documentelor de politici educaționale susține implementarea unei noi paradigme, care vizează trecerea de la formarea omului ca un bun executant la formarea omului decident, capabil să ia decizii atât pentru sine, cât și pentru comunitatea în care își desfășoară activitatea, având în vedere că societatea contemporană este o societate a schimbării, a competiției, este de tip concurențial, performant, de calitate [2]. Teza este susținută de Steliana Toma: „cei mai buni profesori chiar creează situații educative prin care îl exersează pe elev în luarea deciziilor" [12, p 26].

Alinierea documentelor de politică educațională la cerințele sociale este susținută și în opinia lui Sorin Cristea: „pedagogia actuală evoluează în contextul paradigmei curriculumului, centrată asupra finalităților educației construite la nivelul interdependenței dintre cerințele psihologice – cerințele societății actuale" [5]. Se impune ca educația să dobândească rol anticipativ, interactiv, creativ, centrat pe cerințele societății.

Fig. 2 *Axa timpului. Competența decizională*

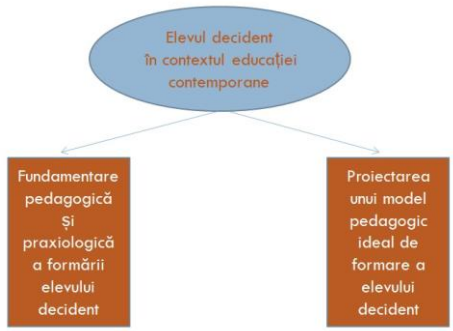


Aspectul formării elevului decident este insuficient cercetat, cercetările sunt lipsite de anvergură, fără să prezinte o viziune complexă. În acest sens, constatăm discrepanţă între solicitarea societăţii contemporane şi importanţa cercetării temei şi absenţa fundamentelor teoretice cu privire la procesul decizional la elevi. Cine îl învaţă să decidă? Când? În ce domeniu/ cognitiv, relaţional, atitudinal? Care este importanţa factorilor cognitivi / existenţiali / atitudinali / comportamentali în procesul decizional? Care sunt condiţiile şi particularităţile luării deciziilor la elevi? Care sunt tipurile de decizii pe care le pot lua elevii? Care este profilul elevului decident? Şirul de întrebări poate fi continuat, în vederea elucidării aspectelor epistemologice ale procesului decizional la elevi.

Considerăm că procesul de regândire a programelor şcolare în sensul formării - dezvoltării pozitive a noilor competenţe solicitate de piaţa muncii este unul cronofag. Prin urmare, se impune proiectarea unui model pedagogic ideal care să contribuie la formarea - dezvoltarea elevului decident, având în vedere că aceasta conduce spre creşterea calităţii vieţii individuale, cu consecinţe în creşterea calităţii vieţii colective, relevată prin nivelul de asumare a consecinţelor propriilor alegeri. În mare măsură reuşita în viaţă depinde de formarea capacităţii de a lua hotărâri oportune şi în timp util.

Problema identificată deschide oportunităţi de cercetare a aspectelor legate de fundamentele pedagogice şi praxiologice ale formării elevului decident, de proiectare a unui model pedagogic ideal de formare a elevului decident, implementat în context formal, urmat de analiza impactului formării capacităţii decizionale la elevi, reflectat în creşterea calităţii vieţii acestora.

Fig. 3 *Implicaţii ale formării elevului decident*



Concluzionând, sintetizăm că, în decurs de 12 de ani, nevoia de formare - dezvoltare pozitivă a competenţei decizionale trece din portofoliul specific managerilor spre cel specific fiecărui cadru didactic, ca mai apoi, prin desfăşurarea celei de-A Patra Revoluţii Industriale, să apară drept competenţă solicitată de piaţa muncii pentru anii 2023, ceea ce transferă responsabilitatea formării competenţei decizionale la elevi dinspre educaţia nonformală şi informală spre educaţia formală. Opinia este susţinută de Nicolescu, care subliniază tendinţele decizionale pe plan mondial: personalizarea deciziei; eficientizarea decizională multidimensională; informatizare decizională; contextualizarea proceselor decizionale; metodologizarea decizională [8, p 44].

Aspecte ale teoriei referenţiale

Analizând documentele de politică educaţională, inclusiv programa şcolară în vigoare [6, 7], am constatat că formarea competenţei decizionale se regăseşte în conţinuturile competenţelor de bază, astfel: în cadrul competenţei de bază în ştiinţe şi tehnologie, ca situaţie de învăţare este propusă folosirea datelor ştiinţifice pentru atingerea unui scop sau pentru a ajunge la o decizie sau concluzie; în cadrul elementelor componente ale competenţei de comunicare, una dintre activităţile menţionate în curriculum este luarea deciziei, ilustrată prin următoarele activităţi de învăţare: propunerea de soluţii pentru o problemă, aprecierea avantajelor şi limitelor soluţiilor, luarea de decizii rapide, eficiente; în cadrul domeniului a învăţa să înveţi, se propune formarea de competenţe care ţin de metacogniţie: cunoaşterea, alegerea, aplicarea unor strategii de învăţare, gândire critică, gândire divergentă, capacitate de decizie, rezolvare de probleme.

Exemplele de activităţi de învăţare sunt insuficiente pentru formarea dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale. Prin urmare, se impune proiectarea unui curriculum opţional care să contribuie la formarea-dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale la elevi, la care vom face referire, având în vedere că formarea dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale conduce spre creşterea calităţii vieţii individuale, cu consecinţe în creşterea calităţii vieţii colective. În mare măsură reuşita în viaţă depinde de formarea capacităţii de a lua hotărâri oportune şi în timp util.

Valoarea generală este situată la nivel de referinţă axiologică, afirmat în plan moral (binele moral), intelectual (adevărul ştiinţific), aplicativ (utilitatea adevărului ştiinţific), estetic (frumosul) şi, în mod special, pe planul sănătăţii psihofizice. Valoarea este reflectată la nivel pedagogic în prin obiectivul general şi prin obiectivele specifice propuse: formarea-dezvoltarea pozitivă a conştiinţei decizionale (cunoaşterea etapelor / fazelor de luare a deciziilor, cunoaşterea criteriilor de luare a deciziilor, a consecinţelor luării deciziilor) şi formarea-dezvoltarea pozitivă a conduitei decizionale (analiza contextului, elaborarea soluţiilor, analiza alternativelor, stabilirea soluţiei eficiente, aplicarea deciziei luate, compararea rezultatelor cu aşteptările, asumarea consecinţelor luării deciziilor),

Valoarea pedagogică a competenţei decizionale este determinată de conţinutul general propus în vederea formării / dezvoltării competenţei decizionale, reflectat în toate laturile educaţiei şi în conţinuturile specifice ale acestora. Este necesar ca elevul să dispună de un sistem de valori, de un minimum de

cunoştinţe ştiinţifice, procedurale, atitudinale, de capacitate de analiză şi sinteză a factorilor contextuali, de capacitate de generare a soluţiilor şi de analiză a consecinţelor pentru fiecare soluţie propusă, de asumare a responsabilităţii, de menţinere a sănătăţii emoţionale şi fizice în fiecare dintre situaţiile analizate. Conţinuturile sunt reflectate, aşadar, în toate laturile educaţiei. Ele generează probleme de ordin psihologic (caracteristicile dezvoltării psihofizice, temperamentul şi caracterul elevilor; procesul presupune cerinţe psihologice angajate la nivel de individ*), probleme de ordin metodologic* (reducerea formării competenţei la nivelul informării cu privire la etapele şi condiţiile formării / dezvoltării competenţei decizionale, unitatea între dimensiunea teoretică şi cea aplicativă a competenţei decizionale), Considerăm că problemele pot fi rezolvate prin adaptarea curriculumului de la competenţă decizională specifică managerului la competenţă decizională la elevii, ţinând cont de caracteristicile dezvoltării psihofizice, de sistemul de valori, de gradul de asumare a consecinţelor. De menţionat importanţa valorii generale a sănătăţii psihofizice a elevilor (cu implicaţii individuale şi colective), în cazul punerii în practică a deciziilor, valoare aplicată în plan moral, intelectual, aplicativ, estetic, regăsită în direcţia dobândirii şi îmbunătăţirii permanente a stării de echilibru şi funcţionare a organismului într-un mediu şcolar, natural, economic, politic, cultural şi comunitar extrem de solicitant, caracteristică a societăţii contemporane.

Obiectivul pedagogic general pe care îl propunem vizează formarea-dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale; este proiectat la nivel global, la nivel teoretic şi practic, reflectând ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare, cu scopul de a acţiona eficace într-o anumită situaţie, reflectându-se în creşterea calităţii vieţii individuale, cu consecinţe în creşterea calităţii vieţii membrilor colectivităţii / societăţii. Obiectivul pedagogic general angajează un proces psihosocial complex, reflectat în mod activ în plan cognitiv, atitudinal, comportamental şi presupune o unitate specială între planul teoretic şi cel comportamental, raportată la cerinţele sociale; prin natura sa, are o pondere predominant aplicativă care presupune utilizarea dimensiunii teoretice construită pe baza cunoştinţelor ştiinţifice / procedurale / atitudinale recunoscute de societate, pe baza sistemului de valori promovate de societate. Este un proces perfectibil, pe fiecare dintre planurile anterior enunţate, prin acţiuni organizate în mediul formal şi nonformal, valorificând experienţele individuale / ale colectivităţii / societăţii din care face parte individul.

Considerăm că ***obiectivele pedagogice specifice*** formării-dezvoltării pozitive a competenţei decizionale vizează cele două dimensiuni: formarea-dezvoltarea competenţei decizionale la nivel teoretic şi formarea-dezvoltarea competenţei decizionale la nivel practic / comportamental.

Primul obiectiv specific, la nivel pedagogic, implică un ansamblu de cunoştinţe angajate la nivel cognitiv, afectiv-motivaţional, normativ (interiorizarea valorilor), la nivelul capacităţilor intelectuale de cunoaştere, de înţelegere, de analiză / sinteză, de evaluare, al capacităţilor de integrare disciplinară / transdisciplinară a cunoştinţelor, deprinderilor, obişnuinţelor, la nivelul însuşirii procedurii de luare / aplicare / analiză a deciziilor – în relaţie cu educaţia intelectuală; la nivel etic, urmărindu-se împlinirea binelui moral integrat

în plan psihosocial şi filosofic (norme morale validate de societate) – în relaţie cu educaţia morală; la nivel tehnic prin utilizarea eficientă a mijloacelor specifice societăţii postmoderne, atât în etapa de documentare, cât şi în celelalte etape specifice luării de decizii – în relaţie cu educaţia tehnologică; la nivel estetic (interiorizarea categoriilor estetice / normelor estetice, valori ale frumosului din natură, artă, societate) – în relaţie cu educaţia estetică; la nivel psihofizic, fiind indezirabile deciziile care conduc spre dezechilibrarea fizică şi emoţională a elevilor aflaţi într-o societate aflată în permanentă schimbare, solicitantă psihic şi fizic – în relaţie cu educaţia psihofizică. La nivel social, obiectivul poate fi angajat economic, vizând deciziile de tip managerial, prin utilizarea eficientă a resurselor aflate la dispoziţia elevilor; la nivel cultural obiectivul poate fi angajat prin iniţiativele / implicaţiile în viaţa artistică / culturală a comunităţii şcolare.

Formarea-dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale la nivel practic / comportamental implică dobândirea de raţionament inductiv / deductiv, analogic angajate creativ, inovator; organizarea gândirii; atitudini intelectuale de tip metodologic (perfecţionarea continuă a cunoştinţelor); atitudini intelectuale creative aplicabile ca strategii de învăţare / autoînvăţare pe baza propriilor experienţe / pe baza experienţei anterioare a membrilor comunităţii / societăţii; formarea-dezvoltarea atitudinii superioare faţă de activităţile umane fundamentale (învăţarea, munca, creaţia); consiliere în carieră a elevilor; conduită psihofizică adecvată, de natură motrică, biologică, medicală, igienico-sanitară, psihologică, în context şcolar şi extraşcolar.

Operaţionalizarea obiectivelor este realizabilă atât în cadrul unui curriculum la decizia şcolii (opţional), dar şi la nivel de discipline şcolare, prin exploatarea conţinuturilor propuse prin documentele de politică educaţională; atât în context formal cât şi în context nonformal, prin proiecte educaţionale, cercuri pe discipline, cluburi ale elevilor.

Conţinuturile particulare ale competenţei decizionale sunt determinate pedagogic de obiectivele specifice propuse. Pot fi dezvoltate şi operaţionalizate în funcţie de resursele pe care le avem la dispoziţie în contexte de învăţare diferite: context formal, prin activităţi proiectate / organizate / desfăşurate pe baza conţinuturilor propuse prin documentele de politică educaţională la nivelul tuturor disciplinelor de învăţământ (toate disciplinele; în mod special prin ore de dezvoltare personală, ore de consiliere şcolară, ore de dirigenţie) şi / sau la propunerea cadrelor didactice: curriculum la decizia şcolii (opţionale pe baza noilor educaţii / ca împlinire a nevoilor emergente ale tinerei generaţii); în context nonformal prin activităţi extraşcolare – cercuri, proiecte educaţionale şi programe educaţionale iniţiate de personal didactic specializat / de stakeholderi; cu deschidere spre context informal prin problemele / soluţiile oferite de societate. Conţinuturile sunt condiţionate de caracteristicile psihofizice ale elevilor, fiind mai evidente / pronunţate la nivel gimnazial (activităţi de consiliere prin orientare în carieră, activităţi în cadrul consiliului elevilor) şi la nivel liceal (orientare profesională şi socială, integrare socioprofesională, consiliere în carieră), De asemenea, conţinuturile sunt condiţionate de dinamica / problematica societăţii contemporane (reflectată în conţinuturile noilor educaţii),

Formele de realizare a competenţei decizionale sunt variate: în *context formal*, în mod *direct şi explicit* prin disciplinele incluse în schema orară: orele de educaţie civică / consiliere / dirigenţie (analiza unor modele comportamentale, orientare şcolară şi profesională, orientare în carieră), matematică (prin analiza datelor, stabilirea soluţiilor şi alegerea strategiei eficiente de rezolvare a problemelor matematice), istorie (analiza critică a strategiilor aplicate de părţile beligerante), ş.a.; prin module specifice noilor educaţii (educaţie pentru sănătate, educaţie financiară); integrate în structura altor discipline (ştiinţe, geografie, chimie, arte – prin valoarea cognitivă / informaţională / atitudinală a conţinuturilor); în context formal, în mod *direct şi implicit* prin discipline incluse în planul de învăţământ / module integrate în discipline de învăţământ; în context formal, în mod *indirect şi implicit* prin toate disciplinele incluse în planul de învăţământ, care au resurse informative, formative şi atitudinale care vizează una dintre etapele specifice luării deciziilor; în *context nonformal*, se pot proiecta variate activităţi adaptate la nevoile elevilor: cercuri tematice, cercuri de specialitate, excursii, cursuri la cluburile elevilor, tabere, în care elevii sunt determinaţi să parcurgă etapele luării deciziilor. În funcţie de vârstă, în vederea evitării oricărei situaţii de risc, elevii vor exersa sub supravegherea / îndrumarea / observaţia adultului. Cu cât vârsta creşte, rolul adultului va fi de consiliere sau acesta va dobândi rol neutru.

Metodologia specifică formării-dezvoltării pozitive a competenţei decizionale, prin caracterul deschis şi global propus de obiectivele specifice, ilustrat şi de conţinuturile particulare, implică aplicarea unui ansamblu de metode şi procedee, prin definiţie active. Ele sunt valorificate în funcţie de nivelul de dezvoltare cognitivă în raport cu vârsta psihologică/ de nivelul de educaţie al elevului.

Dintre metodele didactice de bază în care predomină acţiunea de comunicare orală expozitivă, propunem naraţiunea şi expunerea cu toate formele sale: narativă, descriptivă, demonstrativă, explicativă, interpretativă. Propunerea este bazată pe avantajele aplicării în activităţile organizate frontal şi presupune din partea cadrului didactic perfecţionarea repertoriului comun dintre emiţător şi receptor. Valoarea naraţiunii este susţinută de utilizarea modelelor morale validate de societate.

Dacă amintim de grupa metodelor în care predomină acţiunea de comunicare dialogată, subliniem rolul conversaţiei euristice datorat funcţiei specifice de descoperire a cunoştinţelor şi de valorificare a capacităţilor elevilor, rolul dezbaterii care exploatează capacitatea elevilor de argumentare necesară în luarea deciziilor, rolul asaltului de idei care este benefic în sensul dezvoltării creativităţii / propunerii de soluţii în vederea rezolvării problemei care presupune luarea deciziei.

Metodele didactice în care predomină acţiunea de comunicare scrisă, lectura şi studiul individual au valoare axiomatică, subliniată de funcţia specifică de învăţare / autoînvăţare în structura cărora intră tehnici de informare şi documentare, necesare analizării contextului şi factorilor care stau la baza luării deciziilor.

Pentru etapa de comparare a rezultatelor deciziei cu aşteptările, recomandăm utilizarea (auto) reflecţiei / introspecţiei, susţinută didactic prin dialog

intern şi psihologic de concentrarea elevului asupra cunoştinţelor interiorizate anterior. Presupune analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparaţie.

Observaţia este metodă de bază realizată prin acţiunea de cercetare directă a realităţii. Din aceeaşi grupă recomandăm cercetarea documentelor istorice, pentru elevii cu nivel dezvoltat de învăţare. Aceste metode care favorizează reuşita şcolară şi extraşcolară, respectiv calitatea deciziilor aplicate, dacă se realizează prin analogie şi comparaţie, dacă se raportează la cunoştinţele şi la sistemul de valori însuşite de elevi, dacă se realizează hărţi conceptuale aplicabile la domeniile din viaţa şcolarului în care va lua decizii.

Problematizarea şi studiul de caz sunt metode bazate predominant pe acţiunea de cercetare indirectă a realităţii, eficiente în predarea procesului de luare a deciziilor. Funcţia specifică a învăţării problematizate este de combinare şi dezvoltare creativă a cunoştinţelor asimilate, etapă importantă în procesul de luare a deciziilor, în vederea generării de soluţii multiple de rezolvare a problemei; funcţia specifică a studiului de caz o reprezintă cunoaşterea prin descoperire a relaţiilor esenţiale ale unui fenomen / proces. Ambele metode îşi găsesc teren de aplicare în domeniul formării-dezvoltării competenţei decizionale.

Dintre metodele în care predomină acţiunea practică, exerciţiul, proiectul, jocul didactic antrenează formarea competenţei intelectuale superioare necesară pentru rezolvarea unor probleme complexe, situate în contexte contradictorii.

Un rol important prin funcţia specifică îl are metoda algoritmizării, metodă aflată în grupa metodelor în care predomină acţiunea de raţionalizare a instruirii, utilă în însuşirea procedurii de luare a deciziilor, având în vedere că literatura de specialitate menţionează importanţa respectării etapelor în procesul decizional [10].

Toate aceste metode de bază, alături de tehnicile didactice speciale, sunt aplicabile atât în context formal, cât şi în context nonformal (cercuri, cluburi, excursii, vizionări, ş.a.) şi informal.

Normativitatea pedagogică este asigurată de principiile generale aplicabile la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ şi de principiile specifice datorate situaţiilor de învăţare concrete, subordonate principiilor generale.

În procesul de formare-dezvoltare pozitivă a competenţei decizionale, ***principiile*** ordonează modul de proiectare, de implementare şi de evaluare. Cerinţele normative sunt reprezentate de cele 7 principii / legi ale educaţiei [4, pg. 68-69], alături de cele 8 principii ale didacticii [4, pg. 72-73].

Dintre ele, amintim principiul legăturii între dimensiunea teoretică şi cea aplicativă a competenţei decizionale, având în vedere tendinţa copiilor şi a tinerilor de a ceda dorinţei de împlinire a nevoilor imediate în detrimentul analizării factorilor, a soluţiilor şi a consecinţelor alegerii.

Considerăm că principiul diferenţierii în funcţie de particularităţile de vârstă este un principiu specific, date fiind caracteristicile de vârstă ale educabililor. La vârsta şcolarităţii mici, sistemul de valori este în formare, informaţiile sunt limitate, elevul fiind dependent de opinia adultului. Se poate vorbi în mare măsură despre acceptarea deciziilor adulţilor (justificate sau nu), având în vedere că la această vârstă copiii aleg în funcţie de nevoile imediate şi că emoţiile controlează alegerile.

Un alt principiu specific este principiul tratării individuale a elevilor, având în vedere că temperamentul şi trăsăturile de personalitate influenţează procesul decizional.

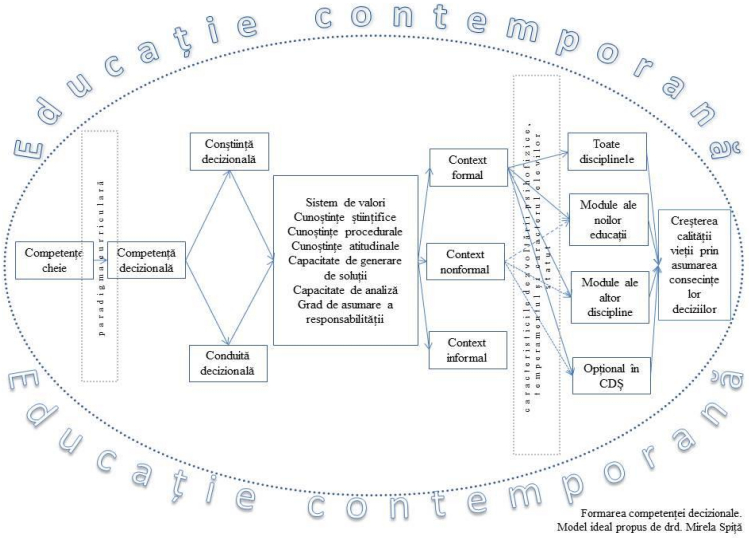
De altfel, legislaţia juridică susţine că minorii au capacitate penală începând cu vârsta de 14 ani, până la această vârstă o persoană nu poate răspunde penal pentru faptele săvârşite. Codul penal prevede în Art. 113 [1]:

(1) Minorul care nu a împlinit vârsta de 14 ani nu răspunde penal.
(2) Minorul care are vârsta între 14 şi 16 ani răspunde penal numai dacă se dovedeşte că a săvârşit fapta cu discernământ.
(3) Minorul care a împlinit vârsta de 16 ani răspunde penal potrivit legii.

Ca urmare, până la vârsta răspunderii penale, competenţele decizionale ale elevului vor fi formate în domeniul şcolar, aplicabile în procesul educaţional, cu privire la sarcinile şcolare. Se urmăreşte ca deciziile pe care le ia să fie în condiţii de maximă siguranţă fizică şi emoţională. După această vârstă, domeniile se diversifică, solicitând din partea educatorului abordare diferită a procesului de formare-dezvoltare pozitivă a competenţei decizionale, influenţată de caracteristicile de vârstă / de personalitate ale persoanelor cu care lucrează, a statutului acestora.

Teoria referenţială cu privire la formarea dezvoltarea pozitivă a competenţei decizionale la elevi poate fi sintetizată în modelul ideal din figura 4.

Fig. 4 *Formarea competenţei decizionale. Model ideal*



Formarea competenţei decizionale. Model ideal propus de drd. Mirela Spiţă

Valoarea praxiologică a prezentului articol constă în fundamentarea unui demers educaţional de formare – dezvoltare pozitivă a elevului decident în contextul educaţiei contemporane, implementat în context formal / nonformal, urmat de analiza impactului formării capacităţii decizionale la elevi, reflectat în creşterea calităţii vieţii acestora.

Bibliografie:

* ***Codul Penal actualizat 2019 – Legea 286/2009.
* Cojocaru, Vasile. Juc, N., (2018), *Impactul deciziei în dezvoltarea şcolii,* Chişinău: S. n., 164 p. ISBN 978-9975-53-976-0.
* ***Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. 2018. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018 H0604(01)&from=LT (accesat 22.06.2019).
* Cristea, S., (2017), *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. Vol.1-10, Didactica Publishing House, București, ISBN 978-606-683-377-6.
* Cristea, S. (2015), *Dicționar enciclopedic de pedagogie,* vol. I. Didactica Publishing House, București, 831 p. ISBN 606-683-295-3.
* *** Legea Educație Națională. *LEN Nr. 1/2011.*
* ***Ministerul Educației Naționale. Programe școlare. București: s.n., 2017, în Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial, disponibil la https://www.edu.ro.
* Nicolescu, O., Verboncu, I., (2008), *Fundamentele managementului organizației*, București: Universitara, 415 p. ISBN 978-973-749-448-1.
* Postăvaru, N., (2014), *Managementul resurselor umane*. București: Universitatea Tehnică de Construcții, ISBN: 973-685-146-X.
* Spiță M., (2020), *Etapele procesului decizional la elevul decident,* în Conferința științifico-practică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a III-a, Bălți.
* ***Strategia educației și formării profesionale din România pentru perioada 2016-2020 „Educație și formare 2020” (ET 2020), Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf (accesat 22. 06. 2019).
* Toma, S., (1992), *Deciziile profesorului ca decizii de conducere,* în Revista de pedagogie nr. 3-4.
* ***World Economic Forum. Future of Jobs Report, 2018, ISBN 978-1-944835-18-7.

Secţiunea STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ

THE BENEFITS OF OCCUPATIONAL THERAPY FOR YOUNGSTERS WITH COGNITIVE DISABILITY

Catina Anna AHMAD[1]

Panaghiota PAPATHOMA[2]

Abstract:

In this paper we present as an example of good practice occupational therapy activities for young people with cognitive disabilities of the „Sunflower cooperative", from Volos, Grece.

The 15 young with disabilities, now members of the „Sunflower cooperative", begun their journey towards meeting this endfirst as beneficiaries ofthe „Support Centre for the disabled", later on they progressed and became members of the „Productive Centre",until finally they cooperative was initiated.

The „Sunflowers"Cooperative was founded in 2009,supported since then by KEKPA-DIEK (Municipal Organization of Health and Social Services) and the Municipality of Volos.

I

The Cooperative'saim is the professional training and social inclusion of youngsters with cognitive disability. There is a 5-member Board of Directors and a Chairman members of the Disabled Association, while the 5 acres plot of the Cooperative in the district of Agios Georgios-KipiaAnakassias, have been granted

[1] General Practitioner, Municipal Institution for Vocational Training of the Municipality of Volos, Greece.

[2] Psychologist, Municipal Institution for Vocational Training of the Municipality of Volos, Greece.

by the Municipality of Volos.

It is supported, on a daily basis, by a social worker, two land workers, volunteers from Greece and abroadas well as University students (Department of Special Education, University of Thessaly) whocomplete there their internship.

It is also supported by the „Health Team" (G. Physician, Psychologist, Nurse) of the *„Department of „Quality of Life, Prevention and Health Promotion"* of KEKPA-DIEK, Volos Municipality, providing information, skills and developingprograms related to:

- **Human body,** its parts, its functions, physical health, contraception, the conception process, sexual ethics, the expression of sexuality and the values that must accompany it (mutual respect between partners, responsibility for self and others, love), Sexual education uses body sketches, items related to the prevention of unwanted pregnancy and illness.
- **Activities of daily living** (dressing, toileting, feeding, hygiene, protection and care of body integrity, healthy habits and their acquisition)
- **Practicing memory, orientation in space and time**, visual and auditory perception, understanding basic concepts of daily life, sequence of days and months, being able to learn telephone numbers, distinguishing shapes, colours, differences and object similarities, ability to participate in discussions.
- **Learning communication skills** (how to initiate and participate in a discussion, how to adapt the behaviour to the requirements of the discussion and his interlocutors, how to attend a business interview or how to provide information about thyself),

Methodology

Active learning through exploration and discovery aimed at activating the individual and required practices which create the appropriate learning conditions.

The work in the cooperative helps the members to develop:

- **Farming/Gardening Skills:** (how to germinate seeds, plant, weed, cultivate, amend soil, crop rotation etc., collect and store seeds companion planting, pest control, different plant needs
- **Gross motor skills** (hauling dirt, compost, mulch**,** digging**,**moving plants**,** weeding, picking produce)
- **Fine motor skills** (planting seeds and plants, weeding, picking produce collecting seeds, picking up bugs)
- **Reading skills** (plant markers, seed packets graphs, charts, instructions)
- **Vocabulary** (plant names & parts, insect names & parts gardening terminology, discussion vocabulary)
- **Writing skills** (in the dirt with sticks, drawing pictures of plants, insects, animals, ideas plotting out the garden, observations, graphs, notations
- **Social /negotiation skills**(what to plant, where to plant, what to harvest for lunch, what to do with what we harvest, who gets to do what when)

The members learn to

- **Be patience**(waiting for seeds to germinate, for plants to grow, for crop to mature, for their turn)
- **Be responsible** (garden must be watered, weeds must be pulled, production must be collected, seeds must be collectedetc)
- **Be awareof even the smallest element** in the environment
- **Talk** about their observations, ideas, experiments
- **Educate and advise** younger children
- **Discuss and negotiate** about chores and responsibilities
- **Ask questions and explain to others**
- **Work with the group**
- **Handle their responsibilities**

Members of the Cooperative, are engaged in creative work and creative activities of that kind, offerthe disabled satisfaction.

The Sunflowers cooperative provides herbs, flowers and quality decorations, healing herbs and plants at competitive prices while during the winter, they create handicrafts.

Through promoting and selling their products to charity markets, young people with disabilities develop their communication skills and relate with, common people who through the procedure become aware of and realize that youngsters / people with cognitive disability are actually capable.

Members of the Cooperative also offer a training program where visitors have the opportunity to interact and communicate withthem,thus enabling them to understand and become familiar with disability and diversity as well as to become sensitizedon environmental and disability issues.

The **floriculture team conductseducational programs** in which primary school children are engaged in experiential activities, such as:

- **Familiarity with the cultivation of horticultural plants and the environment of a greenhouse**
- **Cultivation of aromatic plants**

- **Creation of various objects from ecological materials**

.

❖ **Initiation to the benefits of barefoot walking by walking on the special reflexological path among the plants**

Getting Knowledge related to:

- nutritional value of various foods
- need for clean air / environment / water / soil / hands and bodies
- need for learning of garden rules
- Beneficial Properties of aromatic and medicinal Plants
- Essential oils and beneficial properties to humans
- *„Balsam oil"* (homemade medicine) production
- Herbs and mythology;
- **The personality of a plant;** external appearance of the plant and it's living conditions

Visitors and primary schoolschildren have the opportunity toenjoy a traditional snack prepared and served by the members of the cooperative.

Sunflowers" Cooperationand Volos'"Municipality Green Service" work together: (Members of the Cooperation repot flowers they have cultivated at the town cemetery entrance, marking this way the final aesthetic result),

- In an initiative that combined volunteering and care for the environment, students of the 17th Elementary School in the region of *„AgiaParaskevi"*and members of the Cooperative were very pleased to grow together a flowerbed at theschool's backyard.

- Members of „Sunflower" Cooperative participated at a Herb's Workshop that was held at the University of Thessaly – Department of Agriculture, Exhibiting a benchwith dozens of aromatic herbs and plants,at times where herb and aromatic plant's cultivation is not widespread in Greece.

The 24 participants from the 3 countries participate to the daily activities of members of the cooperative

ACTIVITĂȚI EXTRACURICULARE LA ELEVII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

Daniel BARBOSU[1]

Abstract:

In this paper I present examples of extracurricular activities performed with visually impaired students, designed, practiced and capitalized on ten years of experience as a physical education teacher.

Activitățile extrașcolare vin în completarea procesului de învățământ şi contribuie la descoperirea şi dezvoltarea aptitudinilor elevilor în diverse domenii.

Activitățile extrașcolare pe care încep să le practice copiii de la vârste fragede joacă un rol important în creşterea şi dezvoltarea lor. Aceste preocupări suplimentare oferă copilului posibilitatea de a se mişca, de a interacționa, de a se relaxa, de a se exprima liber şi de a descoperi, experimenta.

O mare problemă cu care se confruntă mulți părinți este **dependența celui mic de calculator şi lipsa dorinței acestuia de a ieşi afară cu copiii, de a se juca, de a interacționa cu ei**. În această situație, copiii trebuiesc atraşi într-un fel, trebuiesc motivați, ca să poată să se îndrepte spre alte activități care le pot fi benefice.

Trebuie să fie stimulați, să aibă un motiv, un sens pentru care fac un lucru. Atâta timp cât ei stau la calculator şi se distrează de minune şi le place să facă asta nu o să poată fi luați de acolo, deoarece acest lucru are sens pentru ei, pentru ei asta e distractiv. În acest proces e important să existe o motivație, sau să ajutăm copiii să găsească o plăcere în a face ceva. Cred că interzicerea de a mai folosi calculatorul şi ai obliga să facă o altă activitate, nu ar fi cea mai bună soluție pentru o cooperare reuşită. Ar trebui, efectiv, să le povestim despre lucrul acesta, să le prezentăm situația, să mergem împreună, să li se pară atrăgător, să vadă care sunt beneficiile. Dacă vorbim despre copiii cu energie, cu atât mai mult se vor plia într-un context de sport.

Din postura de profesor de educație fizică şi sport, încerc să ajut copiii să-şi dezvolte plăcerea de a-şi petrece timpul liber făcând mişcare, făcând sport. Spre satisfacția personală am multe situații, în care acea plăcere transmisă pentru mişcare s-a transformat în pasiune.

Lucrez de zece ani în cadrul unei şcoli pentru copii cu deficienţe de vedere, din acest motiv m-am orientat spre activități extrașcolare cu profil sportiv, în care să poată fi angrenați atât copii nevăzători, sau deficienți de vedere, cât şi copii fără deficienţe astfel având posibilitatea de ai ajuta să se integreze şi să socializeze între ei. Apare deseori la copiii cu deficienţe sentimentul de izolare şi respingere

[1] Prof. Liceul Special „Sfânta Maria" Arad.

datorită dificultăţii de a comunica cu copiii ce nu prezintă aceeaşi deficienţă. Problemele comportamentale sau emoţionale datorate dificultăţii de a se exprima duc de cele mai multe ori la un comportament de răzvrătire, episoade de furie, comportament non-compliant şi la o imagine şi stimă de sine scăzute.

Cred că aceste întâlniri între copiii cu deficienţe şi cei fără deficienţe sunt benefice de ambele părţi, dovadă fiind legăturile de prietenie legate pe parcurs. Activităţile principale desfăşurate sunt escalada şi rularea cu bicicletele tandem.

Escalada este o metodă non-formală de învăţare, care se concentrează nu doar pe îmbunătăţirea izolată a unui anumit tip de abilitate, aşa cum fac metodele tradiţionale, ci apelează în acelaşi timp la abilităţile fizice, psihice şi sociale, folosind tehnici adaptate şi jocul. Escalada este sportul prin care copiii, indiferent dacă au sau nu deficienţe, îşi pot depăşi frici şi limite, şi are beneficii atât psihice, cât şi fizice. Prin escaladă, copiii de toate vârstele se pot cunoaşte mai bine şi pot învăţa să aibă încredere în abilităţile lor. Se creează un mai bun control corporal, astfel încât escalada devine la fel de naturală ca mersul.

Folosind un discurs pozitiv şi prin promovarea poveştilor de succes câştigate din colaborarea cu Asociaţia Climb Again am reuşit să influenţăm percepţia generală asupra potenţialului tinerilor cu dizabilităţi şi să contribuim la integrarea lor. Fie că vorbim de integrarea directă a celor pentru care căţăratul devine o vocaţie, fie de cea indirectă, prin apartenenţa la comunitate.

Practicarea escaladei sportive de către copiii cu deficienţe împreună cu cei tipici are potenţial în a schimba atitudinea majorităţii, faţă de persoanele cu dizabilităţi, creşterea coeziunii, înţelegerii şi acceptării diferenţelor.

Bicicleta tandem sau twin, este o formă de bicicletă concepută pentru a fi folosită de mai mult de o persoană. Astfel, adaptat la nevoile copiilor din şcoala noastră, cei cu deficienţe de vedere au oportunitatea de a forma o echipă cu un copil fără deficienţe şi de a pedala alături de acesta. Copilul văzător, este cel care stă în faţă pe bicicleta tandem şi care în termini specifici este denumit pilotul echipajului. El este cel care coordonează deplasarea şi cel care comunică permanent cu partenerul său.

Când spun echipă, mă refer la faptul că cei doi au nevoie de antrenamente împreună, pentru a se coordona, pentru a se sincroniza în diferite momente care apar în timpul deplasării, în timpul plecărilor de pe loc, în timpul opririlor, sau în momentul depăşirii unor obstacole care pot apărea în cale. Acest tip de activitate încurajează formarea relaţiilor de prietenie şi comunicare între copiii şi oferă atât oportunităţi de interacţiune, cât şi de dezvoltare a aptitudinilor sportive.

Dorinţa de afiliere la un grup este unul dintre motivele pentru care copiii, tinerii în general, participă la activităţile motrice, cu caracter recreativ sau competiţional. În acelaşi timp, nevoia de apartenenţă la un grup obligă subiectul deficient sau nu, la respectarea normelor de comportament, a atitudinii de acceptare a celuilalt, fără discriminări. Astfel se realizează procesul de socializare, deosebit de important, pentru că are drept rezultat dobândirea de către subiectul în dificultate a competenţei sociale.

Sportul în echipe mixte, alcătuite din sportivi cu dizabilităţi şi sportivi valizi, e cel mai eficient mod de promovare a cooperării şi interacţiunii dintre persoanele cu dizabilităţi şi cei sănătoşi.

„Activităţile de educaţie fizică şi sport adaptat pun în valoare calităţile, deprinderile, atitudinile, valorile şi comportamentele care abilitează subiecţii deficienţi să participe în calitate de membri ai societăţii în care trăiesc."(Anshel, 1991).

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION - A HIGHLY CURRENT ISSUE

Alina Maria BREAZ[1]

Abstract:

The paper reviews articles in the literature on the inclusion of children with special educational needs in boarding school. The confusions that exist in the literature between different terms used in the field are discussed, but also the attempts to define and establish the main characteristics of this phenomenon. The main points of inclusion are also addressed: the atmosphere in the class of students, the relations with classmates, the quality of the professional training of the teachers and the necessary funds in the implementation of this process in practice. The results of the analysis indicate that in most cases the inclusion of children with special educational needs in mainstream schooling is successful, for the benefit of both categories: children with and children without special educational needs. Given that these two categories of children will be the adults of tomorrow's society, it is normal for them to grow up and learn together, so to be included in the same type of education.

Over the past 20 years or so policy and practice on the education of children with special educational needs (SEN) has been aimed at placing increasing numbers of children in a mainstream school environment. Although this policy has been supported in principle by many teachers, parents and local authority officers, there has been much less agreement about whether this principle can be realized in practice, and even if it can, about what the impacts might be on the achievements of pupils with SEN in mainstream schools and, in particular, on their peers. A systematic review of the literature shows that the inclusion of SEN children in boarding school has two major advantages: on the one hand it contributes to the stimulation of SEN children to utilise the most of their capacities and potentialities, and on the other hand, leads to an increase in the attitude of tolerance and acceptance among children who do not have difficulties. This is essential for a good integration and cooperation in the society, in which both categories of children will live and carry out their professional activity.

In this direction there are numerous studies in the literature that address the effect of inclusion in the mass school of children with SEN on children whithout SEN. The findings of Kalambouka et al., (2007) suggest that there are no adverse effects on pupils without SEN of including pupils with special needs in mainstream schools, with 81% of the outcomes reporting positive or neutral

[1] Associate Professor, PhD., Faculty of Education Sciences, Psychology and Social Work "Aurel Vlaicu" University, Arad, Romania.

effects. These findings should bring some comfort to headteachers, parents and local authority around the world at a time when concerns have been raised about the problems that schools face in responding to the twin agenda of becoming more inclusive and, at the same time, raising the achievements of all their pupils.

Many articles (Knight, 2003;Hornby, 2015) discuss the philosophy of inclusion before outlining the advantages and some concerns of implementing inclusion into classroom practice. Advice is given on school policy, and the concept of 'guided internality' is introduced. The author warns against reproducing the features of a segregated school in a mainstream setting.

Vislie (2003) addresses the question whether the new terminology that came into use after the Salamanca Statement meant only a linguistic shift or a new educational policy agenda. The answer given in the paper is that the shift to inclusion served a double purpose: Unesco's actions in the field in the early 1990s implied a policy vision for a global context and needed a new term to avoid giving the wrong signals to significant actors on a wider international arena. In the west, the two notions are frequently mixed, mostly considered as overlapping and without due recognition of the different cores of the two terms after Salamanca, that is *a shift of policy focus*, from special education to responding to the diversity within a common school for all students. There is a difference between incklusion and integration in the author opinion.

Traditionally, children requiring special educational needs (SEN) are segregated into separate learning environments. While this education practice has been established for years, other educators and analysts have been questioning its efficacy. Most of them suggest that students with SEN should be included into mainstream schools to maximize their learning experiences. The factors related to the education and inclusion of students with SEN, including the curriculum, attitude of the educators, professional development, equality issues as well as learning experiences, were discussed in a paper presented by Wang (2009).

Kavale and Forness (2000) explored the issues surrounding the integration of students with disabilities into general education classrooms. They also investigated the perceptions and attitudes about inclusion, the tenor of the general education classroom, and the preparation and ability of general education teachers to deal effectively with special education students is summarized. Finally, the dissonance between rhetoric and reality is explored.

Over the last decade, the field of early intervention/early childhood special education has emerged as a primary service for infants and preschool children with disabilities and their families. Systems for providing early intervention for infants and toddlers exist in every state, and all state Departments of Education are responsible for special education for preschool children. The practices that service providers and caregivers use to promote the development and well-being of infants and young children with disabilities and their families underlies this theory of practice (Oidom, Wolery, 2003).

Huber et al., (2001) studied the effect that inclusion and inclusionary school practices have on the achievement scores of low, average, and high academically achieving general education students. Inclusive school practices (curricular changes and supports) had a differential effect, as low achieving general

education students appeared to benefit academically, while higher achieving students lost ground. General education students' reading scores were not significantly affected by the presence of students with disabilities, while in math, the effect was mixed.

Inclusive education of pupils with SEN has become a global trend. However, a considerable number of studies have shown that mere enrolment in mainstream classrooms is not enough to support the social participation of pupils with SEN. These children are at risk of experiencing difficulties in their involvement with peers at school.Teaching interaction strategies to typically developing pupils, group activities in the academic context (cooperative learning and peer-tutoring), support groups for pupils with SEN, and training paraprofessionals to facilitate social interactions, were found to improve the social participation of pupils with SEN in general education classrooms (Garotte et al, 2017),

In achieving a good inclusion of children with SEN, the qualities and pedagogical training of teachers is essential. Nind and Wearmouth (2006) studied what research has been undertaken in the area of effective pedagogical approaches to enable children with special educational needs to be included in mainstream classrooms, synthesising themes in a purposive sample of the literature and examining how this research might inform practice. One outcome of this first literature review was an overview of the various ways that teachers are effectively including children with special educational needs. In this paper, using the literature, we share some of the characteristics of the teaching approaches that have been shown to lead to positive outcomes in the areas of academic attainment, social involvement and improved behaviour.

Mitchell and Sutherland (2020) present teachers with a range of up-to-date evidence-based strategies they can use to tackle the challenges of inclusive education. They consider that is necessary a structure devided into four categories: behavioural approaches, social strategies, cognitive strategies and mixed strategies. Also state that is very important to approach this subjects from a wider perspective: social and emotional education, visual learning and communication and the transition from school to post-school environments.the The strategies are universally applicable, making this essential for all classroom teachers, school leaders, teacher educators and students, educational psychologists, special needs coordinators and consultants and educational researchers.

Current policy emphasis on inclusive education means that more children with disabilities and special educational needs are being placed in mainstream education instead of special schools, as was traditionally the case. The aim of Waitoller and Artiles study (2013) was to explore the area of inclusion in education, from the perspective of primary school teachers and parents of children with intellectual disabilities.Teachers' perspectives and experiences provided realistic insight into the process of achieving and implementing inclusive education in regular school settings, while experiences of parents of children with disabilities offered valuable insight into the reality of the education system from the point of view of accessing adequate supports for children. Findings showed that while inclusive education is beneficial for children with and without disabilities, particularly in terms of social development, oftentimes

opportunity for genuine inclusion of children with intellectual disabilities is compromised by challenges and barriers that exist within the education system.

Given that research has suggested that the successful implementation of any inclusive policy is largely dependent on educators being positive about it, Avramidis et al (2000) undertake a survey into the attitudes of student teachers toward the inclusion of children with special needs in the ordinary school. The analysis revealed that the respondents held positive attitudes toward the general concept of inclusion but their perceived competence dropped significantly according to the severity of children's needs. Moreover, children with emotional and behavioural difficulties were seen as potentially causing more concern and stress than those with other types of special needs. Finally, the survey raised issues about the breadth and quality of initial teacher training.

Norwich (2001) presents a study about rejecting distinctive SEN teaching strategies and accepts that there are common pedagogic principles which are relevant to the unique differences between all pupils, including those considered to be designated as having SEN. This position is qualified by some recognition of the need for more intense and focused teaching for those with SEN. Support for a common pedagogy also comes from the authors' analyses of pedagogy by SEN group. They conclude that the notion of continua of teaching approaches is useful as it makes it possible to distinguish between the 'normal' adaptations in class teaching for most pupils and the greater degree of adaptations required for those with more severe difficulties in learning, those designated as having SEN.

MacFarlane and Woolfson (2013) wanted to examine relationships between teacher attitudes and behavior toward children with social, emotional and behavioral difficulties. Findings suggest that school principals have a central role in promoting an inclusive ethos within their schools. INSET could focus more on challenging beliefs.

Also important is the economic level of the country where the inclusion of children with SEN in mainstream schools is wanted. Croft (2013) wants to establish whether a national survey of disability prevalence is the best starting point when promoting the educational inclusion of disabled children in low and middle-income countries. The paper analyses what information is needed about disability in education systems, and also analyses difficulties with measuring childhood disability. His paper concludes that the most pragmatic and ethical way forward is to make the most of knowledge we already have to develop and continue learning from existing provision.

Bendová and Fialová (2015) studied the difficulties of introducing inclusion in the Czech Republic. They find that primary school teachers and managers often point out on the large numbers of pupils in primary school classrooms, they also refer to problems relating to the staffing of inclusion (note: teaching assistant is missing, there are problems with funding teacher assistants), the lack of primary school teachers in relation to the knowledge of the specifics and needs of children/pupils with SEN, as well as minimal knowledge of methods and procedures for working in an inclusive environment. Other problematic areas with the inclusion of children of school age is the lack of funds for supportive measures

and the unpreparedness of the social environment/surroundings (intact children - classmates and their parents) to accept the children/pupils with SEN.

On the other hand, it is considered that the attitude of classmates, as well as the parents of children without SEN towards those with SEN, has a great influence on ensuring an effective inclusion.

Schmidt and Čagran (2006) investigate the classroom climate in two settings of the 6th-grade class (a setting of children with special needs and a setting without children with special needs), focusing on aspects of satisfaction and cohesiveness on one side and friction, competitiveness and difficulties on the other. The study results indicate the existence of both positive and negative consequences of the integration of hearing-impaired pupils. Heterogeneity achieved by the presence of children with special needs included positive benefits for all pupils in the mainstream classroom and helped to prevent friction and a competitive atmosphere, and provided opportunities for accepting exceptionalities, and developing social skills, ethical values and empathic abilities among school peers. On the other hand was concern related to difficulties of cognition, the only dimension on which comparative settings statistically and significantly differed concerning the classroom climate with integrated pupils.

International research established over a decade ago that students who are en-rolled in special education curricula are victimized and perpetrate more bullying than their general education peers. However, few empirical studies have examined bullying rates among schoolchildren who receive special education services. Rose et al., (2011a) in their study established that students with disabilities reported higher rates of victimization and fighting behaviours than students without disabilities. Conversely, students with disabilities and their general education peers reported similar rates of bully perpetration.

Bullying perpetration and victimization have become pervasive problems in schools. Recent research suggests a causal association between prolonged periods of victimization and overt acts of school violence. These findings are germane to students with disabilities in light of evidence suggesting these students are victimized more often than typically developing peers. In another study Rose et al (2011b) try to provide special educators with an overview of definitions and issues related to bullying perpetration and victimization and to synthesize research on this topic as it pertains to students with disabilities by disability type, personal characteristics, and educational placement.

Maximizing the interaction between pupils with and without special needs is generally considered an important aspect of inclusion. However, it is frequently questioned whether pupils with SEN in regular classrooms have interactions and friendships with their peers. In order to be able to evaluate these relationships, it is necessary to clarify concepts such as social participation, social integration and social inclusion. At the moment there is much ambiguity regarding these concepts. An analysis of the literature showed that the concept social integration and the related concepts of social inclusion and social participation are often described inaccurately, with only a few researchers providing explicit definitions or descriptions. In the majority of articles, implicit descriptions can be derived from instruments used to measure social integration, social inclusion or social

participation: it is apparent there is much overlap among the use of concepts by researchers. it can be concluded that the concepts social integration, social inclusion and social participation are used as synonyms. In our opinion, social participation is the most suitable concept. The analysis of literature reveals four key themes central to all three concepts: friendships/relationships, interactions/ contacts, perception of the pupil with SEN and acceptance by classmates (Koster et al, 2009),

Young children's peer-related social competence has been viewed as a critical developmental competency during early childhood. Nevertheless, a number of young children, particularly young children who have disabilities or who are at risk for disabilities, have peer interaction difficulties. During the last several decades, various intervention strategies for improving young children's peer interactions have been developed, refined, and evaluated in early childhood programs (Brown et al. 2001),

Positive peer relationships play a significant role in the development of students. They are beneficial for learning and psychological outcomes. This article draw upon an important distinction between the four main themes of social participation (friendships, interactions, peer acceptance and self-perception of social participation) and examines these aspects in inclusive and regular classes. Especially, differences in social participation of students with and without SEN in inclusive classes and between students without SEN in inclusive and regular classes are examined by Schwab (2015), The results showed that in inclusive classes, students with SEN had lower scores on all four subthemes of social participation (friendships, interactions, peer acceptance and self-perception of social integration) than students without SEN. Regarding students without SEN, friendships and peer acceptance were significantly higher in inclusive classes than in regular classes. Differences were neither found for gender, nor between primary and secondary school students.

A vremidis et al., (2013) examined dimensions of pupils' self-concept and their social position in their class network. Contrary to previous research, pupils with SEN were found to hold positive perceptions in all assessed domains of self-concept and, notably, they felt good about their academic performance, and they felt socially accepted by their classmates. With regard to their social position, children with SEN were found to be less popular and to have fewer friends than their non-SEN peers. the paper concludes that experiencing SEN alone is not a determining factor of social isolation and argues that schools should aim at enhancing the self-image and reducing the marginalisation of all pupils regardless of their SEN or non-SEN classification.

Dessemontet and Bess (2013) aimed at assessing the impact of including children with intellectual disability in general education classrooms with support on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers without disability.The results suggest that including children with intellectual disability in primary general education classrooms with support does not have a negative impact on the progress of pupils without disability. Byrne in 2013 studied what factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their

child at change of phase from primary to secondary education.The study identifies a number of broad factors that impact on parents' decision-making: the age of the child, the nature and degree of the SEN; the socio-economic status of the parents; the child's experience of inclusion in the primary phase; the secondary schools philosophy, capacity and perceived commitment to SEN; beliefs about teacher's skills, knowledge, capacity and attitudes; and the influence of other people, for example family, friends and professionals.

Scholes et al (2017) studied how children reason specifically about the inclusion of aggressive children in school settings. Findings suggest the need to consider more closely how contextual experiences influence young children's moral reasoning.

The debate regarding the inclusion of children with SEN in mainstream education revolves around what makes the classroom environment inclusive. Through the potential offered by the specific qualitative methodologies employed, this study aimed to explore the development of teachers' pedagogical practices and learning relationships upon the inclusive education of children with special educational needs and disabilities in two primary school classes. The study considered the views and behaviours of primary school pupils with and without special educational needs, primary school teachers and teaching assistants in one mainstream school (Efthymiou et al., 2017).

Conclusions

The inclusion of children with SEN in mainstream education is a continuing concern of researchers in the educational and social field. With all the difficulties that this process encounters in its application in practice, in finding the necessary funds and in preparing teachers to work with children with SEN, inclusion is expanding more and more because children with SEN and those without SEN today, will form together the adults of tomorrow's society. Much effort needs to be made to change the mentality of parents and children without SEN towards this category of people with disabilities. In achieving an effective inclusion are important: the socio-economic conditions of the country, diversification of teacher training to meet new requirements in working with children with SEN, the relationships that are established between children with SEN and their classmates, the atmosphere in class of students.

References:

- Avramidis, E., Bayliss, p. , Burden, R., (2000), Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education,* 16(3): 277-293, doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1.
- Avramidis, E., (2013), Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools, *Research Papers in Education*, 28(4): 421-442, doi: 10.080/02671522.2012.673006.
- Bendová, p. , Fialová, A., (2015), Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *ScienceDirect: Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 171: (2015) 812–819 doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.196.
- Byrne, A., (2013), What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their

child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs,*13(2): 129-141. doi: 10.1111/.1471-3802.2011.01211.x.

* Croft. A., (2013), Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *International Journal of Educational Development*, 33(3): 233-243. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.08.005.
* Dessemontet, R.S., Bless, G., (2013), The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1): 23-30, doi: 10.3109/13668250.2012.757589.
* Efthymiou, E., Kington, A., Lee, J., (2017), The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective, *Cogent Education*, 4:1, doi: 10.1080/2331186X.2017.1304015.
* Garrote, A., Sermier D.R., Moser O.E., (2017), Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream school: A review of school-based interventions. *Educational Research Review,* 20:12-23. doi: 1-.1016/j.edurev.2016.11,01.
* Hornby, G., (2015), Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2(3): 234-256. doi: 10.1111/1467-8578.12101.
* Huber, K.D., Rosenfeld, J.G., Fiorello, C.A., (2001), The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools,* 38(6):497-504. doi: 10.1002/pits.1038.
* Kalambouka, A., Farrell, p. , Dyson, A., Kaplan, I., (2007),The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers, *Educational Research*, 49:4, 365-382, doi: 10.1080/0013188070171722.
* Kavale, K.A., Forness, S.R., (2000), History, Rhetoric and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education,* 21(5): 279-296. doi: 10.1177/ 074193250002100505.
* Knight, B., (2003), Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Regular Classroom. *Support for Learning*. 14 (1):. 3 – 7. doi: 10.1111/1467-9604.00091.
* Koster, M., Nakken,H., Pijl S.J., van Houten, E.(2009), Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 13(2):117-140, doi: 10.080/13603110701284680.
* MacFarlane, K., Woolfson, L.M., (2013), Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education,* 29:46-52, doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006.
* Mitchell, D., Sutherland D., (2020), *What Really Works in Special and Inclusive Education Using Evidence-Based Teaching Strategies.* 3rd Edition. Londra: Routledge Taylor & Francis Group.
* Nind, M., Wearmouth J., (2006), Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs.* 6(3): 116-124. doi: 10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x.
* Norwich, B., (2001), Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs. *Britisch Educational Research Journal*, 27(3): 313-329. doi: 10.1080/01411920120048322.
* Odom, S.L., Wolery, M., (2003), A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 37(3): 164–173. doi: 10.1177/00224669030370030601.

* Rose, C.A., Monda-Amaya, L.E., Espelage, D.L., (2011a), Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2): 114–130. doi: 10.1177/0741932510361247.
* Rose, C.A., Espelage, D.L., Aragon, S.R., Elliott, J., (2011b), Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. Exceptionality Education International, *21 (2-3):*2-14.
* Schmidt, M., Čagran, B.(2006), Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4): 361-372. doi: 10.1080/03055690600850123.
* Scholes, L., Brownlee, J.L., Walker, S., Johansson, E.(2017), Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school, *International Journal of Inclusive Education*, 21:10, 991-1010, doi: 10.080/13603116.2017.1325075.
* Schwab, S., (2015), Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities,* 43-44: 72-79. doi: 10.1016/j.ridd.2015.06.005.
* Vislie, L., (2003), From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18:1, 17-35, doi: 10.1080/0885625082000042294.
* Waitoller, F.R., Artiles, A.J., (2013), A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3): 319–356. doi: 10.3102/0034654313483905.
* Wang, H.L., (2009),Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis. *International Education Studies*, 2(4): 154-161. ERIC Number: EJ1065757.

COPILUL CU SINDROM ASPERGER INTEGRAT ÎN ŞCOALA DE MASĂ

Mirela BUGARIU[1]

Abstract:

Among the disorders from the autism area, is also the Asperger Syndrom, named after the Austrian doctor Hans Asperger, or the disease „little genius" considered by the specialists as one of the most spread form of autism.

The manifestations specific to the child with the Asperger Syndrom refers especally to behaviour disorders, without being affected the mental and phisical development.

In most of the cases, specialists establish a medium or over medium IQ of the child with the Asperger Syndrom, fact that allows him&her to be integrated in an ordinary school, in this way ensuring the right to education, according to the theory and principle of „equal chances".

The integration is a provocation both for the parents and especially for the teachers. The integration of the children in the ordinary schools challenges them to devlop their potential and to adopt certain skills. Even if nowadays, in Romanian schools, the integration of the autist children is difficult both because of the other children, parents fear, fear not to lower the level of class, and because of the teachers fear, teachers who aren`t prepared enough to work with autist children, and here we can add the lack of some adapted syllabus, however the benefits of the integration in ordinary schools are obvious and can be quantified.

Printre tulburările din sfera autismului se numără şi Sindromul Asperger, după numele medicului austriac Hans Asperger, sau boala„ micilor genii", considerată de specialişti una dintre cele mai răspândite forme de autism.

Manifestările specifice copilului cu Sindrom Asperger se referă în special la tulburări de comportament, fără a fi afectată însă dezvoltarea mentală şi fizică.

Din punct de vedere juridic, Convenţia ONU cu privire la drepturile copilului, prevede clar „dreptul la o educaţie potrivită aptitudinilor şi abilităţilor mele" iar Legea nr. 151 din 12 iulie 2010 privind serviciile specializate integrate adresate persoanelor cu tulburări din spectrul autist, la articolul 2, prevede că „toate persoanele diagnosticate cu tulburări din spectrul autist au acces la educaţie, incluzând dreptul la învăţământ".

De cele mai multe ori, specialiştii stabilesc un IQ mediu sau peste medie, a copilului cu Sindrom Asperger fapt care permite integrarea lui într-o şcoală de masă, asigurându-i-se dreptul la educaţie, potrivit teoriei şi principiului „egalităţii şanselor" „care are însă şi un revers, de cele mai multe ori ignorat, acela al egalităţii obligaţiilor şi responsabilităţilor în raport cu persoanele cărora li s-au asigurat şanse egale, care doar aşa pot accede la o autonomie funcţională care să le permită să ia parte la viaţa comunităţii." (1)

[1] Prof., Şcoala Gimnazială Vladimirescu.

Integrarea în şcoala de masă a unui copil cu sindrom Asperger, constituie o provocare atât pentru părinţi, cât mai ales pentru cadrele didactice, ajutându-l să îşi dezvolte potenţialul şi să deprindă anumite abilităţi de viaţă, integrarea fiind „o acţiune care se exercită asupra persoanei şi implică o continuă transformare şi restructurare a potenţialului, a însuşirilor individuale şi nu un simplu act extern; aceasta presupune familiarizarea individului cu şcoala, acomodarea cu cerinţele existente, modificarea unor stereotipuri vechi şi punerea lor de acord cu o situaţie nouă.(2)

Deşi la ora actuală, în şcolile din România, integrarea copiilor cu autism sau afecţiuni din spectrul autist este dificilă, fie din cauza unor anumite mentalităţi ale părinţilor copiilor tipici, care se tem ca prezenţa acestor copii să nu scadă nivelul de pregătire al clasei, fie din teama cadrelor didactice, insuficient pregătite pentru a lucra cu aceşti copii, la care se mai adaugă şi lipsa unor programe adaptate, beneficiile integrării în şcolile de masă sunt notabile şi pot fi cuantificate.

Studiu de caz:

Cercetările efectuate în ultimul deceniu la Universităţi de prestigiu din S.U.A., au relevat faptul că, în cazul copiilor cu tulburări din sfera autismului, deşi simptomele pot fi identificate începând cu vârsta de 2 ani, majoritatea diagnosticelor şi terapiilor sunt realizate după vârsta de 4 ani, privând copilul de o intervenţie timpurie. Pe lângă acest aspect, se mai adaugă şi refuzul părinţilor de a accepta că au un copil atipic, fie din necunoaştere, fie din dorinţa de a nu oferi posibilitatea grupului social din care fac parte de a-l stigmatiza pe copil, ştiut fiind că mentalitatea unor persoane, lasă mult de dorit, chiar şi acum, la începutul secolului XXI.

Fixaţia pentru anumite obiecte, refuzul de a duce la îndeplinire anumite sarcini de lucru şi o mare aversiune faţă de schimbări, fac din copilul cu Sindrom Asperger, de cele mai multe ori, o victimă, atrăgând aversiunea celorlalţi copii şi uneori chiar şi a părinţilor acestora, considerându-l un „ciudat" sau un „handicapat"cu care nu vor să se joace sau să lege prietenii.

Elevul A.A., diagnosticat cu Sindrom Asperger la vârsta de 3 ani, este înscris la o şcoală de masă, din mediul urban, unde învăţătoarea nu poate admite că are un „handicapat" în clasă, copilul solicitându-i atenţia mai mult decât ceilalţi copii. Presiunile venite din partea părinţilor cu copii tipici şi diferite acuze la adresa elevului A.A.,(comportament violent, deranjarea orelor de curs, etc.) au condus în cele din urmă, la transferul acestuia într-o şcoală de masă din mediul rural.

Schimbările survenite în viaţa lui, şcoala nouă, învăţătoarea, copii necunoscuţi, îl determină pe elevul A.A. ca timp de aproape o săptămână, să stea sub bancă, comunicând cu cadrul didactic (învăţătoarea clasei a III a) într-un mod atipic, până când, cu calm şi tact pedagogic, i se câştigă încrederea şi i se oferă un sentiment de siguranţă, fapt care îl determină pe copil să îşi ocupe locul în bancă, la fel ca şi ceilalţi elevi.

Integrarea elevului A.A. în colectivul clasei a presupus un efort deosebit din partea cadrului didactic, care, în paralel cu activităţile didactice desfăşurate la clasă, diferenţiate pentru elevul cu Sindrom Asperger (deşi oficial, elevul A.A. este considerat un copil tipic, în lipsa documentelor care să ateste starea sa), a depus

un efort susţinut pentru ca acest copil să nu fie considerat un „ciudat” de către ceilalţi elevi şi de părinţii acestora, ci doar un copil diferit.

Deşi poate vorbi fluent, A.A. are o comunicare dificilă, în sensul că nu acordă atenţie persoanelor care îl ascultă, putând vorbi neîntrerupt despre lucrul care îl pasionează, în speţă astronomia şi navele cosmice, indiferent de interesul celui care îl ascultă putând părea insensibil la sentimentele interlocutorului.

Ca toate persoanele cu Sindrom Asperger, şi A.A. a dezvoltat un interes obsesiv pentru un anumit domeniu, memorând anumite aspecte legate de acesta, adică manifestă un interes deosebit faţă de navele cosmice şi reţine mecanic foarte multe informaţii pe care le obţine în special de pe Internet, despre domeniul care îl preocupă, executând ore în şir desene, care atrag atenţia celorlalţi copii prin „ciudăţenia” lor. (Anexa 1)

Din punct de vedere al relaţionării sociale, A.A., întâmpină mai ales în gimnaziu, probleme, în special în menţinerea relaţiilor pe termen lung, a modului atipic în care comunică, datorită anomaliilor de inflexiune şi a repetiţiilor verbale folosite.

De asemenea, A.A. nu are capacitatea de a rezona afectiv, indiferent de context, şi de a deveni empatic, fiind incapabil de a înţelege sarcasmul sau mesajele subtile, cercetătorii fiind de părere că în general, copiii diagnosticaţi cu tulburarea Asperger au nevoie de un timp mai lung pentru procesarea informaţiilor decât ceilalţi copii, deoarece folosesc mai multinteligenţa şi logica, decât intuiţia. Se pare că maturizarea lor este mai lentă iar unii copii nu pot gestiona foarte bine factorii de stres.

Aşa cum am mai arătat, acest lucru poate fi observat şi la subiectul nostru în programul şcolar zilnic, când este necesar să facă faţă diferitelor schimbări: schimbarea clasei cu laboratoarele de biologie, fizică, informatică; temele pentru acasă şi pregătirea suplimentară în vederea susţinerii Evaluării Naţionale (examen la care a participat în calitate de elev tip c), etc.

Toate aceste schimbări îl fac irascibil, uneori manifestând cu un comportament violent (îşi aruncă caietele şi manualele sub bancă sau le rupe, ţipă, se manifestă zgomotos, totul în jurul lui fiind într-o „perfectă dezordine”) ceea ce îi determină pe unii colegi să îl izoleze şi să îl considere un „ciudat” deşi li s-a explicat că A.A. percepe lumea diferit faţă de ei.

În clasa a VIII a, orientarea şi încurajarea corectă a acestui tânăr, de către cadrele didactice, psihologul şcolii şi profesorul de sprijin, au condus în cele din urmă la posibilitatea ca el să studieze pentru a munci mai apoi, în zona lui de interes, menţionând aici faptul că A.A. a promovat examenul de Evaluare Naţională cu note peste 5, atât la Limba română, cât şi la Matematică, ceea ce demonstrează că acest elev diagnosticat cu Sindrom Asperger, a fost integrat cu succes în şcoala de masă obţinând rezultatele scontate de toţi actorii educaţionali.

Ca modalităţi şi instrumente de colectare a datelor psiho-sociale referitoare la subiectul nostru, acest studiu de caz are la bază Scala de evaluare a autismului infantil Schopler (Scala a fost concepută în 1971 de E. Schopler, R. Reichler şi B. Renner având ca obiective identificarea copiilor autişti şi distingerea cazurilor de autism uşor şi moderat de cazurile severe).

În cadrul acestui studiu, copilul a fost examinat în timp ce era implicat într-o sarcină de lucru cu componente variate şi presupunea, printre altele, interacţiuni cu o altă persoană, urmărindu-se următorii itemi:

1. Interacţiunea cu anumite persoane: S-a constata evitarea unui contact vizual cu interlocutorul şi reacţia negativă la anumite critici.
2. Reacţia afectivă: În unele cazuri, A.A. reacţionează având accese de furie şi devenind foarte agitat ca răspuns la un eveniment minor (exemplu: pierderea unei partide de şah)
3. Utilizarea corpului: În activităţile propriu-zise la clasă, nu s-au înregistrat forme de deviere. Menţionăm însă, că în permanenţă mâinile îi erau pătate cu cerneală, pastă de pix sau carioca, iar ţinuta vestimentară era dezordonată.
4. Utilizarea obiectelor: S-a observat o utilizare neadecvată a acestora în anumite momente tensionate ale studiului (incapacitatea de a rezolva o anumită sarcină de lucru, l-a determinat şi rupă caietele şi să le arunce sub bancă),
5. Adaptarea la schimbare: Adaptabilitatea copilului la schimbare este greoaie, orice schimbare îl bulversează şi îi induce o stare disconfort.
6. Teama, nervozitatea: În anumite situaţii (exemplu: când este înştiinţat că îi vor fi chemaţi părinţii la şcoală) A.A. intră într-o stare de nervozitate şi agitaţie, ca în final, să se ascundă sub bancă sau în locuri retrase.
7. Comunicarea verbală: În general, comunică corect, anomaliile la nivelul comunicării apar doar atunci când este agitat sau nervos.
8. Nivelul activităţii: S-a constatat o îmbinare a unor episoade de pasivitate totală cu unele de hiperactivitate atunci când descrie detaliile domeniului care îl preocupă, în speţă, navele cosmice, despre care deţine o cantitate impresionantă de informaţii., (Evaluatorul nu s-a preocupat de demonstrarea veridicităţii acestor informaţii),
9. Nivelul şi consistenţa funcţiilor intelectuale: În ceea ce îl priveşte pe A.A., putem spune că abilitatea de nuanţare şi detalierea unor aspecte (expuse de cele mai multe ori prin desene însoţite cu multă însufleţire de explicaţii) care îl preocupă este extrem de dezvoltată, iar în ceea ce priveşte utilizarea şi înţelegerea limbajului, a conceptelor şi a modului în care înţelege funcţionarea lucrurilor, este satisfăcător.

Concluzii

Această evaluare a fost realizată direct, de către un cadru didactic care a desfăşurat o activitate educativă cu subiectul, (pe parte de spiritualitate, spre care avea o deschidere deosebită, şi pe care o percepea mai ales la vârsta mică, ca pe o lume reală, pe care o distingea foarte bine şi din care făcea parte, neexistând în percepţia lui antagonismul dintre bine şi rău, ci doar binele) luând în considerare şi informaţiile furnizate de părinţi şi evaluările medicale, pentru stabilirea unui scor care a condus la concluzia că pentru nivelul lui de vârstă, comportamentul subiectului are anumite caracteristici care nu sunt în concordanţă cu standardele.

Ca o concluzie generală a acestui studiu de caz, putem afirma că printr-un efort comun, şcoală-părinţi-specialişti din cadrul C.J.R.A.E. Arad şi C.S.E.I. Arad, a

fost posibil ca A.A. să se dezvolte într-o şcoală de masă insistând pe acumularea unor deprinderi care îi sunt utile în viaţa reală şi care îi vor fi utile şi pe plan profesional, dacă va fi orientat şi ulterior, în învăţământul liceal, în conformitate cu preocupările sale, vorbind aici despre încurajarea şi cultivarea abilităţilor sale deosebite (culegerea de informaţii tehnice, interesul pentru evoluţia şi dezvoltarea tehnicii, desenul, etc.) şi nu în ultimul rând, oferirea unui suport psihic şi emoţional propice pentru dezvoltarea sa profesională şi socială.

Bibliografie:

* Dorel Ungureanu, (2000), *Educaţia integrată şi şcoala incluzivă*", Editura de Vest, Timişoara, p. 59.
* Roxana-Monica Lupuşor, (2018), *Integrarea copiilor cu autism în şcolile de masă*, în Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (115), p. 146.

MODEL DE CURRICULUM ADAPTAT PENTRU COPILUL CU C.E.S. DE NIVEL PREȘCOLAR

Lucica BUTCOVAN[1]

Abstract:

This thesis illustrates a good practice model from preschool education, a model of curricular adaptation for a child with special educational requirements, integrated in mass education, in the area of Cognitive development and world's knowledge.

This material was developed based on official documents elaborated by the Ministry of Education and Research (MEC, 2019), more precisely Curriculum for Early Education/ the fundaments of early learning and development of the child (0-7 years),

The proposed model contains a short presentation of the main characteristics of the CES child, resulted as a consequence of the evaluation of the main areas/ activity fields, examples of didactic strategies adapted to the child's level and main diagnostic, an example of adaption of general competences and specific to cognitive development and world's knowledge, based on specific compences adapted to the level of learning and giving examples of learning activities (games and activities),

Date generale despre subiect:

Subiectul este un copil de vârstă preşcolară (3,6 ani), gen masculin, care prezintă simultan dizabilităţi şi CES (având certificat de handicap şi certificat de orientare şcolară), cu următoarele diagnostice: Deficienţă mintală uşoară (IQ-60), Tulburare de spectrul autist (TSA), integrat în învăţământul de masă, grupa mică.

Prezentarea succintă a principalelor caracteristici ale subiectului:

În urma evaluării iniţiale, realizate cu ajutorul unei grile de observare a comportamentului copilului cu TSA, în concordanţă cu diagnosticul medical principal, s-a constatat că, preşcolarul nu atinge nivelul minim al competenţelor/ indicatorilor comportamentali specifici grupei mici, având mari dificultăţi de comunicare şi interrelaţionare, întârzieri semnificative pe toate palierele de dezvoltare (limbaj, cognitiv, psihomotric, emoţional şi comportamental), fiind necesară o adaptare a curriculumului pe competenţele specifice nivelului antepreşcolar, în conformitate cu diagnosticul/ tipul şi gradul de deficienţă.

Preşcolarul este încadrat în grad de handicap grav cu asistent personal şi este însoţit pentru o integrare cât mai eficientă, zilnic, de un facilitator, care se ocupă de supravegherea şi îngrijirea copilului în timpul activităţilor didactice, în pauze şi activităţile extracurriculare, facilitează relaţia copilului cu colegii de grupă şi cadrul didactic, oferă sprijin în realizarea sarcinilor didactice prin promptare fizică, verbală şi gestuală.

Limbajul receptiv este mediu dezvoltat (răspunde la comenzi simple, imită acţiuni simple, cu prompt fizic sau verbal), iar cel expresiv se află în curs de

[1] Prof. itinerant şi de sprijin, C.Ş.E.I. „Cristal", Oradea.

dezvoltare, prezentând un mare deficit pe latura funcţională, fiind caracterizat de abilităţi conversaţionale reduse, un vocabular redus în raport cu vârsta cronologică, exprimare greoaie, în cuvinte, dislalice şi ecolalice.

Cognitiv - comprehensiunea este limitată, neexersată, înţelege sarcini simple şi colaborează greu cu adultul în activităţile 1:1; prezintă deficit atenţional, dificultăţi de focusare pe sarcina de lucru şi ritm de lucru lent.

Relaţiile sociale: stabileşte greu contactul vizual, reacţionează foarte greu la nume şi comenzi; preferă jocul solitar cu diferite obiecte/jucării, este foarte greu de antrenat în activităţiile didactice, având o capacitate slabă de concentrare (maxim 3 min),

Autonomia personală şi deprinderile de autoservire nu sunt formate (necesită sprijin în activităţile îmbrăcat/dezbrăcat, sprijin şi îndrumare la spălarea mâinilor, folosirea toaletei, masă, etc),

Psihomotricitate - motricitatea fină este nedezvoltată- activitatea motorie fină se află la nivel rudimentar de utilizare a instrumentelor de scris, iar activitatea motorie primară se exprimă prin forţă musculară slabă, dificultăţi de echilibru, probleme de coordonare oculo-manuală şi bimanuală.

STRATEGII ADAPTATE COPILULUI CU CES:

- ✓ crearea unui mediu pozitiv, confortabil, între copilul cu TSA şi colegii săi, prin educarea celor din urmă despre tulburarea copilului, astfel încât actul învăţării să se desfăşoare cu succes;
- ✓ observarea copilului pe parcursul programului şcolar (cum se manifestă la activităţi, în pauze, pe coridor, alături de colegii de grupă, în situaţii nestructurate);
- ✓ implicarea în activităţi bazate pe metodele activ-participative (muncă prin cooperare);
- ✓ promptare fizică, verbală şi gestuală;
- ✓ utilizarea unui limbaj simplu, accesibil nivelului lui de înţelegere;
- ✓ imitaţia prin tutelare cu ajutorul unui coleg sau a adultului facilitator;
- ✓ sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile, cu grad de dicultate scăzut;
- ✓ fişe de lucru/de evaluare, simplificate, adaptate în funcţie de nivelul de dezvoltare;
- ✓ observarea comportamentului în diverse contexte pentru a identifica/evalua achiziţia unor comportamente manifestate spontan;
- ✓ recompense diverse (aprobare verbală, valorizare, apreciere a ceva; aprobare nonverbală (zâmbet, râs, aplauze); contact fizic (atingere pe umăr, strângerea mâinii, sărut, îmbrăţişare etc);
- ✓ acordarea accesului la activităţi preferate/obiecte, jucării etc. cu scopul de a-i încuraja efortul;
- ✓ întărirea pozitivă (aprobarea, lauda etc.),
- ✓ aşezarea strategică în proximitatea cadrului didactic;
- ✓ timp suplimentar de lucru, pauze frecvente;
- ✓ material didactic adaptat şi aşezat strategic pentru a-l putea observa, material didactic concret,cu activităţi susţinute de suport imagistic.

- ✓ conversaţia, explicaţia,demonstraţia, povestirea, exerciţiul, observarea, problematizarea, joc de mişcare, joc didactic, joc de mimă.

DOMENIUL
DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ŞI CUNOAŞTEREA LUMII

- -vizează abilităţile copilului de a înţelege relaţiile dintre obiecte, fenomene, evenimente şi persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice.
- -include abilităţile de gîndire logică şi rezolvare de probleme, cunoştinţele elementare matematice ale copilului şi cele referitoare la lume şi mediul înconjurător.

Competenţe specifice la nivelul unităţii de învăţare	**Competenţa specifică adaptată**
1. Relaţii, operaţii şi deducţii logice în mediul apropiat.	
1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acţiuni asupra obiectelor şi asupra celorlalţi.	Activităţi de manipulare a unor materiale diverse, sigure şi adecvate vârstei (manipulare şi acţiune asupra lor). Experimente ce exemplifică relaţia de cauză-efect, însoţite de explicaţii pe nivelul lui de înţelegere şi oferirea oportunităţii de a experimenta sub atentă supraveghere (exemplu:dacă stingi lumina.....se face întuneric).
1.2. Constată şi descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte de acelaşi tip.	Activităţi-joc prin care se demonstrează, se explică şi se implică copilul în activităţi de comparare a obiectelor în funcţie de mărime, formă sau alte caracteristici (exemplu: o minge este mai mare decât alta, bluza mea este la fel cu cea a Mariei etc.). Compararea obiectelor în funcţie de mărime, formă sau alte caracteristici. Identificarea unui obiect familiar din mai multe obiecte şi integrarea lui categorială. Constituirea de grupuri/mulţimi pe baza unei singure însuşiri comune(formă, mărime, culoare, luate în considerare separat).
1.3. Repetă/ reia comportamente pornind de la experienţe anterioare.	Exerciţii de generalizare a unor idei pornind de la experienţe anterioare (de exemplu: observă cum adultul suflă în mâncare pentru a o răci şi suflă şi el la următoarea masă) şi de realizare a unor conexiuni între obiecte (mătura este pentru a mătura, umbrela este pentru ploaie, etc.). Jocuri de rol - utilizarea unor obiecte diverse pentru acţiunile pentru care sunt destinate, apelând la experienţa anterioară.
2. Reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme şi cunoaşterea mediului apropiat.	
2.4. Seriază obiecte de acelaşi fel într-un şir.	Realizarea de serieri de obiecte pe baza unor criterii date ori găsite de el însuşi. Exerciţii de numărare pe dinafară până la 5, de imitare a unor cântece şi rime cu numere. Exerciţii sub formă de joc de recunoaştere a unor cantităţi ale unor obiecte (două cărţi,creioane, trei cutii etc.). Folosirea numeraţiei în activităţile cotidiene şi a numerelor (exemplu:"Mai trebuie încă unul", „Acum suntem numai doi în sală" etc.) şi solicitarea copilului de a aduce cantitatea cerută (două...trei mingi, etc).

	Activităţi de gospodărie în care se utilizează mai multe fructe sau legume şi folosirea termenilor precum: mai multe, mai puţine, mai mari, mai mici, etc
2.5. Identifică, cu sprijin, categorii de obiecte, fiinţe şi le grupează după un criteriu.	Exerciţii de identificare, cu sprijin, a unor categorii de obiecte, fiinţe familiare (ex.: pisica, vulpea şi câinele sunt animale). Exerciţii de grupare a unor obiecte, după un criteriu. Recunoaşterea, denumirea, construirea şi utilizarea formelor geometrice (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi) în jocuri. Constituirea de grupuri / mulţimi pe baza unei singure însuşiri comune(formă, mărime, culoare, luate în considerare separat). Realizarea de puzzle-uri cu forme geometrice. Activităţi de potrivire a unor forme simple în puzzle-uri cu forme sau tăblite cu forme. Exerciţii de identificare a unor forme (rotundă /cercul, etc), puzzle-uri cu forme geometrice. Exerciţii de seriere de obiecte de acelaşi fel într-un şir (un şir de cuburi). Activităţi ce vizează sesizarea relaţiilor între caracteristici ale anotimpurilor şi efecte asupra vieţii (cum ne îmbrăcăm iarna, cum ne protejăm vara de soare), valorificând contextele reale, experienţele anterioare ale copilului.
3. Caracteristici structurale şi funcţionale ale lumii înconjurătoare.	
3.2. Observă şi înţelege că fiinţele vii au nevoie de apă şi hrană pentru a creşte şi a se dezvolta.	Activităţi-experimente(observarea unor plante, legume, animale). Jocuri simple de sortare şi clasificare după diferite criterii, de exemplu, după mediul de viaţă (animale sălbatice/ domestice, păsări de curte/sălbatice).
3.3. Descrie câteva părţi ale corpului omenesc şi câteva organe de simţ.	Jocuri de identificare a părţilor corpului (exemplu: asociere cu numere 1: gura, nasul; 2: ochii...), etc Puzzle-uri cu corpul uman, incastre. Discutare de imagini, tablouri, jetoane.

Bibliografie:

* Ionescu, M.,(coord.), (2010), *Reperele fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, Editura Vanemonde, Bucureşti.
* *** Ministerul Educaţiei Naţionale, *Curriculum pentru educaţie timpurie*, 2019.
* Vrăsmaş, E.,(coord.), (2012), *Educaţia incluzivă în grădiniţă: dimendiuni, provocări şi soluţii,* Editura ALPHA MND, Buzău.

EVALUARE ADAPTATĂ LA ELEVII CU ADHD ŞI TULBURĂRI DE SCRIS

Carmen-Adriana COSTIN[1]

Abstract:

Writing activities in the school environment are real challenges for students with ADHD and writing disorders, especially in written school assessments where time pressure and the need for concentration are greater. They cannot plan what they have to solve, they do not keep their attention on the subject to be solved, their dysgraphia is manifested by spelling deficiencies in the organization of the writing on the page, fluency and poor readability of the writing, incorrect punctuation, etc. Following repeated failures in writing activities, they give up, avoid or make inadequate solutions to writing tasks.

All this leads to poor school performance, a negative attitude towards school and low self-esteem, they are dissatisfied with their way of being, they avoid performing or getting involved in new tasks, they feel unloved and worthless, they cannot tolerate an average level of frustration, they are easily influenced, they do not assume responsibilities, they seem rebellious and careless.

This research identifies the need to implement an intervention strategy on adapted assessment in the classroom for students with ADHD and writing disorders, enabling teachers to capitalize on the potential of students with ADHD and writing disorders in assessment activities, in the purpose of alleviating the manifestation of writing disorders, increasing school performance and their self-esteem.

This research proposes an adapted assessment method that will allow teachers to capitalize on the potential of students with ADHD and writing disorders in assessment activities, in order to mitigate the manifestations of writing disorders aimed at increasing school performance and self-esteem.

Keywords: *ADHD, writing disorders, adapted school assement, school performance, self-esteem*

Tulburarea cu deficit de atenţie şi hiperactivitate – impulsivitate este o tulburare de neuro-dezvoltare, o problemă reală de sănătate întâlnită la aproximativ 2-5% dintre elevi şi constituie un subiect de cercetare cu interes crescând datorită impactului pe care simptomele acestei tulburări le are în sfera dificultăţilor de învăţare.

În general, ADHD debutează în copilărie, părinţii observând hiperactivitatea motorie când copilul începe să facă primii paşi, dar până la 4 ani aceasta este considerată ca fiind în variabile normale.

În DSM-5 (2013) sunt specificate trei tipuri ale ADHD: tipul în care predomină lipsa atenţiei, tipul în care predomină hiperactivitatea-impulsivitatea şi tipul combinat.

[1] Prof. itinerant, Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă, Arad.

Studiile arată o preponderenţă mai mare în cazul indivizilor de sex masculin, ce remarcă faptul că simptomele indică în cazul băieţilor un diagnostic frecvent de ADHD tipul combinat. În cazul fetelor tulburarea de ADHD este însoţită cel mai adesea de criteriul inatenţie (Reiersen şi colaboratorii, 2010).

Dificultăţile de scris în tulburarea cu deficit de atenţie şi hiperactivitate-impulsivitate pot fi date de tulburarea funcţiei executive, a inhibiţiei comportamentale şi a memoriei de lucru (Barkley, 2003), La copiii cu ADHD funcţiile executive sunt foarte slab dezvoltate iar deficitul acestora poate avea repercusiuni asupra randamentului şcolar, mai ales în activităţile care se bazează pe sarcini executive, cum este scrierea (Preda, 2018),

Conform National Center of Learning Disabilities (Washington DC, SUA) aproximativ 20-60% dintre copiii cu ADHD au comorbiditatea disgrafia şi/sau disortografia, iar simptomele sunt următoarele:

- ✓ ritmul activităţii de scriere este lent, scrisul este ilizibil;
- ✓ spaţierea inexactă sau pierdea spaţiului pe hârtie, scris de dimensiuni mari;
- ✓ vorbesc cu voce tare atunci când scriu;
- ✓ omiterea cuvintelor în propoziţii;
- ✓ dificultăţi de sintaxă şi structură gramaticală;
- ✓ evitarea sarcinilor de scriere;
- ✓ dificultatea de organizare a gândurilor în scrierea unor lucrări, compuneri, etc.

Elevii cu ADHD şi tulburări de scris produc materiale ilizibile care adesea sunt clasificate ca nesatisfăcătoare de către profesori. Diferenţele de performanţă a scrisului sunt asociate cu o realizare academică şi cu o stimă de sine scăzute.

Mai multe studii au realizat că performanţele şcolare scăzute şi eşecurile din sfera socială datorate inatenţiei, hiperactivităţii la elevii cu ADHD conduc la o stimă de sine, o imagine de sine şi concepţie de sine scăzute. Aceştia în toată graba şi agitaţia lor sunt extrem de sensibili. Încrederea în ei înşişi este un punct slab având în vedere eşecurile de care au parte. Datorită particularităţilor psihologice: deficite ale funcţiei executive, atenţia, memoria de lucru, ei depun un efort semnificativ la şcoală însă au rezultate nesatisfăcătoare (Barkley, 2000).

Dificultăţile elevului cu ADHD şi tulburări de scris sunt cel mai des întâlnite în **evaluarea şcolară** datorită efectelor (Sürücü,2009):

- **lipsei atenţiei:**
  - ✓ nu are suficientă energie mentală: se concentrează greu, se plânge de oboseală sau plictiseală, în timpul zilei pare neodihnit, lucrează haotic ceea ce influenţează rezultatele lucrărilor sale;
  - ✓ dificultăţi în înţelegerea instrucţiunilor: este uşor distras de stimuli, îşi pierde frecvent interesul pentru sarcină, mintea este în altă parte, este interesat de alte lucruri care nu au legătură cu lecţia, sarcina de lucru, visează cu ochii deschişi, odată distras pierde legătura cu ce are de făcut şi se concentrează mai greu;
  - ✓ dificultăţi de gestionare a informaţiei: prelucrează prea multă sau prea puţină informaţie, se focalizează superficial doar pe detalii

generale pierzând astfel esențialul, are dificultăți de a relaționa cu informația nouă, de a o prelucra;

- ✓ probleme de scriere: nu are deprinderi de a lua notițe, nu extrage informații dintr-un text, de a organiza notițele într-un întreg;
- ✓ probleme cu deprinderile de studiu: nu extrage informațiile dintr-un text, nu are un sistem de organizare a notițelor, are dificultăți în pregătirea de rezolvare a testelor, este pasiv, nu utilizează strategii de învățare, nu planifică, nu studiază, nu își face temele;
- ✓ probleme cu luarea examenelor: nu poate folosi timpul optim, este interesat de ceea ce se întâmplă în jur mai ales în timpul examenelor, poate răspunde doar la întrebările de la începutul testului, nu citește cu atenție cerințele, poate răspunde greșit chiar dacă știe răspunsul corect, nu aruncă o privire pe test înainte de a începe pentru a vedea ce are de rezolvat.

- **hiperactivității**: elevul trece repede de la o activitate la alta, nu se poate concentra, nu poate sta locului, nu poate asimila ceea ce are de realizat.
- **impulsivității**: elevul răspunde înainte să fie întrebat; începe testul înainte să fi citit instrucțiunile, îi este greu să asculte și să citească sau să urmeze instrucțiunile, face erori frecvente, trece repede peste sarcini, vorbește atunci când nu e cazul.
- **managementul timpului și a efortului**: elevul nu apreciază corect trecerea timpului în timp ce face lucrarea, nu apreciază durata unei lucrări și alocarea timpului suficient, poate sta toată ora la un singur subiect fără a finaliza și celelalte în timpul unei lucrări.
- **dificultăți de învățare coexistente**:
  - ✓ viteza de procesare: citește, scrie și răspunde lent. Are o viteză de procesare lentă, timpul petrecut în rezolvarea testelor sau temelor este dublu, nu are timp de verificare a răspunsurilor;
  - ✓ coordonare motorie slabă: scrisul este afectat în mare parte de acest deficit de coordonare motorie de finețe, scris foarte mic și greu de citit, foarte lent și de aceea evită activitățile de scriere, scriu foarte puțin;
  - ✓ exprimarea scrisă: elevul are o ortografie slabă, scris foarte urât, ilizibil, dificultăți de organizare a ideilor în scris, o problemă la mecanica scrierii și la organizarea lucrării scrise, dificultăți de viteză a scrierii.
- **probleme de înțelegere a textului citit:** de înțelegere, redare a textului citit, în special un text lung, poate face greșeli de citire, sare rândul, probleme în identificarea ideilor principale din textul citit.
- **probleme cu memoria de scurtă durată:** nu își amintește cerințele profesorului sau instrucțiunile multiple primite oral, dificultăți în a reține informația după ce o procesează, nu își amintește lucrurile necesare activității, uită lucrările, tezele sau testele recapitulative, își pierde frecvent materialele de lucru.

În toate țările europene se promovează includerea unor strategii de intervenție pentru elevii cu ADHD în școli normale: în Marea Britanie elevii cu ADHD frecventează școli normale pe baza unui Referat de nevoi speciale, cei mai gravi fiind incluși în școli speciale; în Turcia sunt încadrați ca și elevi cu nevoi

speciale şi toate instituţiile au atribuţia de a le asigura un mediu educaţional specific. În şcolile din România şi Portugalia se primeşte un sprijin indiferent de afecţiunile elevilor, fiind însă nevoie de evaluare clinică şi medicală pentru diagnosticul de ADHD pentru a se asigura un sprijin din partea profesorilor, consilierilor şcolari, a profesorilor de sprijin. În toate ţările împreună cu părinţii se stabilesc strategii de intervenţie potrivite nevoilor elevilor cu ADHD şi se utilizează metode de învăţare activă considerate mai importantă decât cea medicamentoasă.

În elaborarea unei evaluării adaptate s-a pornit de la ***„Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învăţare”*** (Anexa la OMEN, nr. 3124) ce reglementează proceduri de evaluare adecvate pentru depistarea tulburărilor de învăţare (dislexie, disgrafie şi discalculie) ale elevilor, precum şi tipul de intervenţie pentru asigurarea învăţării individualizate şi personalizate în cazul acestora.

Legislaţia are în vedere garantarea dreptului la educaţie al tuturor elevilor identificaţi cu tulburări de învăţare; favorizarea succesului şcolar al elevilor prin măsuri didactice de susţinere, garantarea unei formări adecvate şi promovarea dezvoltării potenţialului fiecărui elev; ***adoptarea unor forme de verificare şi de evaluare adecvate necesităţii formative a elevilor***; asigurarea oportunităţilor egale de dezvoltare a tuturor capacităţilor elevilor, necesare în mediul social şi profesional.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării este de a evidenţia efectul pozitiv al adaptării procesului de evaluare şcolară asupra performanţelor şcolare şi stimei de sine la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.

Obiectivele cercetării:

- Investigarea influenţei tulburărilor de scris asupra performanţelor şcolare la elevii cu ADHD.
- Evidenţierea relaţiei dintre prezenţa tulburărilor de scris şi stima de sine la elevii cu ADHD.
- Evidenţierea relaţiei dintre stima de sine şcolară şi stima de sine generală la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.
- Investigarea relaţiei dintre stima de sine şi performanţele şcolare la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.
- Investigarea efectului evaluării adaptate la elevii cu ADHD şi tulburări de scris asupra performanţelor şcolare şi stimei de sine.

Ipotezele cercetării:

Se prezumă că:

Ipoteza 1: La elevii cu ADHD, prezenţa tulburărilor de scris se asociază cu performanţe şcolare scăzute la Limba şi literatura română.

Ipoteza 3: Există o relaţie directă între performanţele şcolare şi stima de sine şcolară la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.

Ipoteza 3: Nivelul stimei de sine şcolare se asociază pozitiv cu stima de sine generală, la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.

Ipoteza 4: Strategiile educaţionale de evaluare adaptată îmbunătăţesc performanţa şcolară la Limba şi literatura română la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.

Ipoteza 5: Evaluarea adaptată se asociază cu creşterea stimei de sine la elevii cu ADHD şi tulburări de scris.

Instrumentele cercetării

În vederea atingerii obiectivelor propuse am administrat următoarele probe:

- Pentru selecţia elevilor cu ADHD s-a utilizat: Scala de evaluare a tulburărilor de deficit de atenţie şi hiperactivitate–IV (ADHD Rating Scale-IV) pentru părinţi iar Chestionarul CONNERS, varianta scurtă pentru profesori;
- Pentru diagnosticarea tulburărilor de scris s-au utilizat: Fişa de evaluare a dificultăţilor de scris (E. Vrăşmaş) şi Investigarea traseului grafic;
- Pentru măsurarea stimei de sine a fost utilizată Scala Stimei de sine C.S.E.I (Coopersmith S.).
- Pentru măsurarea performanţelor şcolare s-au utilizat calificativele şcolare şi notele obţinute la Limba şi literatura română**.**

Subiecţii

Cercetarea s-a realizat pe parcursul anului şcolar 2018-2019 pe un lot de 22 de elevi cu vârste cuprinse între 9 şi 14 ani, din clasele a IV-a şi V – VIII din 3 unităţi şcolare din judeţul Arad.

Selecţia lotului

Elevii au fost selectaţi cu ajutorul doamnelor învăţătoare şi profesoare care au observat de a lungul timpului comportamentul copiilor şi problemele de limbaj scris. La întâlnirea cu părinţii în vederea discuţiei despre cercetarea în care vor fi incluşi copiii s-a aflat că majoritatea dintre ei, erau sub diagnosticul de ADHD şi cu frecvente consultaţii la medicul NPI.

În formarea lotului s-a colaborat cu logopedul din fiecare şcoală pentru diagnosticul tulburărilor de scris, iar pentru includerea unui nivel de inteligenţă (QI între 79 şi 85) necesar cercetării, elevii cu ADHD au fost testaţi de către consilierul şcolar. S-a ţinut cont în selectarea elevilor de criteriile diagnostice ale ADHD specificate în DSM IV şi DSM 5: prezenţa a cel puţin 6 simptome de inatenţie şi cel puţin 6 simptome de hiperactivitate – impulsivitate care au persistat pe durata a cel puţin 6 luni la o intensitate semnificativă.

Pentru participarea la prezentul studiu, părinţilor elevilor le-a fost solicitat un acord scris, iar elevilor un acord oral.

În vederea adaptării procesului de evaluare pe perioada semestrului II al anului 2018-2019 la elevii cu ADHD şi tulburări de scris, s-a cerut acordul şi sprijinul profesorilor de limba şi literatura română pentru aplicarea evaluării adaptate în cadrul orelor de limbă şi literatură română.

Elevii au fost evaluaţi prin modalităţi de compensare: evaluările scrise au fost înlocuite cu verificări orale, limitând astfel manifestarea tulburărilor de scris în cadrul lucrărilor scrise. Profesorii au fost instruiţi să ofere întăriri pozitive prin

aprecieri verbale pozitive, laude şi notări corespunzătoare răspunsurilor elevilor pe toată durata semestrului II.

Procedura de lucru

1. Faza constatativă pre-experimentală (pre-test) destinată completării Scalei de evaluare a tulburărilor de deficit de atenţie şi hiperactivitate –IV (ADHD Rating Scale-IV) de către părinţi iar Chestionarul CONNERS, varianta scurtă pentru profesori, Fişa de evaluare a dificultăţilor de scris (E. Vrăşmaş) de către logopedul şcolii şi Investigarea traseului grafic**,** Scalei Stimei de sine C.S.E.I (Coopersmith S.) de către elevii cu ADHD şi tulburări de scris. Notarea mediilor de la Comunicare şi Limba şi literatura română.

În această etapă, pre-experimentală, derulată în lunile octombrie-decembrie 2018, din primul semestru al anului şcolar 2018-2019, s-a procedat în selectarea participanţilor cuprinşi în cercetare, administrarea probelor necesare acesteia şi analiza rezultatelor obţinute de elevi la probele administrate.

2. Faza strategiei de intervenţie prin măsuri compensatorii: evaluarea adaptată la elevii cu ADHD şi tulburări de scris incluşi în cercetare conform Anexei la OMEN, nr. 3124/2017 (metodologie pentru elevii cu tulburări specifice de învăţare).

În semestrul II al anului şcolar 2018- 2019 s-a propus doamnelor învăţătoare şi profesoare de Limba şi literatura română metoda evaluării adaptate, schimbarea evaluării scrise cu cea orală la elevii cu ADHD şi tulburări de scris incluşi în lotul cercetării. În sala de clasă la orele de Limba şi literatura română elevii cu ADHD şi tulburări de scris au fost evaluaţi prin verificări orale la sfârşitul fiecărei unităţi de învăţare/ capitol. Obiectivele şi competenţele ce urmau a fi evaluate au fost elaborate de către doamnele învăţătoare şi profesoare conform programei şcolare la Comunicare în limba română pentru clasa a II a şi Limba şi literatura română pentru clasele a III a şi a IV a şi V – VIII. Verificarea orală s- a desfăşurat în orele selectate de doamnele profesoare.

În timpul evaluărilor scrise de la clasă elevii cu ADHD şi tulburări de scris au avut de transcris textele din manual sau lecturi suplimentare pentru a-şi exersa scrisul.

3. Faza post – experimentală (post–test) a vizat stabilirea eficacităţii strategiei de intervenţie prin evaluarea adaptată.

La sfârşitul semestrului al II lea s-au scris în fişa de progres necesară studiului media notelor de la Limba şi literatura română. Elevilor le-a fost cerut un feedback oral şi completarea Scalei stima de stime Coopersmith.

Elevii s-au simţit apreciaţi şi au realizat că le-a fost mai uşor să răspundă unor întrebări orale, au apreciat faptul că nu au mai avut de scris unde se descurcă foarte greu, c evaluarea a avut o durată mai mică şi nu a trebuit să depună efort susţinut mai mult timp.

Prin rezultatele şcolare la Limba şi literatura română şi analiza rezultatelor la Scala de stime Coopersmith s-a pus în evidenţă îmbunătăţirea performanţelor şcolare şi creşterea stimei de sine prin compensarea tulburărilor de scris la elevii cu ADHD şi tulburări de scris prin evaluarea adaptată.

Analiza şi interpretarea rezultatelor

- Există o corelaţie negativă semnificativă între Dificultăţile de scris şi Performanţa şcolară (r=-.446**, p<0.050), Cu cât nivelul disgrafiei este mai ridicat, cu atât performanţa la Limba română este mai scăzută;
- Există o corelaţie pozitivă semnificativă între stima de sine şcolară şi performanţele şcolare (r=.429**, p<0.050), elevii cu rezultate şcolare mai scăzute, prezentând şi o stimă de sine şcolară mai redusă;
- Există o corelaţie pozitivă semnificativă între stima de sine şcolară şi stima de sine generală (r=.597**, p<0.010), Cu cât subiecţii au o stimă de sine şcolară mai ridicată, cu atât şi stima de sine generală tinde să fie mai crescută.
- Evaluarea adaptată la Limba română pe parcursul semestrului al II-lea a avut efect semnificativ (Z=-4.491, p=.000), media la Limba română fiind mai ridicată după intervenţie, comparativ cu situaţia anterioară intervenţiei, din semestrul I.
- În urma intervenţiei experimentale, elevii care au fost evaluaţi adaptat în semestrul al II-lea, au prezentat un nivel al stimei de sine şcolare (T=-9.178, p=.000) şi al stimei de sine generale (T=-10.727, p=.000) semnificativ mai ridicate în post-test, comparativ cu nivelul stimei din semestrul I.

Principalele concluzii ale studiului

- Elevii cu ADHD participanţi la cercetare au un nivel scăzut al calităţii scrisului manifestat prin disgrafie, disortografie. Deficitul scrisului este dat de dificultăţile grafo-motorii, de intensitatea şi frecvenţa manifestărilor hiperkinetice-impulsive, de deficitele din sfera atenţiei, a funcţiilor executive, a inhibiţiei comportamentale şi a memoriei de lucru (Barkley, 2003).
- La Limba şi literatura română elevilor cu ADHD şi tulburări de scris le este greu să fie atenţi la litere, au dificultăţi la integrarea literelor în structura cuvântului, fac omisiuni, substituiri, adăugiri, de litere, silabe. Au un scris urât, ilizibil, cu frecvente greşeli ortografice, nu sunt atenţi la încadrarea în pagină, de multe ori renunţă şi evită activităţile de scriere. Toate aceste tulburări de scris sunt mai accentuate şi uşor de observat în cadrul testelor scrise când sunt sub presiunea timpului, este necesar un efort susţinut, nu se pot concentra, pierd rândul şi uită ce ar trebui să scrie astfel ei obţin performanţe şcolare scăzute la Limba şi literatura română.
- Conform opiniei lui Godfrey (1970) elevii cu ADHD şi tulburări de scris prezintă o stimă de sine şcolară scăzută resimţită în urma eşecurilor şcolare. În mod consecvent, nereuşind să răspundă aşteptărilor din mediul şcolar, compararea performanţei proprii cu cea a colegilor şi frecvenţa dificultăţilor în clasă poate provoca un elev cu ADHD şi tulburări de scris să aibă o imagine de sine scăzută.

- În 1998 Roe spunea: deoarece dificultăţile de atenţie, hiperectivitate-impulsivitate şi tulburările de scris le afectează performanţa şcolară atunci aceşti elevi cu ADHD, pot crede că sunt mai puţin capabili sau nu la fel de inteligenţi ca şi colegii lor. Având o imagine negativă de sine care duce la o atitudine negativă faţă de sarcinile şcolare şi de mediul şcolar si la o lipsă de încredere în sine, care la rândul său poate duce la o stima de sine scăzută.
- Evaluarea adaptată prin verificarea orală este o strategie de intervenţie în compensarea tulburărilor de scris care abordează direct dificultăţile în evaluării scrise pe care le întâmpină elevii cu ADHD şi tulburări de scris la orele de Limba şi literature română îmbunătăţeşte performanţa şcolară.
- Prin evaluarea adaptată, respectiv verificarea orală s-au eliminat situaţiile de stres şi teamă faţă de evaluările scrise întâmpinate de elevii cu ADHD şi tulburări de scris la evaluările şcolare de la Limba şi literatura română aceştia prezentând o performanţă şcolară şi o imagine de sine mai bună.

Bibliografie:

* Anexă la OMEN nr. 3124, *Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învăţare, 2017.*
* Asociaţia Americană de Psihiatrie, D.S.M.-5, *Manual de diagnostic şi clasificare statistic a tulburărilor mintale, Ediţia a 5-a,* ediţia publicată în limba română în 2016, Editura Medicală Callisto, Bucureşti, 2013.
* Barkley, R.A., (2003), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Child Psychopatology* (2nd ed.), Editura Guilford Press New York.
* Barkley, R.A., (2000), *Genetics of childhood disorders: XVII, ADHD, Part 1: The executive functions and ADHD,* Department of Psychiatry, University of Massachusetts Medical School, Worcester, USA, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.
* Godfrey, E., (1970), *Intelligence, achievement, self-concepts, and attitudes among 1,216 typical sixth and seventh grade students in fourteen North Carolina public schools*, Winston-Salem, NC.
* Preda, O., (2018), *Limbajul scris la elevii cu ADHD, Etiologia tulburărilor şi intervenţii psihopedagogice,* Editura Argonaut, Cluj-Napoca.
* Roe, D., (1998), *Young children with attention difficulties: How can we help?* AECR Research and Practice Series.
* Reiersen A.M., Ramtekkar U.P., Todorovv A.A., (2010), *Sex and age differences in attention-defficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses:implications for DSM –V and ICD-10*, Washington University in St Louis School of Medicine, Saint Louis.
* Sürücü,O., (2009), *Efecte pozitive şi negative asupra învăţării;* Manual de bune practice pentru părinţii cu copii cu tulburarea de defict de atenţie şi hiperactivitate-impulsivitate, Northumberland F.E. College, Ashington, United Kingdom.

COLABORARE COMUNITARĂ PENTRU INTEGRAREA TINERILOR RROMI ÎN TOATE NIVELURILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Ioan HAȚEGAN[1]
Otilia ARDELEAN[2]

Abstract:

The paper aims to contribute to the information and training of parents regarding the child's schooling, which means that every parent knows the legal obligations regarding the child's education, the rights of the child for access to education, the importance of the parent's attitude for the child's school success, as well as the methods of collaboration with the factors that can be involved in order to find the best methods of collaboration and support in this approach.

In this sense, partnerships are proposed, which are imperative, in order to eliminate illiteracy from society, reduce absenteeism and eliminate school dropout.

The entities proposed in this approach are: family, school / kindergarten, local authorities, School Inspectorates, Ministry of Education and Research, local communities-represented by NGOs and economic agents

Under the consideration of the precarious social situations in some families, especially in the Roma ethnic group, the paper also draws attention to the material support factors that support the common approach for the integration of children and young people in the instructive-educational process.

Pentru a stimula participarea copiilor rromi la educa, în vederea prevenirii dificultăţilor de adaptare şcolară, inclusiv a celor generate de necunoaşterea limbii române este necesară o colaborare constructivă cu familiile acestora şi o implicare concretă şi constantă a instituţiilor administraţiei centrale-Ministerul Educaţiei şi Cercetării, instituţii din comunitate-Inspectoratul Şcolar Judeţean, Consiliul Judeţean, Consiliul Local, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională,Poliţia Locală, Şcoală, ONG-ri.

Astfel, câteva dintre direcţiile de acţiune propuse se regăsesc mai jos:

[1] Mediator şcolar, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Arad.
[2] Prof. consilier, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Arad.

Direcţii de acţiune	Niveluri deintervenţie	Orizont de timp	Efecte aşteptate
Condiţionarea acordării alocaţiei pentru copii de frecventarea învăţământului preşcolar	- Administraţia centrală	2022	Creşterea gradului de cuprindere a copiilor rromi în învăţământul preşcolar cu până la 75%
Realizarea anuală a recensământului tuturor copiilor rromi de vârstă preşcolară, de către cadre didactice în colaborare cu mediatorii şcolari	- Grădiniţele - Inspectoratele şcolare judeţene - Centrele Judeţene de Resurse şi Asistenţă Educaţională/ CMBRAE	Anual	Realizarea unei baze de date cu toţi copiii de vârstă preşcolară din comunitate
Încadrarea unei educatoare de etnie rroma sau cunoscătoare a limbii romani în grădiniţele din comunităţile majoritar rrome	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectoratele şcolare judeţene	2022	Diminuarea dificultăţilor de adaptare la mediul preşcolar, în special a celor de comunicare în limba română
Implicarea educatoarelor şi a Mediatorilor şcolari în desfăşurarea de activităţi de informare a părinţilor rromiprivind importanţa frecventăriigrădiniţei şi a educaţieitimpurii a copiilor	- Grădiniţele - Centrele Judeţene de Resurse şi Asistenţă Educaţională/ CMBRAE Comunitatea locală - InspectoratelеŞcolareJudeţene - Organizaţii ale rromilor - Mass-media locală	Permanent	Schimbări pozitive în atitudinea părinţilor rromi faţă de participarea la educaţia preşcolară a copiilor
Integrarea copiilor romi în grădiniţe cu program prelungit, ca premisă a multiplicării influenţelor educative şi a efectelor acestora asupra dezvoltării personalităţii copiilor	- Inspectoratele Şcolare Judeţene - Grădiniţele	Permanent	Schimbări pozitive în atitudinile şi comportamentul copiilor, prevenirea dificultăţilor deadaptare şcolară
Asigurarea unei mese gratuite tuturor copiilor din învăţământul preşcolar	- Administraţia centrală (Guvern, Ministerul Educaţiei şi Cercetării); - Comunitatea (părinţi, agenţi economici, ONG-uri etc.)	Permanent	Creşterea gradului de cuprindere a copiilor romi de vârstă preşcolară în grădiniţă
Acordarea de sprijin material copiilor şi celor mai sărace familii de etnie rroma prin implicarea comunităţii	- Administraţia centrală (Guvern, Ministerul Educaţiei şi Cercetării); - Administraţia locală - Comunitatea (părinţi, biserica, agenţi economici, ONG-uri) - Organizaţii ale rromilor	Permanent	Motivarea familiilor pentru a apela la serviciile grădiniţelor din comunitate

Pentrua sprijini redimensionarea reţelei de învăţământ preşcolar astfel încât să se asigure accesul fiecărui copil din comunităţile rrome, la acest nivel de educaţie, propunem următorii paşi:

Direcţii de acţiune	Niveluri de intervenţie	Orizont de timp	Efecte aşteptate
Evaluarea reţelei actuale a învăţământului preşcolar în scopul identificării comunităţilor în care nu există grădiniţă	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectoratele Şcolare Judeţene - Administraţia locală	2022	Existenţa cel puţin a unei grădiniţe în fiecare comunitate / asigurarea transportului copiilor la unităţile de învăţământ preşcolar din localităţile învecinate
Ameliorarea reţelei de învăţământ preşcolar, în funcţie de evoluţia demografică la nivel de localitate	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectorate Şcolare Judeţene - Administraţia locală	2022	O satisfacere cât mai bună a beneficiarilor
Îmbunătăţirea calităţii infrastructurii şi dotărilor unităţilor de învăţământ preşcolar	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectoratele Şcolare Judeţene - Administraţia locală	2022	Dotarea unităţilor de învăţământ preşcolar în conformitate cu standardele Ministerului Educaţiei şi Cercetării
Desfăşurarea de activităţi de informare a părinţilor rromi privind importanţa frecventării grădiniţei şi a educaţiei timpurii a copiilor	- Grădiniţele - Comunitatea locală - Organizaţii ale rromilor - Lideri ai comunităţii de rromi - Mediatorii şcolari - Mass-media	Permanent	Schimbări pozitive în atitudinea părinţilor rromi faţă de participarea la educaţia preşcolară a copiilor
Integrarea copiilor rromi în grădiniţe cu program prelungit, ca premisă a multiplicării influenţelor educative şi a efectelor acestora asupra dezvoltării copiilor	- Inspectorate Şcolare Judeţene - Mediatori şcolari - Grădiniţe	Permanent	Schimbări pozitive în atitudinile şi comportamentul copiilor, prevenirea dificultăţilor de adaptare şcolară
Asigurarea unei mese gratuite tuturor copiilor din învăţământul preşcolar	- Administraţia centrală (Guvern, Ministerul Educaţiei şi Cercetării); - Comunitatea (părinţi, agenţi economici, ONG-uri etc.)	Permanent	Creşterea gradului de cuprindere a copiilor rromi de vârstă preşcolară în grădiniţă

Între direcţiile de acţiune care pot stimulaparticiparea la educaţia de bază a copiilor romi, în special a celor proveniţi din mediile socio-familiale cele mai defavorizate, prin programe special destinate se regăsesc:

Direcţii de acţiune	**Niveluri de intervenţie**	**Orizont de timp**	**Efecte aşteptate**
Încadrarea de cadre didactice de etnie roma sau cunoscătoare ale limbii romani în şcolile cu pondere ridicată de copii rromi	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - InspectorateleŞcolare Judeţene - Mediatorii şcolari	2022	Diminuarea dificultăţilor de adaptare la mediul şcolar, în special a celor de comunicare în limba română
Continuarea programului privind acordarea de sprijin material (rechizite gratuite) pentru copiii proveniţi din familii sărace	- Administraţia centrală (Guvern, - Ministerul Educaţiei şi Cercetării) - ONG-uri - Administraţia locală - Agenţi economici	Permanent	Creşterea gradului de cuprindere a copiilor rromi de vârstă şcolară în învăţământul obligatoriu
Acordarea unei mese gratuite: - *Varianta1*: tuturor copiilor, indiferent de etnie, din învăţământul obligatoriu - *Varianta 2*: tuturor copiilor, indiferent de etnie, din învăţământul primar - *Varianta 3*: tuturor copiilor din şcolile cu clase pregătitoare -IV / pregătitoare -VIII în care proporţia copiilor care provin din familii defavorizate depăşeste 40-50%	- Administraţia centrală (Guvern, Ministerul Educaţiei şi Cercetării); - Administraţia locală - Comunitatea (părinţi, agenţi economici, ONG-uri etc.)	Permanent	Subconsiderentul familiilor defavorizate, factorii menţionaţi conlucrează în scopul sprijinirii minorilor

Pentru odezvoltarea unor forme alternative de organizare a educaţiei de bază pentru copiii romi aflaţi în situaţii speciale (rezidenţi în zone izolate, a celor care au abandonat sau nu au frecventat niciodată şcoala, a celor provenind din familii migrante, a celor cu risc de eşec şcolar) propunem:

Direcţii de acţiune	Niveluri de intervenţie	Orizont de timp	Efecte aşteptate
Ameliorarea calităţii infrastructurii şi a dotărilor la nivelul unităţilor de învăţământ cuprinse în reţeaua actuală	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Administraţia locală - Comunitatea	2022	Dotarea unităţilor de învăţământ obligatoriu în conformitate cu standardeleMinisterului Educaţiei şi Cercetării
Asigurarea condiţiilor de acces spre şcoală prin dezvoltarea reţelei de transport şcolar	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - InspectoratelŞcolare Judeţene - Administraţia locală - Comunitatea	2022	Reducerea numărului de copii care abandonează şcoala sau care sunt neşcolarizaţi Reducerea absenteismului şcolar
Asigurarea infrastructurii, a resurselor materiale şi umane, elaborarea curriculum-ului în vederea dezvoltării formelor alternative de educaţie: - modelul „profesorilor itineranţi" pentru şcolarizarea copiilor rezidenţi în zone izolate sau a celor provenind din familii nomade; - forme de învăţământ obligatoriu cu frecvenţă redusă, în regim comasat sau intensiv pentru copiii romi care, din motive obiective, nu pot urma învăţământul de zi; - forme de învăţământ de recuperare pentru copiii neşcolarizaţi sau pentru cei care au abandonat şcoala şi doresc să se integreze/reintegreze în sistemul formal de educaţie; - sistemul de învăţământ deschis şi la distanţă pentru învăţământul post-obligatoriu, destinat copiii romi rezidenţi în zone izolate.	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectorate şcolare judeţene - Centrul Naţional de Curriculum - Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare - Şcoli - Administraţia locală	2022	Reducerea numărului de copii care abandonează şcoala sau care sunt neşcolarizaţi Reducerea absenteismului şcolar şi eliminarea analfabetismului

Acţiunile care ar contribui lastimularea participării tinerilor romi la nivelurile superioare de educaţie ar viza:

Direcţii de acţiune	Niveluri de intervenţie	Orizont de timp	Efecte aşteptate
Acordarea de burse de studiu tinerilor rromi cu rezultate deosebite la învăţătură care doresc să-şi continue studiile în şcoli profesionale, licee, colegii şi universităţi	- Administraţia centrală (Guvern, Ministerul Educaţiei şi Cercetării) - Administraţia locală - Agenţi economici - Organizaţii de rromi	Anual	Creşterea numărului specialiştilor de etnie romă în domeniile specificate
Ameliorarea reţelei unităţilor de învăţământ post-obligatoriu din mediul rural şi a dotărilor corespunzătoare	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Administraţia locală	2022	Creşterea gradului de participare la învăţământul post-obligatoriu a tinerilor rromi din mediul rural
Înfiinţarea de specializări pentru învăţământul de ucenici şi cel profesional special destinate tinerilor rromi, care să valorifice meşteşugurile tradiţionale ale etniei rrome	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectoratele Şcolare Judeţene - Organizaţiile de rromi	2022	Creşterea numărului tinerilor rromi specializaţi în domeniile specificate
Dezvoltarea unor forme de învăţământ vocaţional (secţii în cadrul liceelor de arte, şcoli populare de arte etc.) care să valorifice elemente ale culturii şi tradiţiilor etniei rrome	- Ministerul Educaţiei şi Cercetării - Inspectoratele Şcolare Judeţene - Organizaţiile de rromi	2022	Identificarea şi dezvoltarea aptitudinilor în scopul valorificării acestora pentru formarea ulterioară
Identificarea posibilităţilor pentru dezvoltarea reţei de învăţământ dual	- Administraţia locală - Inspectoratele Şcolare Judeţene - Unităţile de învăţământ - Agenţi economici - Organizaţii de rromi	Permanent	Copiii şi tineriii care provin din familii de rromi/ defavorizate vor avea posibilitatea dobândirii unei calificări profesionale şi a unui loc de muncă sigur.

INTEGRARE SAU INCLUZIUNE? SUGESTII PENTRU INTEGRAREA PRINCIPALELOR CATEGORII DE ELEVI CU NEVOI SPECIALE

Nicoleta Raluca LUPU[1]

Abstract:

The first part clarifies the concepts of integration and inclusion. The article continues with suggestions for the integration of the main categories of students with special needs. The recommendations are addressed to teachers and are presented as a game. As a result of the increasing frequency of these categories of students in mainstream school, the following types of disorders are addressed: Attention Deficit, Specific Learning Disorders (Dysgraphy - Dyslexia - Dyscalculia), Behavioral Disorders, Mental Impairments, Associated disorders (Autism, Down syndrome),

Integrare sau incluziune?

După Păunescu & Muşu (1990) integrarea este o acţiune complexă care prin intermediul unor strategii face ca persoana cu deficienţe să devină compatibilă cu societatea, având beneficii pentru ambele părţi. Integrarea şcolară, integrarea socială, integrarea societală, integrarea spaţială, integrarea totală sau parţială sunt principalele tipuri şi forme de integrare. Dixon (2005) face distincţia între integrare şi incluziune. Integrarea şcolară presupune procesul prin care membrii unui sistem minoritar (învâţământul special) acced într-un sistem majoritar (învăţământul de masă), iar incluziunea şcolară presupune existenţa unui singur sistem educaţional în care copiii cu CES intră de la început. Gherguţ (2006) atrage atenţia că integrarea nu înseamnă a izola copiii cu CES în clase speciale ale şcolii de masă sau în ultima bancă a unei clase mixte fără a-i implica în activităţile de învăţare. Integrarea nu înseamnă a accepta copiii cu CES în şcoala de masă pentru anumite beneficii, fără suportul şi pregătirea necesară. Astfel la întrebarea „Integrare sau incluziune?", răspunsul poate varia, în funcţie de diverşi indicatori, printre care Lupu (2018) amintea: şcoala practică o politică de incluziune explicită?; în şcoală sunt organizate activităţi pentru combaterea discriminării?; cadrele didactice au pregătirea necesară pentru a lucra cu elevii cu nevoi speciale?; conducerea şcolii colaborează cu cadre didactice specializate (profesor de sprijin, logoped, consilier şcolar)?; există resurse materiale, spaţii adaptate nevoilor elevilor cu deficienţe?

[1] Asist. dr., Universitatea Transilvania, Braşov.

Sugestii şi recomandări pentru integrarea şcolară a principalelor categorii de elevi cu nevoi speciale

Sugestiile şi recomandările prezentate fac parte dintr-un program de schimbare a atitudinii prin joc, faţă de elevii cu cerinţe educative speciale, adresat cadrelor didactice din învăţământul de masă (Lupu, 2019), Atitudinea faţă de elevii cu nevoi speciale este influenţată de diverşi factori, modificarea sau eliminarea acestor factori determinând schimbarea atitudinii. Prin programul amintit mai sus s-a urmărit modificarea acestor factori, astfel:

Tabel 1 Program adresat cadrelor didactice pentru schimbarea atitudinii

Scop: schimbarea atitudinii faţă de elevii CES		
Factorii care influenţează atitudinea cadrelor didactice	**Obiective**	**Modalităţi de atingere a obiectivelor**
Satisfacţia redusă oferită de rezultatele elevilor cu CES	- creşterea satisfacţiei profesionale oferită de rezultatele elevului cu CES	Profesorii vor fi formaţi să îşi stabilească obiective mai mici în cazul elevilor cu CES, pe secvenţe mai scurte de lecţie şi pe o perioadă mai mare de timp, în funcţie de potenţialul intelectual al elevului. Formularea unor obiective corecte în conformitate cu posibilităţile reale ale elevului va atrage dupa sine apariţia rezultatelor şi a satisfacţiei.
Credinţa că elevul cu CES nu poate fi recuperat	- diminuarea/ eliminarea credinţelor false	Se vor prezenta cadrelor didactice exemple de gânduri eronate şi alternative la aceste gânduri
Vulnerabilitatea profesorului (lipsa de informaţii)	- informarea cadrelor didactice	Se vor prezenta cadrelor didactice caracteristicile psihopedagogice ale elevului cu CES şi modalităţi de lucru cu acesta

Prin activităţile prezentate în acest articol se urmăreşte informarea cadrelor didactice despre caracteristicile psihopedagogice ale elevului cu cerinţe educative speciale şi modalităţi de lucru cu acesta. Aceste activităţi sunt prezentate sub formă de joc. Ele pot fi aplicate în cadrul comisiilor metodice, cercurilor pedagogice, având ca moderator consilierul şcolar sau profesorul de sprijin. Profesorii pot lucra în echipe, fiecare echipă fiind asociată cu o categorie de deficienţe. Echipele se pot forma în funcţie de interesele cadrelor didactice. De exemplu, cadrele didactice care au în clasă elevi cu deficit de atenţie pot forma o echipă. De ce prin joc? Kemp et all (2013) au demonstrat efecte pozitive ale jocului asupra adulţilor, atât în învăţare, cât şi în schimbarea atitudinii faţă de învăţare.

Exemplu de activitate prin joc

Elevul cu deficit de atenție, elevul cu tulburări specifice de învăţare (disgrafie - dislexie - discalculie), elevul cu deficienţe mintale, elevul cu tulburări de comportament, elevul cu tulburări asociate (Autism, Sindrom Down)

Obiective: 1) să identifice caracteristicile psihopedagogice ale elevilor din fiecare categorie amintită; 2) să identifice modalităţi de lucru pentru elevii din categoriile de mai sus;

Durata: 20 minute

Desfăşurarea activităţii: Participanţii sunt invitaţi să joace un joc care presupune următoarele reguli: 1) se aleg pionii de joc 2) fiecare aruncă cu zarul, cel mai mare număr de pe zar începând jocul, 3) fiecare va arunca cu zarul şi va înainta pe planşa de joc în funcţie de numărul de pe zar, 4) la fiecare căsuţă la care se opreşte participantul va primi o întrebare (fig. 2), 5) acesta răspunde la întrebare, 6) răspunsul va fi verificat prin citirea ulterioară a acestuia de pe un card (fig. 3), 7) dacă nu cunoaşte răspunsul la întrebare acesta va putea oferi întrebarea unui alt participant cu condiţia de a se întoarce pe planşa de joc trei căsuţe, adversarul ales înaintând acelaşi număr de căsuţe, 8) câştigă participantul care ajunge primul la linia de sosire

Materiale: planşă de joc (fig. 1), zar, pioni

Mijloace: jocul cu reguli

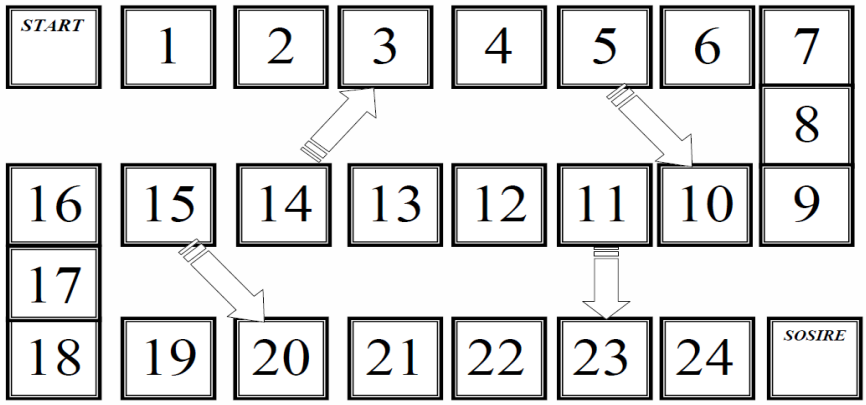


Fig. 1 *Exemplu de planşă de joc*

1. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU DEFICIENȚE MINTALE? (Lupu, 2018, p. 18)
2. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU DEFICIT DE ATENȚIE? (Cucu-Ciuhan, 2001, Dobrescu, 2003, Chick, 2007)
3. CUM PUTEȚI ADAPTA SPAȚIUL PENTRU UN ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE? (Chick, 2007)
4. CE PRESUPUNE ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU UN ELEV CU DEFICIENȚE MINTALE? (Chick, 2007, Ghidul Profesorului)
5. ÎNAINTAȚI LA 10!
6. CE PRESUPUNE ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU UN ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE? (Chick, 2007, Ghidul Profesorului)
7. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU AUTISM? (DSM IV)
8. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU SINDROM DOWN? (Gherguț, 2005)
9. CE PRESUPUNE ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU UN ELEV CU TSI? (Chick, 2007)
10. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU DISGRAFIE-DISLEXIE-DISCALCULIE? (Chick, 2007)
11. ÎNAINTAȚI LA 23!
12. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT? (Walton, Powers, 1974)
13. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU TSI? (art. 20 din Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare din 20.01.2017)
14. ÎNTOARCEȚI-VĂ LA 3!
15. ÎNAINTAȚI LA 20!
16. CUM AJUTAȚI ELEVUL CU DEFICIENȚE MINTALE SĂ SE INTEGREZE ÎN COLECTIV? (Chick, 2007, Ghidul Profesorului)
17. STAȚI O TURĂ!
18. CUM EVALUAȚI UN ELEV CU DEFICIENȚE MINTALE? (Lupu, 2018, p.19)
19. CUM EVALUAȚI UN ELEV CU TSI? (art. 23 din Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare din 20.01.2017)
20. CUM EVALUAȚI UN ELEV CU TULBURĂRI ASOCIATE? (Chick, 2007, Ghidul Profesorului)
21. CUM AJUTAȚI ELEVUL CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT ? (Chick, 2007, Walton & Powers, 1974)
22. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE? (Chick, 2007)
23. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU TULBURĂRI ASOCIATE? (Chick, 2007)
24. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU DEFICIENȚE MINTALE? (Lupu, 2018, p. 19)

Fig. 2 *Exemple de întrebări*

Tabel 2 *Carduri cu răspunsuri*

1.*CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU DEFICIENȚE MINTALE?*

- vâscozitate genetică;
- gândirea abstractă lipsește;
- decalaj între dezvoltarea fizică și mintală;
- rigiditate la nivelul scoarței cerebrale;
- incapacitatea concentrării atenției;
- incapacitatea de a înțelege, reține și organiza elementele unei sarcini de lucru;
- incompetență socială;
- fragilitatea construcției personalității, infantilism comportamental, rigiditate a conduitei;
- dificultăți de învățare;
- însușește diferite abilități într-un ritm lent;
- întârzieri în dezvoltarea motricității, a vorbirii;

- predomină memoria mecanică de scurtă durată;
- reacţie scăzută, viteză diminuată a mişcărilor;
- imprecizia mişcărilor, imitare deficitară;
- râs, plâns exagerat, neadecvat, crize de furie sau pasivitate, iritabilitate sau inhibiţie;

2.*CUM DESCRIEŢI ELEVUL CU DEFICIT DE ATENŢIE?*

- hiperactivitatea, impulsivitatea şi neatenţia, aceste trei grupe de simptome se pot regăsi la un copil în totalitate sau parţial;
- capacitate de concentrare a atenţiei scăzută, impulsivitate comportamentală şi cognitivă, neliniște și nerăbdare;
- dificultăţi în relaţionarea cu ceilalţi şi dificultăţi şcolare cauzate de lipsa atenţiei, dezorganizării comportamentului şi stilului cognitiv impulsiv;
- persoană cu tulburare hiperactivă cu deficit de atenţie are dificultăţi în filtrarea informaţiilor care îi invadează creierul, motiv pentru care îşi pierde uşor concentrarea;
- tinde să dea răspunsuri înainte să cântărească bine lucrurile şi nu ştie când să se oprească
- are dificultăţi în urmărirea instrucţiunilor;
- deşi au deseori un nivel de inteligenţă ridicat studiul li se pare o activitate dificilă
- au probleme de socializare;
- nu pot sta locului, se întind pe bănci şi deranjează;

3.*CUM PUTEŢI ADAPTA SPAŢIUL PENTRU UN ELEV CU DEFICIT DE ATENŢIE?*

- organizaţi un spaţiu liniştit unde nu li se poate distrage atenţia;
- cel mai bun loc este unde nu sunt intrări şi ieşiri;
- dispunerea corectă a scaunelor şi a băncilor îi va ajuta să se concentreze mai bine;
- **s**caunul trebuie să fie stabil;
- copilul trebuie să-şi poată sprijini spatele de scaun şi să-şi ţină genunchii îndoiţi în unghiul potrivit,
- trebuie să poată să-şi pună picioarele pe o suprafaţă plată;
- unii copii au nevoie de scaune cu mânere pentru a-şi putea fixa şoldurile;
- poate sta fără coleg în bancă pentru a se putea deplasa de pe un scaun pe altul;
- se recomandă poziţionarea în primele bănci alături de profesor, în ultima bancă va avea mai mulţi stimuli perturbatori;

4, 6, 9. CE PRESUPUNE ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU UN ELEV CU NEVOI SPECIALE?

În funcţie de gravitatea deficienţei se alege unul dintre modurile de adaptare de mai jos:

- prin volum - reduceţi nr. elementelor pe care un elev trebuie să le înveţe;
- prin metode de predare;
- prin participare - măsura în care elevul este implicat în rezolvarea sarcinii;
- prin timp - timpul alocat rezolvării unei sarcini;
- prin nivel de sprijin - mai mult sprijin individual;
- dificultate - puteţi adapta nivelul conţinuturilor, tipul problemei, regulile de rezolvare a sarcinii;
- rezultat - puteţi adapta modul în care elevul răspunde cerinţelor;
- obiective - simplificarea obiectivelor;

7. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU AUTISM?

1. Deteriorare calitativă în interacţiunea socială

- le este greu să manifeste comportamente non-verbale precum privitul în ochi, gesturi, înțelegerea expresiilor faciale**;**
- incapacitatea de a stabili şi întreţine relaţii interpersonale**;**
- lipsa de reciprocitate emoțională şi socială**;**
- lipsa spontaneităţii**;**

2. Deteriorare calitativă în comunicare

- întârzierea sau lipsa totală a limbajului verbal şi non-verbal**;**
- limbaj stereotipic, repetitiv, limbaj vag**;**
- lipsa imitaţiei**;**
- dificultăți în a iniția şi a susține o conversaţie**;**

3. Comportamente, interese şi activităţi reduse, repetitive, stereotipice**;**

- interes redus și anormal spre activități stereotipice**;**
- manierisme motorii stereotipice și repetitive**;**

4. Întârzieri, funcționări deficitare în unul din următoarele domenii (debut înainte de 3 ani): interacţiune socială şi comunicare socială, joc imaginativ sau simbolic**;**

8. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU SINDROM DOWN?

- tulburări de limbaj şi pronunție**;**
- dificulţăți în coordonarea mişcărilor corpului- motricitatea generală, fină**;**
- întârzieri în dezvoltarea limbajului expresiv-preferă limbajul non-verbal**;**
- caracter concret al gândirii-cu posibilităţi minime de generalizare şi tendinţe spre stereotipie**;**
- memorie mecanică, dificultăți în menținerea concentrării atenției**;**
- dispoziție veselă, ataşament pronunţat, uneori agresivitate, iritabilitate**;**
- particularităţi morfologice**;**
- diferite grade ale deficienței mintale**;**
- dificultăți de învățare**;**

12. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT?

- perturbă permanent activitatea**;**
- încalcă regulile clasei**;**
- are dificultăți în menținerea și stabilirea relațiilor interpersonale**;**
- se integrează greu în grup**;**
- manifestări frecvente: loviri, injurii, amenințări**;**
- refuzul de a rezolva o sarcină**;**

10. CUM DESCRIEȚI ELEVUL CU DISGRAFIE-DISLEXIE-DISCALCULIE (TSÎ)?

La ciclul primar:

- îndeplinește mult mai puține sarcini decât i se cere;
- are dificultăți evidente și persistente la citit și scris;
- are obiceiul de a „ghici" cuvintele atunci când citește;
- scrie literele sau numerele greșit, deformate, în oglindă;
- omisiuni, substituiri de litere;
- are dificultăți în reamintirea tablei înmulțirii sau a alfabetului;
- dificultăți în ordonarea lucrurilor;
- folosește degetele pentru a face calcule simple;
- face confuzii între dreapta și stânga;
- pare nepăsător și neatent;
- prezintă dificultăți când se îmbracă sau își leagă șireturile;

La nivel gimnazial:

- citesc neobișnuit de lent sau incorect;
- au dificultăți semnificative de scriere corectă sau lizibilă;
- fac confuzii între locuri, perioade de timp sau date;
- au nevoie să li se repete instrucțiunile;
- li se pare foarte greu să-și planifice activitatea;
- au nevoie de mai mult timp pentru a finaliza sarcinile scrise;
- au probleme la luarea notițelor;
- au rezultate dezamăgitoare la examen;
- au un ritm de lucru inconstant;

ATENȚIE: ACESTE SIMPTOME NU APAR PE FONDUL UNOR ALTE TULBURĂRI ȘI NU SE ASOCIAZĂ CU DEFICIENȚA MINTALĂ

13. *CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU TSÎ (disgrafie - dislexie - discalculie)?*

Metode compensatorii:

- aparat de înregistrare care permite elevului să își completeze notițele în timpul lecției (tabletă, reportofon);

- hărți mentale, mape conceptuale ale unității de studiu;
- manuale și cărți în format digital (audio-book);
- dicționare, vocabulare digitale;
- **tabele cu** lunile anului, anotimpurile, zilele săptămânii, alfabetul, formule, definiții etc.;
- texte cu imagini, sinteze, scheme;
- prezența cadrului didactic care să citească itemii textului din manual, sarcinile de rezolvat;
- calculator care să faciliteze operațiile de calcul;
- tabel cu formule matematice, scheme conceptuale;
- texte pregătite anticipat, printate și lipite pe caiete (sau lucru direct pe fișe);
- - abordări multisenzoriale;

16. *CUM AJUTAȚI ELEVUL CU DEFICIENȚE MINTALE SĂ SE INTEGREZE ÎN COLECTIV?*

- aflați mai multe lucruri despre deficiență;
- vorbiți celorlalți elevi despre diferențele dintre oameni, despre deficiențele mintale;
- asigurați-vă că elevul în cauză se simte confortabil în timpul discuției;
- valorificați elevul cu deficiențe;
- scoateți în evidență punctele forte ale elevului;
- oferiți responsabilități elevului;
- asigurați-vă că sprijinul din clasă nu provoacă dependență;
- elevul nu trebuie protejat excesiv sa**u exclus din unele activități/ î**ncurajați lucrul în echipă;

18, 20. CUM EVALUAȚI UN ELEV CU NEVOI SPECIALE?

- **t**imp mai mare de lucru**;**
- corelați evaluarea cu posibilitățile de învățare ale elevilor- criterii minime**;**
- limitați mărimea testului, a temei**;**
- asigurați-vă că cerința a fost înțeleasă**;**
- împărțirea sarcinii în etape mici**;**
- oferiți îndrumare în realizarea temelor**;**
- permiteți elevului să meargă la profesor după ce a terminat primele probleme pentru a i se confirma că a lucrat corect**;**
- corectați cu blândețe, încurajați elevul**;**
- notați conținutul, nu prezentarea generală a lucrării**;**
- notarea muncii ar trebui făcută în prezența acestuia, făcându-se observații**;**
- accentuați progresul**;**
- evaluare în echipă, portofoliul, proiecte**;**
- susțin teste/examene doar la disciplinele incluse în PIP**;**
- anunțarea din timp a evaluării**;**
- exemple de teste pe care să le rezolve dinainte**;**
- evaluarea copiilor cu CES se face prin raportare la individ, măsurându-se progresul, evoluția copilului**;**
- evaluarea nu se face prin raportare la criterii sa**u standarde fără a ține cont de** posibilitățile elevului**;**

19. CUM EVALUAȚI UN ELEV CU TSÎ?

- testele și verificările se anunță cu cel puțin 24 de ore înainte;
- se asigură timp suplimentar (30-60 de minute) pentru execuția probelor sau se asigură verificări cu mai puține cerințe;
- se introduc probe informatizate;
- se asigură citirea cu voce tare de către profesor a sarcinilor de efectuat în timpul verificărilor, subiectele se citesc pe rând, în ordinea în care se elaborează lucrarea;
- se asigură folosirea instrumentelor compensatorii atât la probele scrise, cât și la cele orale;
- se vor prevedea verificări orale ca alternativă la cele scrise (mai cu seamă la limbile străine);
- în notarea la probele orale se va ține cont de capacitățile lexicale și expresive ale elevului;
- în funcție de situație, evaluările vor fi concepute astfel încât să limiteze scrisul (de exemplu, exerciții cu spațiu de completat, exerciții de bifat, unit etc.);
- la notarea/evaluarea testelor scrise se va ține cont de conținut, nu de formă;
- - se asigură folosirea calculatorului de buzunar/ birou, tablă pitagoreică sau tabele cu formule**;**

21. CUM AJUTAȚI ELEVUL CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT?

- analizați cauzele care dau naștere acestui comportament**;**
- afișați pe perete un regulament clar, verbalizați regulile, explicați-le**;**
- recompensați comportamentul adecvat**;**
- ignorați comportamentul inadecvat dacă scopul acestuia este de a atrage atenția
- responsabilizați elevul**;**
- Pași de urmat pentru rezolvarea situațiilor problematice:
- observarea și traducerea în cuvinte a emoției copilului: „Observ că ești..."
- relaționarea cu contextul: „Ce s-a întâmplat?"
- rezumarea informației primite: „Înțeleg că..."
- exprimarea empatiei: „Înțeleg ce simți...dar..."

- apelul la regulă:"...dar regula este..."
- aplicarea consecinței (asupra comportamentului, nu asupra copilului);
- identificarea alternativelor;

22. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE?

- uitați-vă la el şi staţi cât mai aproape de el;
- împărțiți conținutul în fragmente mai mici;
- folosiți elemente vizuale;
- dați elevilor la începutul lecției fișe cu vocabular şi concepte de bază;
- permiteți să se miște- să vă aducă creioanele, să șteargă tabla;
- folosiți litere mari, nu introduceți poze suplimentare care nu au legătură cu lecția;
- subliniați cuvintele cheie;
- încadrați textele în chenare;
- dați instrucțiuni pentru fiecare pas;
- reamintiți tuturor elevilor să ridice mâna dacă vor să vorbească;
- - utilizați un sistem de recompense pentru a-l învăța pe elevul cu hiperactivitate să nu vă întrerupă;

23, 24. CUM PREDAȚI UNUI ELEV CU NEVOI SPECIALE?

- abordări multisenzoriale;
- predare explicită, cuvinte puține, simple, doar noțiunile de bază;
- exemple practice cu referire la experiența copilului;
- materiale concrete, vizuale;
- corelarea conținuturilor cu utilitatea lor în viața reală;
- eliminați elementele care ar putea distrage atenția;
- utilizarea computerului;
- este de ajutor să li se prezinte elevilor succesiunea acțiunilor;

Concluzii

Lupu (2018) amintește de efectele globalizării asupra educației. Sub efectul globalizării, educația specială din România a progresat şi a condus la promovarea unei societăți incluzive, a unei „societăți pentru toți". În ciuda acestui pas spre incluziune, includerea copiilor cu nevoi speciale în şcolile de masă reprezintă încă, întru-un sistem educațional caracterizat prin dominarea tendinței integraționiste, o provocare. Sugestiile şi recomandările din acest articol, adresate cadrelor didactice facilitează procesul de integrare şi incluziune şcolară.

Bibliografie:

* Chick, p. , *Sprijin individualizat pentru învățare. Ghid pentru cadrele didactice,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2007.
* Cucu-Ciuhan, *Psihoterapia copilului hiperactiv - o abordare experențială*, Editura Sylvi, Bucureşti, 2001.
* Dixon, Inclusion - Not Segregation or Integration is where a student with Special Needs belongs. *The Journal of Educational Thought*, 39 (1), 2005.
* Dobrescu, I., *Psihiatria copilului şi adolescentului. Ghid Practic*, Editura Medicală, Bucureşti, 2003.
* Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate şi incluzive în educație,* Polirom, Iaşi, 2006.
* Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.

* Kemp, G., Smith, M., Dekoven, B., Segal, J., *Play creativity and lifelong learning. Why play matters for both kids and adults*, 2013 accesat la http://helpguide.org/life/ creative_play_fun_games.htm.
* Lupu, N., Proiect educativ „Și eu sunt la fel ca tine". În Jansel, E.A., Szilagyi, A., *Counselors Role in the Local and Global Community*, Editura Universitară, București, 2018 a
* Lupu, N., Elevul cu deficiențe mintale. *Revista Demersuri Creative,* Asociația Activități Creative, Iași, nr. 24, 2018 b.
* Lupu, N., Efectele globalizării în învățământul special. În Huțuleac, D., (coord), *Globalizare și identitate națională*, Editura Cadrelor Didactice, Bacău, 2018 c.
* Lupu, N., *Implicații educaționale ale jocului la școlarii cu cerințe educative speciale din școlile incluzive*. Teză de Doctorat nepublicată, Universitatea București, 2019.
* Păunescu, C., Mușu, I., *Recuperarea metodico-pedagogică a copilului handicapat mintal,* Editura Medicală, București, 1990.
* Romila, A., *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Editura Pegasus, București, 2000.
* http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Ghidul_profesorului.pdf
* https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124_TSI.pdf

INTEGRAREA COPIILOR CU AUTISM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EDUCAȚIONAL DE MASĂ

Roxana-Monica LUPUȘOR[1]

Abstract:

In recent years, autism has become an extremely debated and controversial topic. As is already known, autism is a complex developmental disorder that impacts brain development and affects many functions of perception, imagination and intention.

The increase in the number of children diagnosed with autism, the desire to eliminate discrimination and to provide equal opportunities for all children, have led to the development of strategies to facilitate their integration into the mainstream education environment. This article review a series of definitions given to autism, describes the affected areas and presents the main challenges of integrating children with autism spectrum disorders.

Din punct de vedere istoric, serviciile educaționale pentru copiii cu dizabilități au fost dezvoltate în majoritatea țărilor lumii, acestea răspunzând la criteriul conform căruia educația este organizată separat pentru copiii obișnuiți și copiii speciali. Două sisteme separate, fiecare cu propria administrație, bugetul propriu, serviciile proprii de supraveghere, proprii profesori și elevi. Istoricul programelor educaționale pentru persoanele cu handicap este un istoric de segregare. Această segregare a fost considerată esențială pentru a răspunde nevoilor educaționale speciale ale copiilor cu dizabilități. Copii diferiți, educație diferită. Dar ceea ce a fost considerat cândva ca cea mai bună modalitate de îngrijire a copiilor cu dizabilități, separându-i de restul societății în instituții speciale izolate, a devenit acum o soluție respinsă. Acest sistem dublu, inițial un pas pozitiv pentru educație, nu mai este adecvat. A sosit timpul ca învățământul regulat și special să se îmbine într-un sistem unic, structurat, unificat pentru a răspunde nevoilor copiilor.

S-a produs o schimbare în mediul școlar, de la poziții segregatiste la abordări de integrare. Se militează împotriva excluderii copilului cu autism din mediul educațional normal, fiind dreptul său de a participa la viața socială normală, de a fi educat împreună cu copiii tipici.

Dacă vorbim despre integrarea școlară, școala este de obicei primul mediu necunoscut cu care copilul trebuie să se confrunte și constituie adesea un mediu reprezentativ al cadrului social în care trăiește. Succesul viitor al integrării sale sociale va depinde cu siguranță de promptitudinea și adecvarea cu care copilul cu tulburare din spectrul autist intră în sistemul școlar obișnuit. Integrarea școlară este considerată cheia oricărui proces de integrare. În termeni generali,

[1] Psiholog, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău.

integrarea şcolară se referă la procesul de educare şi predare a copiilor cu sau fără dizabilităţi împreună.

Până în prezent, literatură de specialitate a produs foarte puţine studii axate pe integrarea copiilor cu autism în sistemul de învăţământ de masă. Potrivit documentelor internaţionale, pe care şi România le-a ratificat, copiii cu nevoi speciale au drepturi egale ca toţi ceilalţi copii: dreptul la educaţie, la şanse egale în educaţie, la servicii de sprijin adecvate, adaptate nevoilor fiecăruia, care să le asigure progresul, conform potenţialului individual, pentru că, fiecare copil are potenţial de recuperare şi, cu sprijin adecvat, se poate integra, la diferite nivele, în şcoală şi în societate alături de ceilalţi copii.

Tulburarea din spectrul autist a fost identificată pentru prima dată în 1943 de psihiatrul American Leo Karner, care a descris copiii cu autism ca având deficienţe în privinţa abilităţilor sociale, a limbajului, a vorbirii şi comportamentului (Kanner, 1943).

Societatea Naţională Autistă din Anglia descrie autismul ca fiind „*un handicap de viaţă, de dezvoltare, care afectează modul în care o persoană comunică şi se raportează la alţi oameni şi modul în care experimentează lumea din jurul ei"* (www.autism.org.uk),

A.S. Reber defineşte autismul infantil precoce ca un *sindrom patologic, apărut în copilărie, caracterizat printr-o stare de înstrăinare/retragere, o lipsă de răspuns social şi/sau interes faţă de cei din jur, dificultăţi de comunicare şi de limbaj, imposibilitatea de a dezvolta un ataşament normal şi existent unor căi bizare de a răspunde la stimulii din mediul înconjurător*.

Manualul de Diagnostic şi Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale (DSM-5) interpretează autismul ca fiind o tulburare de dezvoltare care *„...este caracterizată de afecţiuni severe şi generalizate în diferite arii de dezvoltare: abilităţi de interacţiune socială reciprocă, abilităţi de comunicare şi prezenţa unui comportament stereotipic, interese şi activităţi"* (American Psychiatric Association, 1994, p. 69).

De-a lungul timpului, termenul autism a beneficiat de numeroase clasificări. Astfel, American Psychiatric Association prezenta, în 1994, cinci tipuri de autism: autism de tip „clasic", sindromul Asperger, sindromul Rett, tulburare dezintegrativă a copilăriei şi tulburare generalizată de dezvoltare. Cel mai des întâlnite dintre acestea sunt tulburările „de tip clasic", sindromul Asperger şi tulburarea de dezvoltare generalizată. Se poate menţiona ca acestea pot fi, cel mai probabil, des întâlnite în şcoli. Tulburarea Rett şi tulburarea dezintegrativă a copilăriei nu sunt atât de des prezente în şcoli deoarece sunt extrem de rare (American Psychiatric Association, 2000).

Manualul de Diagnostic şi Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale DSM-3 (1980) a fost primul care a considerat autismul drept o categorie distinctă, numită autism infantil. În 1987, autismul infantil a fost redenumit drept tulburare autistă. DSM- 4 (1994) a fost primul care a inclus termenul de sindrom Asperger în categoria autismului. Diagnosticul de autism s-a schimbat de la DSM- 4 la DSM-5. DSM-5 (2013) menţionează faptul că sindromul Rett nu mai este clasificat drept autism, şi s-a renunţat şi la termenul de „Asperger". Astfel, termenele de autism clasic, sindrom Asperger, tulburare dezintegrativă a copilăriei şi tulburare

generalizată de dezvoltare au fost înlocuite cu termenul umbrelă „Tulburări din spectrul autist". În plus, DSM-5 a evitat sub-grupele de autism cum ar fi tulburarea de comunicare socială, care nu mai este definită ca făcând parte din spectrul autist, ci a fost inclusă, conform DSM-5, într-o categorie distinctă. Mai mult decât atât, DSM-5 utilizează două domenii de afecţiune: interacţiunea de comunicare socială şi tipare comportamentale repetitive (American Psychiatric Association, 2013).

Majoritatea copiilor cu autism sunt diagnosticaţi în primii trei ani de viaţă (Richman, 2001; Shamey, 2003) prin intermediul a trei aspecte, probleme de interacţiune socială, comportamente de comunicare şi repetitive, astfel: problemele de interacţiune socială se manifestă în primii ani atunci când copilul nu-şi priveşte mama direct în ochi precum o fac copiii în mod obişnuit şi nu interacţionează cu mama sau cu tata prin zâmbet. De asemenea, ei nu vor reacţiona la sentimentele celorlalţi şi nici nu le vor gestiona precum fac ceilalţi copii. Comunicarea dificilă reprezintă o slăbiciune în exprimarea lingvistică sau o întârziere în vorbire; de exemplu, copilul foloseşte uneori cuvinte ciudate sau repetă ultimul cuvânt sau ultima expresie din propoziţia pe care a auzit-o (Abdullah, 2001), De asemenea, este posibil să aibă dificultăţi în folosirea pronumelor; de exemplu, este posibil ca să nu spună „Vreau ceva de băut", ci „Mark vrea să bea" (Shamey, 2003), Unii copii cu autism nu vorbesc, dar pot comunica folosind imagini sau limbajul semnelor, ori pot plânge dacă vor ceva (Simpson, 2005).

Copiii cu autism prezintă un comportament repetitiv, deoarece preferă rutina în locul schimbării, cum ar fi de exemplu faptul ca nu vor să îşi schimbe preferinţele legate de haine sau de mâncare şi le place să îşi organizeze propriul mediu (Jordan, 2001), Ei afişează un comportament repetitiv, prin felul în care îşi mişcă mâinile sau picioarele (Abdullah, 2001),

Autismul este o dizabilitate pe viaţă, însă cu ajutorul terapiei şi prin înţelegerea efectelor pe care îl are asupra vieţilor copiilor sau adulţilor, impactul acesteia poate fi redus (Shamey, 2003).

Mai mult decât atât, numeroşi copii care au fost diagnosticaţi cu autism au un coeficient al inteligenţei care îi clasifică drept având o dizabilitate intelectuală, în timp ce numai 25 % până la 33 % au un coeficient care variază între mediu până la peste mediu (Heflin and Alaimo, 2007), Autismul reprezintă o tulburare complexă care are impact asupra dezvoltării creierului şi care afectează numeroase funcţii ale percepţiei, imaginaţiei şi intenţiei (Trevarthen et al., 1998), Unii copii cu autism au dizabilităţi cognitive cu grad moderat până la sever şi dizabilităţi legate de inteligenţă (Simpson, 2005), În jur de o treime dintre copiii cu autism nu vorbesc (Mesibov et al., 1997), Unul dintre cele mai obişnuite semne de autism este lipsa tipică a interacţiunii sociale (Richman, 2001), De exemplu, copiii cu autism preferă să fie izolaţi, nu acordă atenţie celorlalţi, se străduiesc să interpreteze semnele sociale şi se diferenţiază în abilităţile de joacă faţă de copiii care le dezvoltă în mod obişnuit (Guldberg, 2010),

Integrarea şcolară a copiilor cu autism ar trebui să însemne mai mult decât simpla introducere a acestora în şcoală. În termeni generali, integrarea educaţional-şcolară se referă la procesul de educare-predare a copiilor cu şi fără dizabilităţi împreună. Este un proces gradat şi dinamic, care poate lua diferite

forme în raport cu nevoile şi abilităţile fiecărui elev. Pentru acest proces trebuie să existe o pregătire prealabilă a comunităţii educaţionale pentru a accepta copiii cu nevoi educaţionale speciale în mediul lor, trebuie să existe o pregătire a personalului educaţional pentru a efectua adaptări curriculare, personalul educaţional trebuie să gestioneze mijloace, resurse şi strategii metodologice scutite de orice forma de segregare. (Van Steenlandt, 1991)

Prin urmare, integrarea nu înseamnă reducerea diferenţelor persoanelor cu dizabilităţi, astfel încât aceştia să poată participa la şcoli obişnuite, integrarea tinde să normalizeze viaţa copiilor cu autism, oferindu-le condiţii egale, ci asistând la dezvoltarea personală cu toate ajutoarele pedagogice specializate şi tehnice, specifice pe care le solicită, integrarea şcolară nu foloseşte nicio etichetă de diagnostic, în clasă toţi elevii sunt diferiţi şi au o serie de nevoi specifice care trebuie abordate.

Dacă vorbim despre integrarea şcolară, şcoala este de obicei primul mediu necunoscut cu care copilul trebuie să se confrunte şi constituie adesea un mediu reprezentativ al cadrului social în care trăieşte unul. Succesul viitor al integrării sale sociale va depinde cu siguranţă de promptitudinea şi adecvarea cu care copilul autism intră în sistemul şcolar obişnuit. Integrarea şcolară este considerată cheia oricărui proces de integrare.

Integrarea copiilor cu autism în sistemul educaţional general este un rezultat al cererii parentale şi deşi acest lucru durează de câţiva ani, eficacitatea integrării nu a fost încă examinată. Au fost studiaţi câţiva parametri ai progresului lor, dar nici o cercetare nu a abordat ceea ce se întâmplă cu copiii integratori din clasele obişnuite, ce preţ plătesc aceştia, dacă integrarea, atenţia şi sprijinul de care au nevoie le întârzie progresul şi dacă le este cauzată vreo dauna socială.

În România nu am găsit nicio statistică recentă privind numărul de persoane cu autism (copii, tineri, adulţi), Ceea ce este îngrijorător este faptul că marea majoritate a copiilor, neavând un diagnostic sau având unul incorect, dar chiar şi dintre cei cu diagnostic corect, sunt în afară oricărei forme de terapie, educaţie sau beneficiază chiar de tratamente sau educaţie greşite. Consecinţă acestui fapt este reducerea drastică, până la eliminare, a şanselor de dezvoltare a copilului, prin neacordarea de şanse egale la dezvoltare, ulterioară dependenţă maximă sau totală de un adult, izolarea, marginalizarea, sărăcia, disperarea familiilor persoanelor cu autism.

Integrarea cu succes nu este un proces uşor de realizat. Pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, profesorul şi ceilalţi profesionişti trebuie să facă modificări ale curriculumului formal, astfel încât fiecare copil să poată participa cu adevărat la viaţa şcolară. Profesorii care încearcă adaptarea curriculară se izbesc de lipsa cunoştinţelor în acest domeniu, de neputinţa lor în faţa acestui tip de dizabilitate, pentru că nici aceştia nu ştiu să lucreze cu copiii cu autism aşa cum ar avea aceştia nevoie.

Un proces de integrare realizat cu succes presupune ca profesorii să colaboreze cu o echipă de profesionişti. „*Scopul colaborării este împărtăşirea de cunoştinţe şi perspective lucrând împreună şi, prin urmare, ajungerea la strategii mai bune decât ar fi obţinute lucrând separat*" (Alur & Timmons, 2009), Această colaborare necesită timp, energie, răbdare şi înţelegere de ambele părţi. „*Pentru a*

colabora bine, profesorii trebuie să își dezvolte nu numai abilitățile interpersonale, ci și o înțelegere a practicii colaborative" (Alur & Timmons, 2009), Deseori, profesorii și ceilalți profesioniști care lucrează cu copiii cu CES nu au primit o pregătire corespunzătoare care să-i ajute să colaboreze cu succes. Astfel, pentru a depăși această provocare, ar putea fi necesar să oferim tuturor cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES pregătirea de care au nevoie. *„Datorită faptului că atât cadrele didactice speciale, cât și cele generale nu au o pregătire temeinică în tehnici de colaborare, formarea și dobândirea de abilități în acest domeniu sunt necesare atât pentru educația generală, cât și pentru cea specială, pentru a servi rolurilor de colaborare"* (Alur & Timmons, 2009).

Părinții copiilor cu TSA trebuie să facă față unui permanent stres datorat pericolului eșecului copilului de a face față cerințelor școlii obișnuite, de a nu se fi adaptat la aceste cerințe, iar copiii din cauza stresului datorat 'incapacității' de a face față cerințelor școlii. Toate acestea se întâmplă datorită lipsei sprijinului adecvat de care are nevoie copilul: mediu prietenos, curriculum adaptat, plan educațional individualizat, înțelegerea naturii dificultăților specifice copilului cu autism, empatie din partea profesorilor, strategii de predare învățare flexibile și individualizate, adaptate nevoilor lui educaționale. Pentru a se asigura succesul unui copil cu autism într-o clasă tipică este nevoie și de materiale didactice individualizate, suport individualizat în clasă sau în afară clasei, diverse grade de adaptare a mediului clasei pentru a facilita învățarea, asistență psihopedagogică cognitivă, de limbaj/ comunicare/ relaționare, „activități de tip terapeutic-cognitiv-ocupațional", etc.

Putem conchide că integrarea copiilor cu autism încă se produce doar la nivel fizic și nu este una reală, condiții în care prezența acestor copii într-o clasa obișnuită, alături de copiii tipici, poate fi nu numai ineficientă, ci chiar contraproductivă, și în aceste cazuri pericolul apariției unor serioase probleme psihologice fiind considerabil.

Bibliografie:

- Alur, M. & Timmons, M., *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries,* sharing ideas, Sage: India, 2009.
- Abdullah, M., *Autistic child*. Jordan: Daralfkare, 2001.
- American Psychiatric Association *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder,* 4th ed. Washington, DC, 1994, p. 69.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders,* (4th ed., text revision), Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.
- American Psychiatric Association *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. Ed.), Washington, DC: APA, 2013.
- Kanner, L., *Autistic disturbance of affective contact*. *Nervous Child, 2*, 217-250, 1943.
- Guldberg, K., *Using the lenses of socio-cultural activity theory and communities of practice to guide an empirical study*, in Dirckinck-Holmfeld, L., V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell and T. Ryberg (Eds.), Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning. Denmark: University of Aalborg, 2010, pp. 168-175.
- Heflin, J.L. and Alaimo, D., *Students with autism spectrum disorder: Effective instructional practices.* Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

* Mesibov, G. and Shea, V., *Full inclusion and students with autism.* Journal of Autism and Developmental Disorders, 26(3), 337-34, 1996.
* Richman, S., *Raising a child with autism.* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2001.
* Shamey, W., *Autism.* Jeddah: Association of Autistic Children, 2003.
* Simpson, R., *Inclusion of Students with Behavior Disorders in General Education* Settings: Research and Measurement Issues. Behavioral Disorders, 30(1), 19-31, 2005.
* Jordan, R., *Autism with severe learning difficulties: a guide for parents and professionals.* London: Souvenir. Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. and Robarts, J., (1998) Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs. Bristol, PA: Jessica Kingsley, 2001.
* Steenlandt, van Danielle, *La integration de ninos discapacitados a la escuela comun*. UNESCO/OREALC, 1991, p. 116.
* www.autism.org.uk.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

Anuţa MARIŞ[1]
Irina HOLDIŞ[2]

Abstract:

Integrated education is a rising globally tendency. In its essence, it refers to the inclusion of children with special educational needs into mainstream education, which can offer a favorable climate to a harmonious evolution of these children.

Over the last few years, the Romanian school system has started to promote the educational alternatives, their benefits having been validated even by the society. In Step by Step alternative, the educational process is focused on the student, individualized, being the optimum way of inclusion of these students with special educational needs, who deserve planning, preparation and adequate individual help.

Educating students with special educational needs does not imply to follow some patterns, it is necessary to match elements from traditional education with those methods and techniques meant to answer student's individual necessities and particularities, and Step by Step alternative, where the activity is focused on student, represents an efficient modality of a successfully inclusion of students with special educational needs in mainstream school.

Şcoala a reprezentat încă din cele mai vechi timpuri un element fundamental în dezvoltarea societăţii. Ea are rolul de a furniza societăţii indivizi capabili să se adapteze cerinţelor acesteia.

Trăim într-o societate complexă, aflată într-o continuă schimbare, în zilele noastre, un element prioritar atât pentru societate, cât şi pentru şcoală îl reprezintă integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale. Tendinţa crescândă de integrare şcolară în unităţile obişnuite de învăţământ a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale este bine cunoscută atât în lume, cât şi în România. Şcoala este cea care răspunde concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi rezolvă o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Educaţia integrată se referă în esenţă la integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în structurile învăţământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii şi o echilibrare a personalităţii acestora.

Un copil care s-a integrat în mediul şcolar, comunică şi se implică în activităţile din jurul său, se va integra mai uşor în viaţa socială după terminarea

[1] Prof. înv. primar, Şcoala Gimnazială Nr. 10 Sighetu Marmaţiei.
[2] Prof. înv. primar, Şcoala Gimnazială Nr. 10 Sighetu Marmaţiei.

şcolii. Integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în şcoala de masă presupune adaptarea curriculum-ului la necesităţile şi la particularităţile acestora.

Încă din cele mai vechi timpuri, marii pedagogi susţineau că un copil, indiferent de vârstă, poate învăţa orice, dacă dascălul găseşte metodele cele mai eficiente de a-i prezenta acestuia cunoştinţele noi.

Procesul de integrare a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale depinde în foarte mare măsură de profesor, de competenţele sale pedagogice, organizaţionale, psihosociale, deoarece integrarea este un proces complex, îndelungat şi care presupune ca educatorul să fie foarte bine motivat şi să ştie exact ce înseamnă integrarea.

Educaţia integrată se referă la integrarea în structurile învăţământului general a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a acestor categorii de copii. Educaţia integrată a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale urmăreşte dezvoltarea capacităţilor fizice şi psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii normali; a implementării unor programe cu caracter colectiv-recuperator, stimularea potenţialului restant ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcţii menite să suplinească pe cele deficitare, crearea climatului afectiv în vederea formării motivaţiei pentru activitate în general şi pentru învăţare în special, asigurarea unui progres continuu în achiziţia comunicării.

Educaţia incluzivă (după definiţia data de UNESCO): este un mod de educaţie adaptat şi individualizat în funcţie de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor şi claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacităţi şi nivele de competenţă foarte diferite. Prin educaţia incluzivă este oferit suport - în cadrul şcolilor de masă şi al claselor normale -copiilor cu dificultăţi de învăţare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptaţi alături de colegii lor „normali".

Rolul esenţial în educaţia integrată îl deţine învăţătorul clasei, care devine principalul factor de acţiune şi de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevii cu cerinţe educaţionale speciale. Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu dizabilităţi acţionează în urma unei reflecţii îndelungate. Un punct important al intervenţiei cadrelor didactice îl reprezintă colaborarea cu părinţii şi consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copiii, nu doar în calitate de observatori ci şi de participanţi activi.

Între dascălul de la clasă şi părinţii copiilor cu cerinţe educaţionale speciale trebuie să existe o strânsă legătură, părinţii trebuie să conştientizeze nevoile copilului şi să il trateze în funcţie de acestea. De multe ori ne lovim de părinţi care refuză să recunoască nevoile copilului cu cerinţe educaţionale speciale, sau sunt indiferenţi la nevoile acestora. Implicarea activă a părinţilor va da rezultate în timp.Cunoscându-i atât nevoile, cât şi calităţile, părinţii il pot ajuta pe copil să se integreze mai uşor in viaţa socială. Chiar dacă vorbim de un elev cu cerinţe educaţionale speciale, sprijinit şi încurajat, acest copil se va deschide faţă de cei din jur, va învăţa să colaboreze şi îi va creşte stima de sine.

În educaţie, incluziunea înseamnă trecerea de la abordarea centrată pe curriculum la abordarea centrată pe elev. În loc ca elevul să fie pregătit pentru

integrarea în şcoala de masă, acesta din urmă şi strategiile de predare vor fi pregătite pentru a-l integra.

Şcoala trebuie să se întoarcă spre elev, să întâmpine nevoile acestuia ori de câte ori este posibil, adaptând maretialele de învăţare şi curriculumul la nevoile individuale ale elevului, având ca scop atingerea obiectivelor.

În ultimii ani, şcoala românească a început să promoveze alternativele educaţionale, beneficiile acestora fiind validate şi de societate. Step by Step reprezintă una dintre cele mai răspândite alternative educaţionale la nivelul ţării noastre.

În alternativa educaţională Step by Step copilul este considerat ca o persoană demnă de respect, unică, şi caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum şi practici de dezvoltare adecvate, specifice lui. Cooperarea şi colaborarea au drept scop verificarea demersurilor şi experienţelor individuale de descoperire a lumii si valorizarea lor

Prioritar pentru Step by Step este să se asigure că orice copil achiziţionează şi dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoţionale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale şi practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă. Procesul educaţional este centrat pe elev, individualizat, fiind varianta optimă pentru incluziunea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale, care necesită planificare, pregătire şi sprijin individual adecvat, de Planul de Intervenţie Personalizat (PIP),

Step by Step utilizează tehnici de adaptare individuală:

- **Încurajarea intereselor** - în cazul copiilor care ezită să-şi asume riscuri prin extinderea gamei de activităţi desfăşurate, învăţătoarea poate extinde o activitate deja familiară copilului prin integrarea unei activităţi noi în cadrul ei.
- **Activităţi diversificate -** în timpul desfăşurării activităţilor, se introduc gradual sarcini noi, aspectul general al jocului poate fi diferit (jocuri cu diferite nivele de dificultate),
- **Copiii împărţiţi în grupuri mici sau câte doi** - Piaget este de părere că un copil învaţă cel mai bine de la alt copil (se grupează un copil care a înţeles o noţiune cu un copil care nu a înţeles-o.)
- **Axarea pe nevoi speciale -** cadrele didactice pot insista pe abilităţi specifice creând ocazii pentru un copil de a practica un talent deosebit sau de a îndeplini o sarcină dificilă

Alternativa Step by Step oferă posibilitatea de a opta, de a rezolva probleme, de a comunica cu alte persoane din acelaşi mediu şi de a urmări obiectivele individuale. Astfel, copilul are oportunitatea de a alega ce are nevoie, ce doreşte, ce- l interesează şi ce îi place, fiind astfel motivat să participe activ la desfăşurarea activităţilor.

Fiind valorificat, elevul are o atitudine pozitiva faţă de actul educaţional:

- Se simte încurajat
- Dobândeşte încredere în sine
- Îşi dezvoltă respectul faţă de alţii şi faţă de sine
- Este stimulat, autostimulat în rezolvarea de probleme

Un avantaj al alternativei Step by Step îl constituie prezenţa celor două cadre didactice. Acestea sprijină şi motivează elevul:

- Să înveţe ceea ce nu cunoaşte
- Îşi cunoaşte nevoile proprii
- Devine în permanenţă activ
- Să se integreze în colectiv cu personalitatea proprie

Facilităţile oferite de această alternativă educaţională, ajută elevul să îşi dezvolte

- Personalitatea
- Dobândeşte abilităţi cognitive, psiho-motorii, estetice, de comunicare

Într-o clasă step-bystep, relaţia dintre cadru didactic şi elev este una de prietenie, colaborare, în care învăţătorul sugerează şi întăreşte motivaţia pozitivă de descoperire a copilului. Pentru elevii cu cerinţe educaţionale speciale, este foarte important modul în care comunici cu ei, iar această libertate relativă şi necondiţionatea pe care alternativa Step by step o presupune, conduce la succesul educaţional.

Elevii din clasele step-by-step sunt comunicativi, mult mai deschişi, nivelul cunostinţelor acumulate este superior, acest lucru datorându-se celor 8 ore pe care elevii le petrec la şcoală. Relaţia dintre elevi şi cadru didactic este mult mai strânsă, prietenoasă, ducând la o bună cunoaştere a acestora. Această relaţie este foarte importantă şi în şcoala incluzivă. Prelungirea timpului de relaţionare cu elevul cu nevoi speciale ar fi benefică atât pentru el cât si pentru cadrul didactic care îşi va putea astfel cunoaşte mai bine subiectul şi va putea adopta strategii didactice eficiente.

Un element esenţial în individualizarea educaţiei îl reprezintă modul de organizare a clasei step-by-step. Activităţile se desfăşoară pe Centre de activitate. Acestea sunt zone delimitate ale clasei, dotate cu material didactic specific unei activităţi, în care un numar mic de copii se confruntă, individual sau în grup, cu sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. Fiecare clasă conţine:

- Centru de citire
- Centru de scriere
- Centru de ştiinţă
- Centru de matematică
- Centru de artă
- Centru de construcţii

Această organizare permite o poziţie de colaborare, egală, în care educatorul, sugerează, şi întăreşte motivaţia pozitivă de descoperire a copilului, consolidându-i demersul mintal propriu. La centrele de activitate, elevul comunică şi colaborează cu colegii în realizarea unor sarcini comune, sămânţa lucrului în proiecte colective de mai târziu.

„Scaunul Autorului" este locul unde fiecare copil devine personajul principal, locul de unde îşi prezintă ideile, rezultatele şi se supune confruntării cu ceilalţi, observaţiilor şi sugestiilor lor critice.

În cazul elevilor cu cerinţe educaţionale speciale, munca în centrele de activitate ar fi o reală plăcere, i-ar ajuta să-şi reducă frustrările şi să-şi depăşească temerile.

În cadrul alternativei Step by Step, părinţii sunt parte activă a procesului educaţional.Părinţii sunt implicaţi în diferite proiecte, sunt invitaţi să participe efectiv la clasă, prezenţa acestora nu reprezintă un factor perturbator.În cadrul lecţiilor tematice, un părinte poate aduce mai viu elemente din sfera lui de activitate îl pot transforma în personaj principal în educaţie.

În cazul copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, participarea părinţilor la activităţi ar fi un beneficiu nu numai pentru copil ci şi pentru părinte. Această comunicare duce la reducerea presiunilor conflictuale asupra copilului, dându-i o mai mare libertate în dezvoltare. Părintele îşi cunoaşte astfel copilul şi sub forma de elev şi începe să-l privească ca atare, nu ca pe un copil cu handicap. Elevul va comunica mai uşor cu adulţii, el se exprimă mai liber devenind astfel mai transparent pentru părinţi.

Educarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale nu presupune urmarea unor tipare, este nevoie de îmbinarea elementelor din învăţământul tradiţional cu acele metode şi tehnici de instruire care să răspundă nevoilor şi particularităţilor individuale ale elevului, iar alternativa Step by Step, unde activitatea este centrată pe elev, reprezintă o modalitate eficientă de integrare cu succes a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale în învăţământul de masă.

Consider că integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în învăţământul de masă este un lucru benefic atât pentru aceştia, cât şi pentru ceilalţi elevi din clasă. Copiii cu nevoi speciale vor învăţa să colaboreze,să aibă încredere în ei şi vor fi stimulaţi să participe la activităţi. Ceilalţi elevi vor învăţa să fie mai toleranţi, să depăşească barierele indiferenţei şi ale nepăsării.

Învăţământul oferă o şansă la educaţie tuturor copiilor. Integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale este o necesitate, este dreptul lor la o viaţă normală într-o societate în care oamenii au drepturi şi şanse egale.

Bibliografie:

* Centrul pentru Educaţie şi Dezvoltare Profesională Bucureşti, «*Copilul meu merge la scoala Step by Step*» Ghid pentru părinţi.
* Ionescu, M., *Educaţia şi dinamica ei,* Editura Tribuna învăţământului, Bucureşti, 1998.
* Gherguţ, A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice*, Iaşi, Editura Polirom, 2005.
* *Ghid practic pentru educatorii şi părinţii copiilor cu tulburări de atenţie şi hiperactivitate, ediţia a II-a*, Timişoara, 2004.
* Popovici, D.V., *„Elemente de psihopedagogia integrării",* Bucureşti, Editura PRO HUMANITE, 1999.
* Manolache, I., *Orientarea şcolară şi profesională a elevilor cu cerinţe educative speciale - Ghidul consilierului*, Centrul Naţionalde Resurse pentru Orientare Profesională, Bucureşti, 2000.

INFLUENȚA MEDIULUI SOCIAL ASUPRA INTEGRĂRII COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Claudius-Lucian MLADIN[1]

Abstract:

This particular work tries to showcase some theoretic points, with examples of good practical applications with the purpose of integrating children with special needs in the system of mass education.

The behavioral and psychosocial characteristics of the children with special needs have been identified, as well as how thes influence their participation in school and their social life, by taking into consideration the environment from which they come from. The school has the primordial role of ensuring the equality of chance for a better life for children. The social environments from which these children come from are diverse, and the children with special needs come, more often than not, from areas afflicted by discrimination, poverty and social exclusion. This mark, which has affected many of these children with special needs, must be mended through a constant and dedicated effort of everyone involved in education: teachers, family, public institutions and non-governmental organizations.

As an example of a good practical method - a program of growth and development is showcased that seeks to improve these children's abilities and performance, as well as efficient activities in the educational compensatory domain with the purpose of a better integration in schools and in the social environment for children with special needs.

Studiile efectuate în decursul timpului au demonstrat că dezvoltarea copilului depinde de mediul în care acesta evoluează. Ca factor al dezvoltării psihice, alături de ereditate şi educaţie, mediul este profund implicat în dezvoltarea psihică umană, acţionând în anumite contexte şi cadre sociale (familie, grupuri de prieteni, colegi de clasă etc.), Trăsăturile specifice de caracter, de comportament şi personalitate sunt diferite de la copil la copil. Cu atât mai diferite vor fi atunci când analizăm diferenţele de integrare a copiilor proveniţi din case de tip familial comparativ cu copiii care provin din familii. La rândul lor, cei care provin din familii sunt şi ei influenţaţi diferit: este aproape imposibil de a asigura un nivel optim de dezvoltare intelectuală, emoţională şi de personalitate a copiilor din familii cu conflicte puternice, ceea ce va conduce la inadaptarea lor şcolară şi socială.

John Bowlby arăta în 1952 că o primă cauză aflată la originea întârzierii în dezvoltarea copilului o reprezintă prezenţa sau absenţa mamei (Bonchiş, 2006), Insuficienţa dragostei şi afecţiunii din partea părinţilor, deprivarea timpurie de comunicare cu adulţii influenţează negativ formarea personalităţii. Frustrarea afectivă este cauza principală a decalajelor de dezvoltare psihomotrică şi socio-afectivă a copilului în primii ani de viaţă.

[1] Prof., Colegiul Național Preparandia „D. Țichindeal" Arad.

Deprivarea maternă şi socială conduce la creşterea sentimentelor de insecuritate şi lipsă de valoare, toate acestea conducând la scăderea respectului de sine. Copilul resimte lipsa părinţilor, acesta fiind şi motivul pentru care este esenţială existenţa unor programe de intervenţie care să-i ofere copilului o creştere a încrederii în sine. Afecţiunea reprezintă prima nevoie care trebuie îndeplinită pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a copilului. Este vorba aici de toţi copiii, atât de cei instituţionalizaţi cât şi de cei care provin din medii defavorizate.

Importanţa cunoaşterii particularităţilor de dezvoltare ale copiilor este dată de faptul că ele constituie puncte de reper pentru specialiştii angrenaţi în procesul instruirii şi educării copiilor şi asigură premisele unei intervenţii adecvate a acestora. Una dintre cauzele care imprimă personalităţii copiilor cu CES integraţi în învăţământul de masă un caracter specific, comparativ cu personalitatea copiilor de aceeaşi vârstă, se referă la relaţionarea cu ceilalţi. Acest lucru reprezintă o situaţie frustrantă, generatoare de dezechilibre biologice şi psihice, cu consecinţe grave asupra dezvoltării copilului.

Caracteristicile dezvoltării copiilor reprezintă puncte de reper pentru specialişti. Ele însă nu sunt prezente în mod obligatoriu la toţi copiii cu CES, fiecare dintre aceştia fiind o persoană distinctă asupra căreia ansamblul ereditate – mediu – educaţie acţionează în mod diferit.

Consecinţele unei dezvoltări deficitare se manifestă cel mai adesea prin retard mintal, exprimat printr-o capacitate intelectuală sub valorile medii şi disfuncţii în două sau mai multe dintre următoarele ariid e adaptare: comunicare, autoîngrijire, autoservire, deprinderi sociale, de securitate a propriei persoane, dobândire a autonomiei, deprinderi profesionale şi de timp liber.

Studiile efectuate în centrele de plasament au arătat că doar 7,5 % dintre copii prezintă un nivel normal al dezvoltării psiho-motrice şi socio-afective (Chipea, 2007), Este vorba şi de afectarea comportamentului de relaţionare cu adulţii necunoscuţi. Se semnalează fie o apropiere rapidă şi nediferenţiată faţă de un adult necunoscut, fie o evitare anxioasă a acestuia ceea ce indică un aspect de dezorganizare la nivelul comportamentului social relaţional.

Alte elemente de neadecvare constau în participarea scăzută sau lipsă de iniţiere a jocurilor sociale, precum şi raritatea apariţiei jocului spontan. C. Drăgoi (1981) observă că 72% dintre preşcolarii instituţionalizaţi se joacă singuri, iar în activităţi, în general, nu au parteneri; comportamentul este dublat de o atitudine pasivă. Un procent mare indică un comportament rătăcitor, definit de autorul citat ca neapropiere fizică a unuia faţă de altul. Studiile prezentate în literatura de specialitate au dovedit, de asemenea, că întârzierile se menţin şi la vârsta şcolară. Aceste întârzieri, şi nu deficienţe, pot fi recuperate în timp, prin eforturile comune ale copiilor şi ale celor care îi educă. Copiii din clasa I înregistrează dificultăţi în însuşirea scris – cititului, în ritmul şi randamentul învăţării, dar s-au constatat şi dificultăţi de încadrare în colectiv, copiii din centrele de plasament fiind adesea respinşi de ceilalţi şi îndepărtaţi din cadrul activităţilor specifice vârstei, inclusiv de la jocuri.

Bazându-ne pe concluziile exprimate în literatura de specialitate, care subliniază „tulburări în comportamentul social ca urmare a inabilităţilor de a forma şi păstra relaţii cu adulţii sau copiii" (Chipea, 2007), cercetarea noastră

urmăreşte inclusv identificarea unor caracteristici psiho-sociale şi comportamentale ale copiilor cu CES şi a modului în care acestea influenţează participarea lor la viaţa şcolară şi socială.

După anul 1989, s-au făcut modificări legislative în domeniul sistemului naţional de protecţie a copilului cu cerinţe educaţionale speciale. Au fost aduse în discuţie principii noi, situaţii concrete legate de acest domeniu, din societăţile cu o democraţie consolidate, iar toate acestea au fost analizate în paralel cu particularităţile cu care se confrunta ţara noastră în acel moment. Un rol deosebit de important l-au avut organizaţiile internaţionale interesate şi îngrijorate în acelaşi timp de situaţia copiilor din România. Educaţia specială din şcolile incluzive reprezintă o adaptare a procesului de învăţământ şi o intervenţie specifică (de reabilitare şi recuperare) destinată copiilor şi persoanelor cu deficienţe care nu ating nivelul minim necesar corespunzător vârstei.

În ultimii 10 ani au avut loc transformări majore în ceea ce priveşte învăţământul special. Dacă învăţământul tradiţional însemna şcolarizarea copiilor cu deficienţe în instituţii separate, organizate în mod special, învăţământul incluziv de astăzi tinde spre constituirea de clase integrate sau integratoare în şcoli obişnuite.

Filosofia integrării copiilor cu CES în şcoală se bazează pe două concepte:

- Normalizarea – toate persoanele cu dizabilităţi au dreptul de a duce o viaţă normală, asemeni semenilor din comunitate;
- Integrarea – acel ansamblu de măsuri care urmăresc înlăturarea segregării din şcoală sub toate formele.
- Integrarea persoanei cu dizabilităţi se poate realiza în 2 sensuri:
  - în sens larg - adaptarea oricărui copil la cerinţele şcolii;
  - în sens restrâns - şcolarizarea unor copii cu dizabilităţi în spiritul filosofiei normalizării.
- Integrarea şcolară este prezentată ca fiind structurată pe trei niveluri:
  - integrarea fizică – coexistenţa persoanei normale (în sens fizic) cu persoana cu dizabilitate prin utilizarea comună a spaţiilor, dotărilor, echipamentelor;
  - integrarea funcţională – participarea efectivă la un proces comun de învăţare a elevilor cu CES cu elevii fără dificultăţi, formându-se astfel abilităţi comune;
  - integrarea socială sau societală – includerea persoanei cu dizabilitate în mediul social.

Prin învăţământul incluziv se extinde scopul şi se reorganizează şcoala obişnuită – pentru a se putea răspunde nevoilor diverse ale copiilor – în speţă ale copiilor marginalizaţi, cu CES, defavorizaţi sau excluşi de la procesul de educaţie.

Această educaţie presupune un proces de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, avându-se ca scop principal exploatarea resurselor existente, în special a resurselor umane, pentru a se susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi.

Echipa de intervenţie în activitatea cu elevul cu CES trebuie să fie de tip multidisciplinar. Se lucrează în comun, avându-se drept scop proiectarea, luarea deciziilor potrivite, realizarea activităţilor în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Această echipă este formată din: un cadru de sprijin/itinerant, profesorii clasei, părinţii elevului, diverşi specialişti (psiholog, psihopedagog, logoped, kinetoterapeut, medic, asistent social) şi, bineînţeles, copilul cu CES. A avut loc în ultimul timp o creştere continuă a numărului cadrelor didactice de sprijin care oferă o şansă incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilitate. În acelaşi timp, această creştere nu este încă suficientă.

Terapiile educaţional – psihice trebuie administrate timpuriu şi permanent. Aceste terapii sunt constituite din 3 componente:

- componenta afectiv – emoţională (pentru refacerea parţială a confortului psihic)
- componenta intelectual – cognitivă (sprijinirea relaţiilor interpersonale)
- componenta social – integrativă (crearea de satisfacţii şi stimularea succesului),

Sugestii metodologice în intervenţia la elevul cu cerinţe educaţionale speciale:
Pentru părinţi sau tutori legali:

- Educaţia emoţională este prioritară.
- Manifestaţi atenţie faţă de nevoile copiilor pentru ca integrarea şcolară să se facă mai uşor.
- Participaţi la discuţii de grup, pe tema dezvoltării sociale şi emoţionale.
- Fiţi un model pentru copil din punct de vedere al manifestării abilităţilor emoţionale şi sociale.
- Utilizaţi un limbaj care să implice discuţii despre emoţii, descrierea emoţiilor. Întrebaţi-i cum se simt.
- Încurajaţi elevii permanent.
- Folosiţi momentele zilnice ca „momente de învăţare", pentru rezolvarea conflictelor şi managementul emoţiilor.
- Abilităţile pot fi învăţate prin povestiri personale.
- Recunoaşteţi emoţiile şi vorbiţi despre ele.
- Ţineţi un jurnal asupra personal şi încurajaţi copilul să facă şi el acest lucru.
- Utilizaţi jucării, alte produse care să-i ajute la dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale.

Pentru cadrele didactice

- Organizaţi activităţi pentru dezvoltarea abilităţilor emoţionale în programul zilnic.
- Apelaţi la programe de dezvoltare socială şi emoţională (luarea deciziilor, rezolvarea de probleme),
- Discutaţi cu membrii echipelor de intervenţie despre consecinţele pozitive.
- Demonstraţi mereu elevilor un comportament inteligent social şi emoţional.
- Participaţi la discuţii, conferinţe, pe tema integrării şcolare.

- Promovaţi activităţile pentru dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale, folosind mijloace IT: jocuri pe computer, aplicaţii specifice.
- Fiţi receptivi la elevii cu CES, manageriaţi cu calm conflictele.
- Promovaţi atenţia, grija faţă de ceilalţi.
- Consideraţi inteligenţa socială şi emoţională a elevilor ca fiind mult mai importante decât dezvoltarea cognitivă.
- Încurajaţi exprimarea emoţiilor.
- Valorificaţi strategiile folosite la clasă în lucrul cu elevii în cadrul cercurilor pedagogice.
- Informaţi-vă permanent despre centrele pentru educaţie emoţională şi socială, ONG-urile, cărţile, revistele de specialitate, paginile Internet, cursurile de formare pe tema dezvoltării sociale şi emoţionale.
- Oferiţi elevilor ajutor în evaluarea emoţiilor şi sentimentelor.
- Ajutaţi elevii să găsească expresiile potrivite pentru emoţii;
- Lăsaţi copiilor dreptul de a alege.
- Lăudaţi deciziile luate de către elevi.
- Chestionaţi-i cum pot fi ajutaţi pentru rezolva nevoile lor, dar nu insistaţi.
- Respectaţi sentimentele copiilor.
- Întrebaţi-i cum se simt, ce îşi doresc înainte de a acţiona, aflaţi ce sentimente creează un mediu pozitiv de învăţare.
- Validaţi sentimentele observate la copii.
- Acceptaţi-le sentimentele.
- Arătaţi-le înţelegere, empatie, grijă şi respect.
- Acordaţi-le atenţie.
- Întăriţi-i, (empowerment) întrebându-i cum se simt.
- Aflaţi ce ar fi necesar pentru a se simţi mai bine.
- Ajutaţi-i să înveţe să rezolve singuri problemele folosind compasiunea şi respectul pentru sentimentele altora.
- Evitaţi permanent etichetările şi judecăţile critice.
- Evitaţi etichetarea temelor abordate ca fiind bune sau rele, drăguţe sau grosolane etc.
- Identificaţi acele exerciţii prin care am putea să lucrăm asupra emoţiilor elevilor.
- Folosiţi tehnici de a diagnostica starea emoţională a elevilor la început de zi.
- Asociaţi situaţiile de învăţare cu emoţiile şi sentimentele copiilor.
- Alocaţi timp pentru a vorbi despre sentimente.
- Structuraţi eseurile ca răspunsuri la întrebări de genul: „Cum ar arăta emoţiile tale dacă ar fi sunete, fenomene ale naturii, culori, evenimente, flori, animale, evenimete, gusturi etc.”
- Discutaţi cu elevii despre responsabilitatea emoţiilor, consecinţele emoţiilor

Pentru a-şi dezvolta inteligenţa emoţională, elevilor cu CES trebuie să le sugerăm următoarele:

- Începeţi un jurnal zilnic care ajută la creşterea conştiinţei de sine.
- Fiţi cel mai bun prieten al vostru, nu cel mai aspru critic.
- Încurajaţi-i pe colegi să vă spună punctele lor de vedere la problemele pe care le aveţi.
- Fiţi atenţi la „butonul"care declanşează supărarea, mânia şi de modalităţile prin care acestea pot fi oprite.
- Alegeţi cu atenţie strategiile utilizate pentru a vă calma şi a schimba dispoziţia din negativă în pozitivă.
- Găsiţi oportunităţi noi pentru a coopera cu colegii voştri.
- Bazaţi-vă pe intuiţie.
- Nu cedaţi presiunii grupului.
- Fiţi asertivi.
- Fiţi receptivi la nevoile voastre şi ale celorlalţi.
- Observaţi şi analizaţi locurile sau persoanele care vă determină să aveţi şi să simţiţi emoţii pozitive sau negative.

Cum rezolvăm conflictele prin utilizarea inteligenţei emoţionale?

- Ajutaţi elevii să vorbească şi să fie oneşti cu sentimentele lor.
- Spuneţi-le că dacă au sentimente negative pot să vorbească despre ele.
- Întrebaţi-i ce emoţii au.
- Ajutaţi-i să găsească cele mai potrivite cuvinte care să exprime emoţii, sentimente.
- Cereţi să conştientizeze ce lucru îi face să se simtă mai bine.
- Lăsaţi-le ocazia să ia controlul propriu în spaţiul clasei: întrebaţi-i unde doresc să se aşeze, unde se simt confortabil.
- Întrebaţi elevii cum se simt, folosind ghidul alfabetizării emoţionale.
  - Sarcina principală este de a-i ajuta să se simtă mai confortabil, mai relaxaţi.
  - Întrebaţi elevii în ce măsură s-au simţit înţeleşi, moralizaţi, pedepsiţi, speriaţi, temători, agresaţi, judecaţi, atacaţi, pedepsiţi, cu acordarea de valori de la 1 la 10.
  - Descrieţi concret emoţiile, nu judecaţi când îşi exprimă ceea ce simt.
  - Când transmitem părerile noastre, nu arătăm dezaprobare sau faptul că suntem şocaţi de unele dintre ideile lor. Nu trebuie să judecăm sau să invalidăm ceea ce afirmă elevii.
  - Trebuie să fim deschişi la sugestiile elevilor.
  - Nu trebuie să adăugaţi temeri, stare de stres sau disconfort.
  - Trebuie să vă centraţi pe sugestii specifice.
  - Verificaţi ceea ce simţiţi.
  - Identificaţi şi apreciaţi cel mai mic progres.
  - Folosiţi o exprimare cât mai puţin jignitoare.
  - Încurajaţi şi apreciaţi.

Educaţia incluzivă trebuie să fie generalizată la nivelul întregului sistem de educaţie. Aceasta relevă o concepţie nouă, ecologică şi interactivă, asupra dificultăţilor de învăţare şi prin ea se evidenţiază posibilitatea ca schimbările realizate în şcoli, ca reacţie la dificultăţile de învăţare ale unor copii, să conducă la ameliorarea actului de predare – învăţare pentru toţi elevii.

Adeziunea la şcoala incluzivă pune în lumină necesitatea dezvoltării şcolii, pregătirea şi schimbarea de ansamblu a acesteia, europenizarea, pentru a primi şi satisface corespunzător participarea copiilor cu dizabilităţi sau a altor grupuri marginalizate (ex. etnia romă) în medii şcolare obişnuite, cu diferenţele ei specifice.

Şcoala trebuie să funcţioneze după alte principii, principii legate de provocările lumii contemporane:

- centrarea pe copil;
  - pedagogie respondentă, a valorizării;
- înţelegere, acceptare a diferenţelor;
  - şcoală mai echitabilă, mai naturală;
  - şcoală prietenoasă, deschisă;
  - şcoală flexibilă, care învaţă ea însăşi şi se schimbă.

Un instrument foarte bun în această activitate îl reprezintă Scala pentru evaluarea nevoilor de suport, un instrument dezvoltat pentru planificarea şi evaluarea sprijinului necesar elevilor cu CES. Scala de evaluare a intensităţii suportului este orientată spre beneficiar, măsurând nevoia de sprijin în 57 de tipuri de activităţi, toate acestea pe lângă o clasificare a sprijinului de care este nevoie în 16 situaţii medicale şi 13 probleme de comportament.

Acest instrument este compatibil cu Clasificarea Internaţională a Funcţionalităţii elaborată de Organizaţia Mondială a Sănătăţii. Această clasificare a fost aleasă de către Agenţia Naţională pentru Persoanele cu Handicap (ANPH) ca fiind instrumentul de bază pentru întregul sistem şi ca şi cadru general pentru politica sa.

Scala conţine:

- Formular de interviu şi profil
- Instrucţiuni
- Scala pentru Activităţi de Autogospodărire şi Locuire
- Scala pentru Activităţi ale Vieţii în Comunitate
- Scala pentru Activităţi de Învăţare Permanentă
- Scala pentru Activităţi de Angajare
- Scala pentru Activităţi legate de Sănătate şi Siguranţă
- Scala pentru Activităţi Sociale
- Scala pentru Autoreprezentare şi Protecţie Suplimentară
- Scala pentru Nevoile de Sprijin Comportamental
- Scala pentru Nevoile de Sprijin Medical Excepţional
- Plan Personal dezvoltat pe cele 9 axe ale scalei.

Se pot elabora pe baza acestei scale programe de formare şi dezvoltare a abilităţilor elevilor cu CES în învăţământul de masă şi realiza activităţi eficiente în

domeniul educativ recuperator-compensator, în vederea integrării şcolare şi sociale a copiilor/elevilor cu deficienţe în şcoala publică şi/sau în comunitate.

Conţinuturile programei sunt structurate în 5 mari grupe:

A. Activităţi culturale şi de cunoaştere

1) Rolul activităţilor culturale şi de cunoaştere în educaţia specială a elevilor cu deficienţe şi a celor aflaţi în dificultate.
2) Conţinutul activităţilor culturale şi de cunoaştere. Obiective specifice şi obiective operaţionale.
3) Activităţi educaţional-terapeutice pentru organizarea cunoaşterii. Rolul acestor activităţi. Elementele diferenţiale faţă de activitatea de predare în şcoală.
4) Formarea abilităţilor vizual-perceptive.
5) Structurile de activitate pentru formarea conceptelor fundamentale: sortarea, gruparea, asocierea, corespondenţa unu la unu, ordinea numerică.
6) Formarea, dezvoltarea, restructurarea proceselor-activităţilor psihice prin exerciţii senzorio-motorii şi perceptive. Structura generală a exerciţiilor şi activităţilor.
7) Activităţi de consolidare a achiziţiilor.

B. Activităţile ludice şi de loisir

1) Jocul ca proces de învăţare şi de recuperare în cadrul acţiunii de terapie.
2) Modalităţi de realizare a jocului.
3) Valenţe educative ale jocului
4) Jocul didactic în procesul de învăţare a abilităţilor sociale.
5) Activităţi de loisir realizate cu elevii cu deficienţe.

C. Terapia ocupaţională

1) Terapia ocupaţională. Rolul şi funcţiile terapiei ocupaţionale.
2) Desfăşurarea procesului de terapie ocupaţională şi relaţiile dintre elementele componente.
3) Structuri de activitate şi strategii educaţional-terapeutice.
4) Meloterapia şi actul educational.
5) Forme de organizare şi strategii educaţional-terapeutice.
6) Conţinutul, obiectivele şi valenţele educaţional-terapeutice ale activităţilor de expresie grafică şi plastic.

D. Activităţi pentru muncă şi viaţă

1) Activitatea motorie şi învăţarea.
2) Conţinutul, obiectivele şi modalităţile de evaluare a activitaţilor de abilitare manuală.
3) Structura psihomotricităţii.
4) Corelarea conţinuturilor din sfera abilitării manuale cu formarea şi consolidarea componentelor de profesionalizare.

E. Activităţi pentru organizarea şi formarea autonomiei personale şi sociale

1) Autonomia personală şi socială şi integrarea în comunitate.

2) Formarea comportamentelor de autoservire, igienă personală, securitate, deplasare. Obiective şi structuri de activităţi educaţional-terapeutice.
3) Formarea comportamentului social: competenţe sociale, deplasare, mobilitate în comunitate, utilizarea resurselor comunităţii. Obiective şi structuri de activităţi educaţional-terapeutice. Integrarea socială.

În concluzie, şcoala are rolul primordial în asigurarea egalităţii de şanse pentru copii. Mediile sociale din care provin elevii sunt diverse, iar elevii cu CES provin, în marea lor majoritate, din medii marcate de discriminare, sărăcie, excludere. Amprenta lăsată asupra lor trebuie înlăturată printr-un efort constant şi comun al tuturor celor implicaţi în educaţie, printr-o colaborare strânsă între profesori, familie, instituţii publice, organizaţii non-guvernamentale.

Bibliografie:

* Bonchiş, E., *Teorii ale dezvoltarii copilului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2006.
* Chipea, F., Ştefănescu, F., (coord.*), Combaterea sărăciei şi promovarea incluziunii sociale-studiul de caz în judetul Bihor*, Editura Universităţii, Oradea, 2004.
* David, D., *Tratat de psihoterapii cognitive şi comportamentale,* Editura Polirom, Iaşi, 2017.
* Golu, F., *Manual de psihologia dezvoltarii,* Editura Polirom, Iasi, 2015.
* Iluţ, p. , *Valori, atitudini şi comportamente sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
* Miley, K.K., O`Melia, M., Dubois, B., *Practica asistenţei sociale*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.
* Neamţu, G., (coord.), *Tratat de asistenţă socială*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
* Schwartz, G., Kelemen G., Moldovan O., *Psihologia copilului*, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", Arad, 2007.
* *** Legea nr. 272 din 21.06.2004, privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului - publicată în Monitorul Oficial nr. 557 din 23.06.2004.

PROIECT EDUCAȚIONAL *O LUME PENTRU FIECARE*

Ioana Cristina RUSU[1]

Abstract:

Nowadays, Romanian society tries to accede to the modern idea of inclusion. Thus, education needs to undergo a significant change from a traditional to an active one, centered on the student. As a language teacher, I tried to implement an educational project meant to help the children with special educational needs. I had the opportunity to work with different kinds of needs, but this project was made in order to support a child with autism and to change the attitude the other children had about him. Through a variety of activities, I, his headmaster and school psychologist managed to organize the educational process according to his needs, but not forgetting the classmates. Everybody had the opportunity to communicate, exchange ideas and contribute to the well-being of our classes having an equal chance to: mental stimulation, social inclusion and the development of abilities, education to foster tolerance, promotion of an understanding attitude towards people in need and the promotion of acceptance, establish emotional closeness between the class members. The steps we followed were closely linked, from discussions with all children's parents to give information about the situation everybody was facing, to establishing working methods to support the child suffering of autism as well as the other children from that class: reading activities, pair/ group work to debate on the issues presented in the literary works, taking part to socializing activities, presentations and exhibitions, role playing. Self-contentment, communication and cooperation were some results that were achieved through this project. Also, we proved that a child with learning difficulties doesn't mean that he can't be included in the educational system. Inclusive education is when all students, regardless of any challenges they may have, are placed in age-appropriate general education classes to receive high-quality instruction, interventions and support that enable them to meet success.

Societatea românească este, de o bună vreme, într-o etapă de modernizare, de adaptare la cerințele „noii lumi". Prin termenul de „lume nouă" înțelegem perioada de după 1989 (perioada postcomunistă), când granițele au permis intrarea în țara noastră a ideilor moderne, a activităților de informare, formare, consiliere și sensibilizare. Era o nevoie acută de reformă în educație. Educația a trecut de la tradiționalism la un proces activ-participativ. Este unanim cunoscut faptul că școala reprezintă colaborarea dintre elevi, cadre didactice, părinți și comunitate. Formând copiii, încercăm să pregătim societatea de „mâine". Însă competențele, achiziția informației și metodelor de rezolvare a diferitelor tipuri de probleme pe care viața le aduce, trebuie să fie pentru toată lumea, indiferent de gen, etnie, rasă, culoare, religie, capacități intelectuale, adică acces nediscriminatoriu. De aceea, România a aderat la deziderateleе moderne de incluziune, în speranța că și copiii cu cerințe

[1] Prof., Școala Gimnazială „Serafim Duicu", Tg. Mureș.

educaționale speciale vor avea, astfel, posibilitatea de a primi o educație conform drepturilor omului/copilului. Totuși, acesta este un proces greoi din cauza mentalității pe care o au oamenii în astfel de cazuri. Deși demarate încă din 1993, unele programe s-au blocat în timp și cele care au rezistat au reprezentat pietre de încercare pentru cei meniți a le coordona prin lipsa cunoștințelor de acțiune în domeniu. Prin colaborarea cu organizații sau instituții din străinătate, s-a înaintat în această direcție, ajungându-se în prezent la operaționalizarea unor structuri care să contribuie la adoptarea de măsuri specifice.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități și interese. Procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să fie astfel organizat ca să poată să-l pună pe elev în valoare prin găsirea de mijloace proprii, potrivite lui de a-și însuși cunoștințe și de a le putea pune în practică în mod constant și creativ. De aceea, este necesar ca fiecare cadru didactic să-și adapteze demersul educațional la diversitatea indivizilor, dar fără să diminueze importanța grupului, căci copilul se formează pentru și în comunitate.

Tulburările din Spectrul Autismului (TSA) și autismul sunt termeni generali, folosiți pentru un grup de tulburări complexe ale dezvoltării creierului. Aceste tulburări sunt caracterizate, în proporții diferite, de dificultăți în înteracțiunea socială, în comunicarea verbală sau non-verbală precum și de comportamente repetitive. Fiecare individ cu autism este unic. Mulți dintre cei care se înscriu în spectrul autismului au abilități vizuale, muzicale și academice excepționale.

Proiect educațional *Lumea tuturor – lumea mea*

Coordonator: Rusu Ioana Cristina – profesor de limba și literatura română

Resurse umane implicate: direcțiunea școlii, psihologul, părinții, dirigintele și elevii clasei

Grup țintă: elevii clasei în care se încearcă incluziunea unui elev cu autism

Argument: În activitatea mea din ultima perioadă am avut ocazia de a mă întâlni în câteva rânduri cu elevi cu CES. Am realizat, astfel, că lucrul cu aceștia nu este ușor, dar poate aduce satisfacție de ambele părți și efecte pozitive în comunitate. În situația de față, elevul se afla de mai mult timp în cadrul clasei (ciclul primar), însă schimbările cauzate de trecerea la ciclul gimnazial au îngreunat situația prin problemele de adaptare ivite. Marginalizarea lui s-a simțit într-o oarecare măsură deoarece ceilalți copii erau, și ei, în situația de a trebui să se adapteze unei noi etape a ciclului de dezvoltare personal. Atitudinea lor de răbdare și înțelegere a avut de suferit cu fiecare nou profesor intrat la clasă pentru a-și preda materia formându-le competențele necesare în cadrul unei ore în care trebuia să acorde atenție întregului colectiv valorizând fiecare elev în parte, iar cel cu autism trebuia susținut sporit în adaptarea la schimbările astfel prilejuite.

În cazul meu, al profesorului de limba și literatura română, oportunitățile de ajutor erau multiple, din punctul meu de vedere, datorită deschiderii pe care o oferă materia către comunicare. La începutul interacțiunii am fost informată de situația elevului pentru a-mi adapta demersul didactic în aces sens. Am purtat discuții cu dirigintele, psihologul și, apoi, cu mama elevului care au creat o imagine de ansamblu. La oră, însă, am avut posibilitatea de a analiza nivelul la

care trebuie să lucrez şi am recurs la proiectul educaţional de faţă în căutarea modalităţilor potrivite de interacţiune cu minimum de stres provocat colectivului de elevi în acest proces complex de cunoaştere şi incluziune.

Scop: Prin intermediul acestui proiect am încercat să realizez activităţi prin care să obţin apropierea elevilor clasei de cel cu autism prin schimbarea mentalităţii atât a copiilor, cât şi a familiilor din care provin. De asemenea, am dorit promovarea egalităţii de şanse indiferent de cerinţele speciale avute, ci insistând pe calităţile fiecărui elev şi valorizarea sa în contextul realizărilor avute în cadrul activităţilor. Totodată, am urmărit informarea elevilor şi părinţilor despre tulburările de care suferă elevii cu CES atât în scopul integrării copiilor în activitatea de tip şcolar, cât şi în cel al prevenirii abandonului cauzate de o eventuală inadaptare la noua etapă a vieţii educaţionale.

Obiective: - stimularea mentală, integrarea socială şi dezvoltarea abilităţilor copiilor cu CES:

- realizarea educaţiei pentru toleranţă, dezvoltarea înţelegerii şi promovarea acceptării în egală măsură a calităţilor şi defectelor persoanelor;
- stabilirea unor raporturi afective în cadrul colectivului clasei în scopul într-ajutorării, susţinerii, dar şi a formării autonomiei personale.

Durata: anii şcolari 2017-2018, 2018-2019

Activităţi propuse: Întregul proiect s-a bazat pe o activitate de informare în prealabil cu referire la elevii cu cerinţe speciale, la tehnicile de lucru prin care aceştia pot fi ajutaţi, dar şi ca ceilalţi copii să ajungă să-i înţeleagă şi să colaboreze pentru bunul mers al activităţilor. De asemenea, includerea părinţilor în tot acest proces, încă de la lansarea proiectului a fost impetuos necesar deoarece conlucrarea şcoală-familie-comunitate este cea care poate da roade pe termen îndelungat. Discuţiile iniţiale s-au bazat pe formarea de către psihologul şcolar, prin dezbateri, a părţilor implicate. Această consiliere a fost menită să realizeze introducerea în problematica toleranţei faţă de elevii cu cerinţe speciale şi găsirea de metode potrivite situaţiei particulare avută în colectivul clasei. Astfel, s-au identificat metode de predare-învăţare-evaluare care ar putea fi regăsite în activităţile de lucru cu elevul cu CES pentru facilitarea includerii acestuia în învăţământul de masă în condiţiile schimbării de la ciclul primar la cel gimnazial. În mod indirect, s-a dorit şi dezvoltarea sporită a abilităţilor de relaţionare cu familia copilului cu nevoi speciale şi de management al situaţiilor conflictuale care pot apărea inevitabil pe parcurs.

Dezbateri pe baza studiului unor texte literare şi vizionării ecranizărilor lor („Minunea" de R. J. Palacio), Prin intermediul acestora elevii au posibilitatea de a urmări povestea unui copil de vârsta lor care trece prin probleme legate de lipsa înţelegerii din partea colegilor de clasă/şcoală. Astfel, se va putea încerca o discuţie pe marginea atitudinii iniţiale greşite care ulterior a fost îmbunătăţită şi a dus la toleranţă, înţelegere, creare de noi prietenii. Dezvoltarea unei tematici bazate pe aceste obiective poate demonstra necesitatea schimbării mentalităţii.

Participarea la activităţi de socializare cu ceilalţi elevi ai şcolii prin organizarea unor evenimente de tipul târgurilor (Oktober Fest, într-

ajutorare/voluntariat/donaţii), Prin acest tip de interacţiune se facilitează crearea de legături strânse cu colegii de clasă care îl vor susţine pe elevul cu autism să facă faţă întâlnirii cu atât de multe persoane, comunicării cu acestea, schimbului de idei şi finalizării unei acţiuni comune.

Realizarea de expoziţii cu lucrările realizate (afişe), În acest fel, fiecare elev are şansa de a se face remarcat şi de a evalua cât mai obiectiv creaţiile colegilor pentru dezvoltarea spiritului analitic, dar şi a modului de a accepta eventualele laude sau critici aduse exponatelor. Se creează tehnica de a face faţă succesului şi eşecului.

Prezentarea şi argumentarea preferinţelor în materie de gusturi personale. Se susţine capacitatea de a realiza un discurs coerent şi bazat pe argumente diversificate în funcţie de provocările momentului. Fiecare copil poate profita de oportunitatea de a-şi dezvolta competenţele de receptare a unui mesaj oral şi emitere de opinii pertinente în ceea ce priveşte propriile valori.

Implicarea în realizarea învăţării colective prin descoperire. Grupul oferă mediul de învăţare, stabileşte ritmul, dezvoltă fiecărui membru încrederea în sine pentru un cât mai bun rezultat în urma interacţiunii cu scopul învăţării. Informaţiile se descoperă la nivel individual, dar trebuie transmise grupului, experţii au responsabilitatea de a se face înţeleşi, de a transmite corect cunoştinţele proaspăt acumulate şi de a răspunde prompt nelămuririlor apărute pe parcurs.

Alcătuirea de creaţii literare. Fiecare încercare de a pune în valoare competenţele de redactare a unui mesaj scris poate reprezenta o modalitate de dezvoltare a creativităţii şi originalităţii. Temele variate acoperă o gamă largă de posibilităţi de joc al fanteziei în contexte diferite şi cu finalităţi pozitive pentru experienţa de creaţie.

Jocul de rol/dramatizarea. Această tehnică este îndrăgită de elevi datorită deschiderii către o atitudine în acelaşi timp inovativă şi expresivă. Posibilitatea exprimării trăirilor interioare prin dramatizarea unor texte este soluţia pentru o apropiere între membrii colectivului de elevi recunoscând sentimentele comune care îi leagă în momentul lecturii. Exteriorizarea poate reprezenta modul prin care se pot verbaliza gândurile şi atitudinile faţă de o situaţie întâlnită în procesul citirii/jocului.

Beneficii pentru copilul cu autism: Prin activităţile propuse, s-a urmărit cuprinderea acelor sarcini care să faciliteze atingerea standardelor propuse în programa de activităţi instructiv-educative. Elevul este capabil să prezinte oral un material alcătuit ca temă de casă încadrându-se în limita de timp şi cu mici greşeli de exprimare (frecvent întâlnite la elevii de la secţia maghiară), El lucrează în echipă cu alţi elevi din clasă pentru alcătuirea unor texte specifice situaţiilor de comunicare propuse adoptând un limbaj potrivit, cu puţine greşeli de exprimare şi originalitate în idei. Sesizează situaţiile umoristice apărute în cadrul unei lecţii şi reuşeşte într-o oarecare măsură să prezinte înţelegere şi răbdare faţă de alcătuirea de răspunsuri greşite din partea colegilor. Având în vedere că are probleme cu încadrarea în timpul acordat unor testări scrise, pentru a evita creşterea nivelului de stres, panică şi îndepărtarea elevului de dezideratele propuse faţă de oră, am insistat pe variantele alternative de evaluare pe care le rezolvă cu mai multă plăcere şi implicându-se activ. Se poate observa mulţumirea

de sine datorată răspunsurilor corecte oferite în cadrul lecţiilor, de aprecierea lucrărilor sale sau ale grupului din care face parte în cadrul activităţilor.

Beneficii pentru colectivul clasei:

- dezvoltarea la ceilalţi elevi din clasă a spiritului de toleranţă faţă de persoanele cu dificultăţi şi de implicare. Elevii au posibilitatea să înveţe că fiecare persoană este diferită de ceilalţi şi că, pentru a fi acceptaţi aşa cum suntem, trebuie la rândul nostru să-i acceptăm pe ceilalţi încercând să le identificăm punctele forte. De asemenea, intrând în contact zilnic cu elevul cu sindrom autist, ceilalţi elevi vor realiza importanţa implicării lor în ajutorarea celui cu probleme prilejuindu-şi mulţumirea de sine că au reuşit să aducă o influenţă pozitivă în viaţa unei fiinţe;
- repetarea intensivă utilizată pentru copilul cu autism poate rezulta şi în mai buna organizare sau chiar mai buna înţelegere a lecţiilor de către restul clasei. Se cunoaşte că repetiţia este mama învăţării. Deci nu cred că această metodă ar putea afecta negativ pe cineva. Dimpotrivă, ceilalţi elevi ai clasei ar putea profita de această oportunitate de a auzi şi reauzi aceleaşi informaţii. Astfel, ar putea să-şi ordoneze mai bine ideile, să-şi organizeze şi ei mai eficace activitatea;
- informarea detaliată asupra sindromului autist. În momentul în care în clasă este înscris un elev cu o asemenea problemă, este neapărat necesar ca problema lui să fie cunoscută, înţeleasă şi sprijinită pentru a nu se crea crizele. Cunoaşterea caracteristicilor acestei boli poate ajuta la păstrarea unei atmosfere de toleranţă din partea celorlalţi elevi şi chiar a părinţilor lor, dar şi a celorlalte cadre didactice (fie că predau sau nu la clasa respectivă), Din cunoaştere pot să vină apoi idei de soluţionare sau îmbunătăţire a atmosferei din timpul lecţiilor. Dacă elevul autist are sprijinul celor din jur, integrarea se poate realiza cu succes şi el îşi poate asuma participarea la activităţile şcolare;
- conştientizarea stării de sănătate şi a suferinţei. În primul rând, abia atunci când vedem în jurul nostru persoane cu probleme, realizăm cât de importantă este propria noastră sănătate (lucru de care uneori trebuie să ne reamintim tocmai pentru a o aprecia mai mult), Totuşi, acesta este modul în care cel mai bine se constată efectele pe care le are o astfel de boală asupra celui afectat şi a apropiaţilor săi. Având în vedere gravitatea sindromului autist şi gama largă de dificultăţi pe care le provoacă, se conştientizează şi suferinţa provocată, greutăţile peste care trebuie să treacă zilnic cei afectaţi direct sau indirect de această boală;
- dezvoltarea spiritului de responsabilitate. Luând în considerare faptul că un copil cu sindrom autist necesită prezenţa unui îndrumător sau a unei persoane care să-l ghideze/ajute de fiecare dată când se află în situaţii neclare/necunoscute/dificile pentru el, cei care răspund acestei nevoi (colectivul clasei în care se încearcă includerea sa) îşi vor dezvolta spiritul de responsabilitate, vor înţelege cât de important este rolul lor;
- schimbarea şi lucrul în echipă. Bineînţeles că intervenţia într-o clasă a unui copil cu sindrom autist aduce cu sine schimbarea. Toată lumea trebuie să se adapteze la noua situaţie/atmosferă, faptul că se introduc

reguli noi de lucru şi integrare a celui cu dificultăţi. Pentru ca acest proces să reuşească este necesară implicarea şi sprijinul din partea grupului, un adevărat lucru în echipă.

Concluziile proiectului: În funcţie de caracteristicile copiilor cu nevoi speciale, procesul instructiv-educativ trebuie conceput în mod diferenţiat. Acest aspect presupune, de fapt, o organizare diferenţiată la nivelul întregii instituţii, dar şi a sistemului de învăţământ în general. Educaţie incluzivă înseamnă conlucrarea astfel încât să diminuăm sau chiar să eradicăm, în timp, marginalizarea elevilor cu cerinţe speciale. A fi diferit nu înseamnă a fi exclus. Având în vedere că educaţia este un drept al fiecărui copil, aceasta trebuie să se adreseze şi adapteze la diferenţele de orice natură dintre educabili, ajungându-se la scopul căutat, acela de a stabili o comunitate omogenă în care fiecare este valorizat la propriul său nivel.

În concluzie, este necesară implementarea strategiilor de dezvoltare a conştiinţei şi comportamentelor în spiritul toleranţei şi nediscriminării susţinând, astfel, educaţia incluzivă.

Bibliografie:

* Abrudan, Casandra, *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003.
* Dumitriu, Gh., *Sistemul cognitiv şi dezvoltarea competenţelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2004.
* *** *Ghidul comunităţii şcolare. Autism speaks. Servicii pentru familie*, Fundaţia Romanian Angel Appeal, 2015.

STUDII. CERCETĂRI

Secţiunea ABORDAREA DIFERENŢIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

COACHINGUL CLASEI DE ELEVI – CAZ PARTICULAR PREDAREA ÎN MEDIUL ONLINE

Roxana MAIER[1]
Ruxandra HOSSU[2]

Abstract:

The present study provides some data on the relational dimensions in the classroom in the process of teaching learning in the online environment and also about some of the difficulties identified by students during this period. The study proposes an incursion into the dynamics of the teacher relationship, in the new context that intervened in our lives, in the context of the pandemic. The approach includes the analysis of two classes of students from the perspective of their difficulties in changing from face-to-face teaching to online. Starting from the identification of the problems that arose, an intervention was made at the class level to streamline the teaching-learning process and the relational dynamics in the new context.

Mediul online nu a fost până astăzi o opţiune, pentrueducaţia din ţara noastră, şi deci nu a reprezentat mai mult decât o sursă de căutare de informaţii. Odată cu pandemia, acesta însă, a devenit un mod de a ţine cursurile, de a vorbi cu oamenii, de a accesa modalităţi de lucru, de a munci, etc. Şcolile, universităţile care au înţeles mai repede acest lucru au fost în câştig. Învăţământul a rămas online mai bine de două luni şi astfel am trecut de la realitatea faţă în faţă la realitatea mediului online. Astfel dificultăţilor obişnuite li s-au adăugat cele legate de neobişnuitul

[1] Conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad.
[2] Asist. univ. drd., Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad.

realităţii virtual şi de asemeneacele legate de capacitatea noastră de adaptare la acesta. Am început astfel să gândim dincolo de graniţe, să căutăm soluţii, să încercăm diferite platforme, să schimbăm ceea ce nu părea că e de schimbat prea curând – felul în care muncim de obicei. Am constatat astfel că orice căutare ne-a făcut să găsim, faptul că acceptând schimbarea, ne sprijină să ne adecvăm şi aceasta a devenit în scurt timp un atu, înţelegând că platformele e-learning aduc mediul de învăţare online la noi acasă şi deci mai aproape de fiecare dintre noi. Dar noi suntem diferiţi în ceea ce priveşte accesul la tehnologie, unii sunt utilizatori încă din copilărie ai tehnologiilor actuale de comunicare, conectaţi la tot ceeace se întâmplă în lume şi, normal, interesaţi de orice este nou, pe când alţii dimpotrivă. Dar în acest moment avem oportunitatea şi, totodată, provocarea de a îmbunătăţi procesul de învăţare pentru noi toţi şi fiecare în parte, Această provocare însă adduce după sine douăcategorii de dificultăţi – cea a profesorilor şi cea a elevilor. Peste aceste provocări legate de strict de mediul de învăţare, schimbat fundamental, s-au suprapus şi dificultăţile perioadei de pandemie – multiple emoţii de toate tipurile, statul în casă, restricţiile de circulaţie, dificultăţi în aprovizionare, toate ducând, prin suprapunere, la cote ridicate ale nivelului stresorilor din viaţa noastră. Capacitatea de a ne adapta la cerinţe noi şi în permanent schimbare este şi va fi în continuare o abilitate cheie, iar în această perioadă am avut ocaziasă o exersăm. Faptul că suntem puşi în situaţii noi, în medii noi şi că trebuie să interacţionăm în moduri pe care nu le intuiam e mai bine să fievăzut ca un avantaj din care putem învăţa. Aşa încât pe lângă ceea ce vom învăţa, ca şi conţinut strict al vreunei materii, vom învăţa ceva mai important, poate cel mai important,şi anume, vom învăţa cum să învăţăm. Pe această perioadă ne-am antrena tcreativitatea şi de asemenea şi flexibilitatea noastră. A fost astfel necesară, la nivelul clasei un tip de intervenţie diferită dată de condiţiile diferite de lucru şi de problematicile apărute odată cu aceasta.Pentru cosilierii de la clasă o provocare a fost să aducă un management bun al clasei de elevi în toate provocările aduse de pandemie. Dacă privim coaching-ul ca o cheie universală de acces la resursele oamenilor şi organizaţiilor, atunci aceasta poate fi o intervenţie la nivelul clasei de elevi. (Maier, 2007)

Peterson susţine că intervenţia numită coaching „este un proces continuu şi focalizat, cu potenţial de învăţare neîntreruptă prin suportul şi feedback-ul permanent" (Paloş, 2007, pg.147), Există trei categorii de coaching: ţintit (targetat), intensiv şi executiv. Descrierea acestor tipuri de coaching este:

- Coaching-ul ţintit (targeted coachig) – reprezintă o abordare bazată pe un set de deprinderi bine precizate, ceea ce va duce la un anumit grad de focalizare, de orientare a programului oferit;
- Coaching-ul intensiv (intensive coachig) – este, în general, utilizat în cazul persoanelor care se confruntă cu provocări majore la locul de muncă, pentru care e necesară intervenţia imediată şi cărora trebuie să le facă faţă în mod adecvat, cât mai repede cu putinţă;
- Coachig-ul executiv (executive coachig) – este centrat pe dezvoltarea managerilor executivi astfel încât să facă faţă cât mai bine, optim eventual, într-un mediu foarte competitiv şi plin de provocări. (Paloş, 2007)

Coaching-ul aplicat în acest studiu este din prima categorie şi anume ţintit. În faza iniţială sunt adunate cât mai multe date despre participanţii la coaching – prin teste, ghiduri de interviu, dar şi discuţii în grupul de lucru. Odată datele adunate sunt prezentate grupului după care urmează înţelegerea datelor – aceasta este faza de planificare şi consolidare. Pe baza acestei etape se stabileşte planul de dezvoltare şi implementarea acestuia. Coaching-ul urmăreşte formarea de depinderi individuale ce încep cu stabilirea de obiective, alegerea strategiei de atingere a lor, fixarea unui interval de timp până la care se ating acestea, accesarea cu uşurinţă a resurselor personale,ventilarea emoţiilor, stabilirea unei strategii de succes, replicarea acesteia în diferite contexte de viaţă. Ținând cont că în timpul coaching-ului aspectele profesionale sunt influenţate de cele personale se mai poate admite şi existenţa unei alte clasificări a tipurilor de coaching (Paloș, 2007):

- focalizat pe aspectele personale – aici intră de exemplu în cazul nostru o relaţionare mai bună cu familia sau prietenii, o organizare mai eficientă a timpului şi mai ales a activităţilor din timpul liber, o relaţionare mai bună cu familia, căutarea grupului de suport, căutarea metodelor adecvate de accesare a propriilor resurse, generarea de soluţii proprii (Hudson, 1999);
- focalizat pe aspecte profesionale – cu accent pe schimbările de la serviciu (în cazul profesorilor) și/sau școală, o relaţionare mai bună cu colegii, căutarea metodelor adecvate de management al stresului, accesul la reuşita şcolară şi profesională;
- executiv – cu referire la funcţiile de conducere şi la eficientizarea acestora, la obţinerea performanţei;
- corporativ – destinat angajaţilor dintr-o organizaţie pentru a atinge obiectivele acesteia cu beneficii pentru întreaga organizaţie. O formă a acestui tip de coaching este şi coaching-ul strategic (Maisons, 2003).

Dintre tehnicile cele mai cunoscute de coaching se pot enumera tehnica 3D şi modelul Grow. Tehnica 3D are aplicabilitate în situaţiile ce necesită o rezolvare rapidă şi impune o analiză tridimensională a problemei din perspectiva – obstacolelor ivite, opţiunilor existente şi acţiunilor corespunzătoare rezolvării acesteia. Modelul Grow se bazează pe formulareaîntrebărilor eficiente şi parcurge etapele – fixarea unui obiectiv, evaluarea situaţiei actuale, stabilirea unei strategii(generarea de opţiuni), elaborarea unui plan de acţiune. Coaching-ul este un proces proiectat să ajute persoanele să dobândescă acele competenţe necesare pentru a depăși obstacolele ivite, conducând la creşterea performanţei.

Câteva din beneficiile coaching-ului sunt următoarele:

- contribuie la dezvoltarea unor relaţii prin intermediul cărora sunt oferite persoanei asistenţă, feed back şi suport, atât la nivel de planuri personale, şcolare sau profesionale cât şi psihosocial;
- oferă sprijin în efortul de integrare în noile condiţii de funcţionare ale clasei de elevi dar şi de creştere a performanţei, pentru fiecare în parte, găsirea de soluţii pentru problematicile ivite (Paloș, 2007);

- oferă suport în înţelegerea propriilor acte, propriilor paşi pentru a atinge un obiectiv, cum se pot accesa resursele personale şi cum se utilizează acestea în strategiile uitlizate., (Mumford, 2007),

Coaching-ul poate fi privit ca o „oglindă suportivă" pentru că funcţionează prin descoperirea propriilor posibilităţi de a face, este un proces ce se realizează prin a fi întrebat şi nu prin a ţi se spune, este transparent, încurajează schimbările subiecţilor prin autoexplorare, autodescoperire, autodeterminare, face apel la creativitatea fiecăruia, la curiozitatea şi dorinţa de a se lăsa surprins de descoperiri despre propria persoană şi mai ales succesul este asigurat nu de ceea ce spune subiectul că va face ci chiar de ceea ce face., (McDermott, Jago, 2006), Fiecare moment al vieţii noastre este o alegere - alegem un comportament sau altul, alegem să acţionăm sau, dimpotrivă, să ne retragem. Alegem să învăţăm sau să ne distrăm, să mergem la plimbare chiar dacă trebuia să predăm o lucrare în ziua următoare, alegem o meserie sau alta.

Acţiunilenoastre pot fi încununate de successau pot fi marcate de eşecuri. Uneori, succesul ne îndeamnăsămergem mai departe, alteori ne este teamăsă nu pierdemceea ce amcâştigat. Paradoxal, eşecul ne poate motiva într-atât încât să depăşim amărăciunea momentului şi barierele care ne păreau de netrecut să devină uşor de înlăturat. alteori, renunţăm la oricefel de încercare de a obţineceea ce ne-amdorit.

Comportamentul nostru, activitatea, reacţiile, sunt declanşate deopotrivă de factori interni şi externi, al căror ansamblu creează o stare de disociaţie şi de tensiune care pune organismul în mişcare până se ajunge la reducerea tensiunii şi la regăsirea integralităţii sale. Acest ansamblu de factori, care declanşează activitatea individului, o orientează către anumite scopuri şi o susţine energetic, reprezintă motivaţia.Conduita noastră este un răspuns la o motivaţie, punând în joc componente motorii, fiziologice, dar mai ales psihologice. Fiecare act comportamental este bazat pe o anumită incitare şi are o anumită direcţie şi un anumit scop (Miller, Rollnick, 2002),

Obiectivele şi ipotezele studiului

Obiectivele studiului vizează:

O1 – studiul diferitelor faţete ale dificultăţilor apărute în mediul online pentru două clase diferite de elevi – una din mediul rural şi alta din mediul urban.

O2 – evidenţierea îmbunătăţirii dinamicii relaţionale şi a procesului de învăţare în urma realizării coaching-ului clasei de elevi.

Ipotezele studiului sunt:

I1 – Există diferenţe semnificative între elevii din mediul rural comparativ cu cei din mediul urban în ceea ce priveşte dificultăţile apărute în predarea şi învăţarea în mediul online.

I2 – Există diferenţe semnificative între dimensiunile autopercepute ale dinamicii relaţionale pre şi post coaching, pentru ambele clase de elevi

Participanţi şi instrumente

Pentru a testa aceste ipoteze am ales un grup de 51 participanţi din cadrul a două clase de elevi de clasa a VII a din două şcoli, una din mediul urban (24 elevi) şi

una din mediul rural (27 elevi), Pentru colectarea datelor elevilor le-au fost aplicate două chestionare: unul care identifica dificultăţile percepute în învăţarea în mediul online şi un altul care evidenţia percepţia dinamicii sociale pre şi post coaching. Chestionarele şi coaching-ul au fost aplicate şi realizate de consilierul şcolar.

Rezultate şi discuţii

În urma aplicării chestionarelor se constată diferenţe semnificative între mediul rural şi cel urban în ceea ce priveşte dificultăţile percepute în această perioadă, dificultăţi legate de învăţarea în mediul online.

Dificultăţile pe care le-au identificat elevii din mediul *urban* sunt:acces la device (nu întotdeauna au fost suficiente device-uri pentru toţi utilizatorii din casă), absenţa profesorilor sau ore ţinute o perioadă mai scurtă de timp decât era programat, neatenţia din timpul orelor,lipsa instrumentelor potrivite pentru predare (tabla pe care scrie profesorul, spre exemplu).

Dificultăţile pe care le-au identificat elevii din mediul *rural* sunt:acces la device (nu întotdeauna au fost suficiente device-uri pentru toti utilizatorii din casă şi în unele cazuri nu au deloc aparatură performantă), acces la internet, reţea neperformantă, posibilitatea de a fi singur în cameră în timpul orelor, accesibilitate la platforme online, neatenţia în utilizarea platformelor pe timpul orei, lipsa instrumentelor potrivite pentru predare (tabla pe care scrie profesorul, spre exemplu).

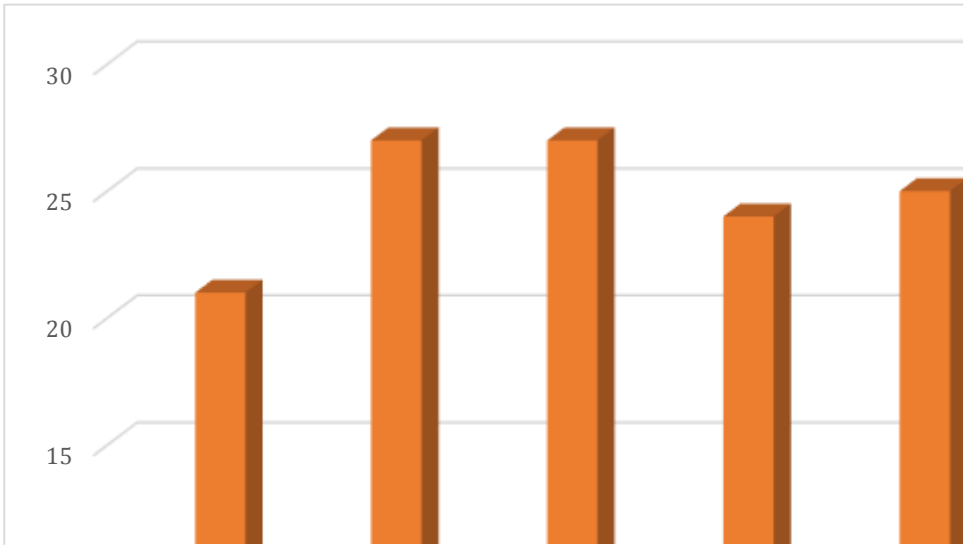


Fig. 1. Reprezentare grafică a dificultăţilor identificate de elevi în învăţarea online

Pentru a identifica problematicile cu care se confruntă elevii, consilierii şcolari le-au solicitat acestora să enumere problematicile întâlnite în prima săptămână din pandemie. În urma datelor culese, consilierii au iniţiat şi realizat coaching-ul clasei de elevi, pentru găsirea strategiilor de soluţionare a acestora. Din urmărirea datelor colectate au rezultat diferenţe în identificarea

problematicilor în funcţie de mediul de proveniență şi anume urban, rural. Astfel că principalele problematici pentru cei din mediul urban sunt orientate înspre zona dinamicii relaţionale la oră sau a dinamicii relaţionale profesor elev, pe când pentru cei in mediul rural prinicpalele problematici sunt în zona exisnteţei device-urilor şi a accesului la internet sau la platforme online.

Cea de-a doua ipoteză a studiului aduce date despre percepţia subiecţilor asupra dinamicii relaţionale în clasă în noul context de predare învăţare. Întrebările chestionarului aplicat au vizat evaluarea pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 este neplăcută şi 5 este foarte plăcută) a diferitelor dimensiuni ale relaţionării astfel: relaţionarea la clasă în general (item 1), relaţionarea cu profesorii (item 2), relaţionarea cu colegii (item 3), percepţia procesului de predare învăţare (item 4), Chestionarul a fost aplicat pre si post coaching. Coaching-ul a fost realizat pe parcursul a patru săptămâni de către consilierul şcolar şi tematicile alese au fost relaţionate cu dificultăţile identificate de fiecare clasă în parte astfel încât să contribuie la soluţionarea sau măcar diminuarea acestora. Pentru elevii din mediul rural, a căror problematici vizau device-urile sau internetul s-a stabilit o strategie ce a pus colegii de clasă într-o relaţie mai bună. Pentru aceştia s-a stabilit cine pe cine ajută cu teme sau notiţe în funcţie de vecinătatea domiciliului lor, astfel încât fiecare elev să poată accesa toate informaţiile primite în acea săptămână. De asemenea au fost întrebaţi ce variantă de notare aleg şi,în legătură cu aceasta, dacă la început se gândeau să aleagă varianta de notă similară cu cea obţinută până atunci (55% dintre respondenţi), după coaching au ales să trimită materiale noi care să le fie notate (80% dintre respondenţi), Reprezentarea grafică a dimensiunilor relaţionale precoaching se regăseşte în graficele următoare:

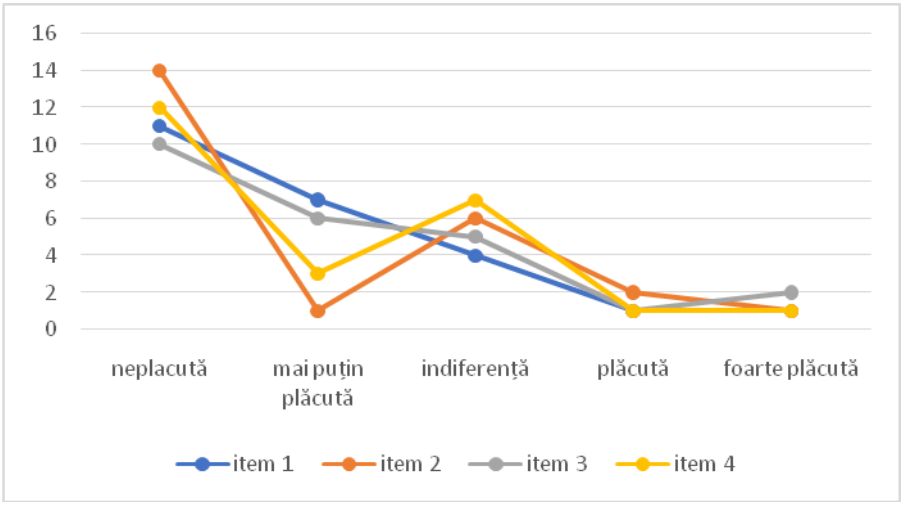


Fig. 2. Grafic alpercepţiei dinamicii relaţionale, mediul urban, precoaching

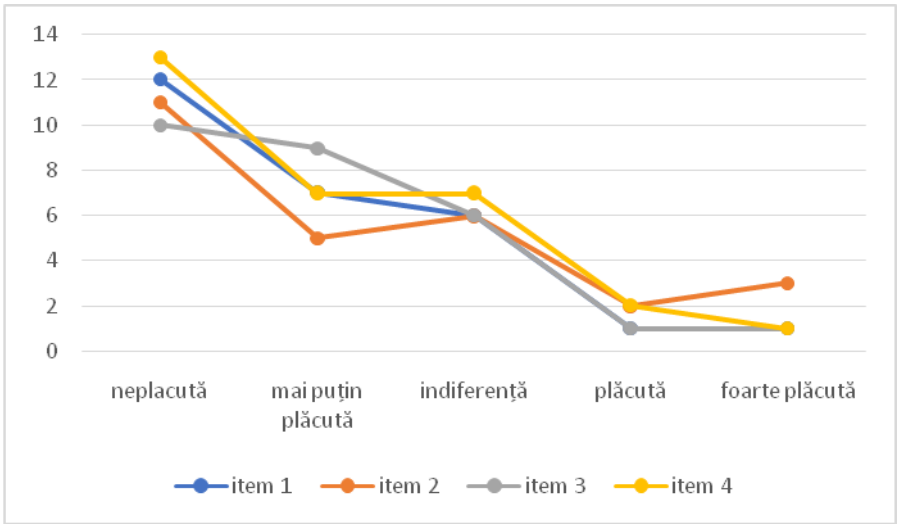


Fig. 3. Grafic alpercepției dinamicii relaționale, mediul rural, precoaching

În urma realizării coaching-ului se aplică din nou chestionarul pentru evaluarea dimensiunilor relaționale și rezultatele obținute sunt astfel:

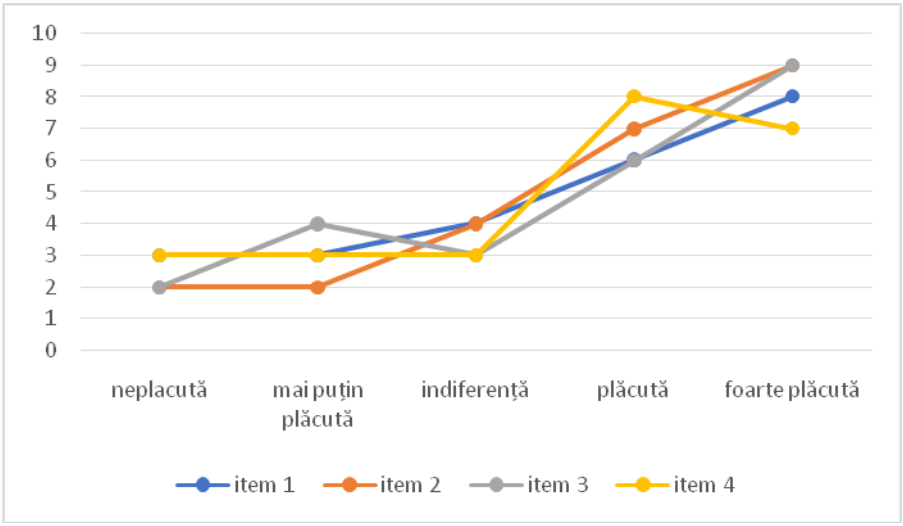


Fig. 4. Grafic alpercepției dinamicii relaționale, mediul urban, postcoaching

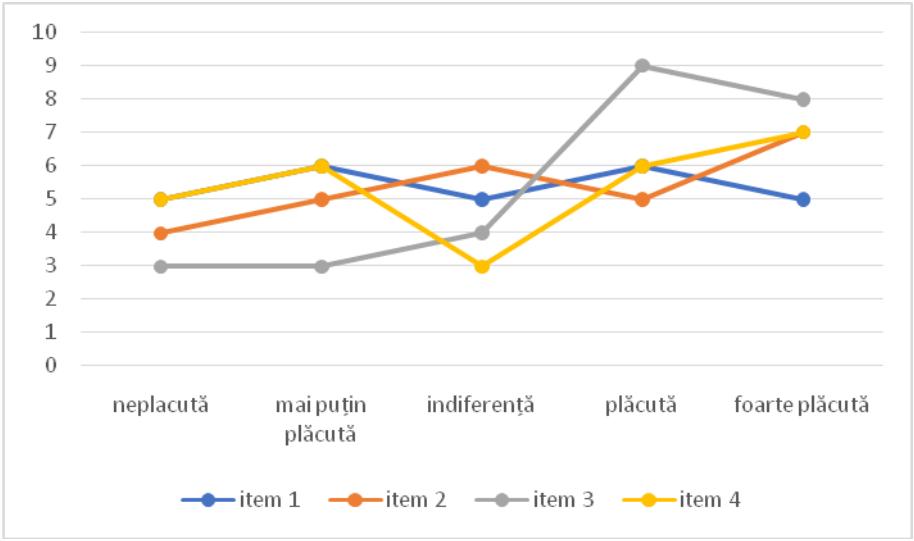


Fig. 5. Grafic alpercepţiei dinamicii relaţionale, mediul rural, postcoaching

Se constată o schimbare în urma coachingului pe toate dimensiunile evaluate.Una dintre dimensiunile noastre relaţionale se activează în activităţile online şi anume anxietatea socială de evaluare. Aceasta este o componentă a anxietăţii sociale, caracterizată de o teamă puternică de evaluare negativă din partea celorlalți., (Calsyn, Winter & Burger, 2005), Datorită faptului că suntem singuri în faţa unui ecran ne percepem expuşi şi deci vulnerabili la evaluări (mai vulnerabili), Pentru copii e şi mai mare presiunea pentru că în această perioadă, se percep în relaţiilecu ceilalţi, brusc altfel decât până acum.Pentru unii elevi relaţionarea cu colegii de clasă era doar la clasă şi în locuri publice şi, dintr-o dată, odată cu schimbările aduse de pandemie, au fost nevoiţi să îi primească pe toţi „acasă„ prin intermediul unui ecran. Toate aceste schimbări în care amănunte din viaţa lor de acasă au fost făcute publice, au adus disconfort (de la cum arată camera, la cum sunt îmbrăcaţi, cine mai e cu ei în cameră, etc), Toate acestea au reprezentat un stresor în plus în această perioadă, astfel că nivelul stresului fiecăruia a crescut. Una dintre încercările la care toţi am fost supuşi a fost cea de pe axa controlabilitate necontrolabilitate – adică un eveniment cu cât este mai greu de controlat sau chiar incontrolabil, cu atât este mai probabil ca el să fie perceput ca fiind stresant. În această perioadă multiple evenimente din viaţa noastră au fost mai greu de controlat decât de obicei şi acestea s-au constituiut în stresori constant prezenţi în viaţa noastră.

Cu toţii trecem din când în când prin situaţii stresante. Stresul are diferite surse, legate de (după Stora, 1999):

- *adecvarea persoană, mediu* – aceasta priveşte atât mediul natural cât şi cel social. Astfel pot să apară ca surse de stres poluarea sonoră, poluarea aerului, blocajele de trafic, crima, violul, modul în care suntem trataţi de către concetăţeni, calamităţile naturale, schimbări politice etc.

- *condiţiile de muncă* – condiţii inadecvate de muncă,altele decât cele de până atunci, presiunea timpului pentru a termina o sarcină de muncă într-un timp dat, relaţiile profesionale defectuoase, supraîncărcarea
- *viaţa de familie* - prea puţin timp petrecut cu familia datorită orelor de muncă multe, problemele familiale, criză de existenţă, etc.

Cu toţii am trecut în această perioadă prin schimbări în toate planurile vieţii noastre – de la a munci la locul de muncă, la a munci acasă, de la a ieşi când şi unde dorim la a ieşi doar în anumite locuri şi în anumite momente, etc. Peste toate s-a suprapus şi teama de o boală necunoscută. Pentru persoanele adulte a fost dificil, dar îşi ştiau relativ bine resursele personale, dar pentru copii a fost diferit şi mult mai dificil pentru elementul de noutate, pentru multitudinea de restricţii la care cu greu le înţelegeau sensul. Elevii au avut nevoie de sprijin ca să parcurgă toată această perioadă mult diferită decât până acum dar o problematică în plus a fost terminarea cu bine a anului şcolar în noile condiţii (trecerea de la învăţământul faţă în faţă la învăţământul în mediul online), În faţa unui ecran posibilităţile noastre de reacţie, chiar dacă sunt imediate sunt mai puţin accesate pentru că suntem noi şi ceilalţi, adică într-o relaţionare diferită şi mult expusă (eu singur de o parte şi toţi ceilalţi de cealaltă parte), Dintr-o perspectivă social-cognitivă, persoanele care se simt lezate de comportamentele celorlalţi ar putea să le atribuie acestora intenţii ostile, chiar dacă acestea nu există, şi, în consecinţă să răspundă neadecvat sau chiar agresiv (Malim, 2003), Adolescenţii cu nivel crescut de anxietate socială de evaluare apelează la comportamente agresive subtile, indirecte, pentru că acestea maximizează anonimatul, şi împreună cu acesta evaluarea negativă a altora, dezaprobarea. Dar în acest context în care consilierul şcolar a venit în sprijin cu identificarea problematicilor clasei de elevi şi cu strategii de depăşire ale acestora prin coaching-ul realizat, s-a constatat o îmbunătăţire a procesului de predare învăţare, a prezenţei la ore şi de asemenea a percepţiei elevilor despre întregul proces.

Concluzii

Această perioadă de pandemie a fost pentru noi toţi o perioadă de încercări multiple şi, una dintre cele mai mari pentru procesul de învăţământ a fost trecerea de la predarea faţă în faţă la cea în mediul online. Dificultăţile au fost atât în activitatea realizată de profesori cât şi în activitatea elevilor. Studiul aduce la lumină câteva date din această perioadă, date referitoare la activitatea elevilor şi percepţia acestora despre ea. Pentru elevii din mediul rural această perioadă ar putea fi chiar mai grea decât pentru cei din mediul urban, datorită posibilităţilor materiale reduse şi accesului la internet limitat în anumite zone.

Pe tot parcursul acestei perioade consilierul şcolar a avut mai puţin acces decât de obicei la elevii din şcoală dar pentru fiecare situaţie ce a intervenit s-au găsit, în timp soluţii.

Provocarea muncii cu o clasă de elevi online este dificilă şi deci cu atât mai dificilă este provocarea de a găsi soluţii în contexte noi şi relativ limitate ca mod de abordare a problematicilor. Dincolo de această greutate, inerentă, rămâne bucuria de a fi reuşit să atragem elevii într-un parteneriat autentic, centrat pe

nevoile lor, identificate chiar de ei. Existența unui astfel de demers creează un spațiu de lucru ce facilitează accesul la bunăstarea elevului, la crearea premiselor pentru un proces de predare-învățare online multeficientizat, la descoperirea unor modele de lucru online, diferite de până atunci, la înțelegerea rolului pe care fiecare elev îl are în a remedia problemele intervenite dar și la cine anume îi este în sprijin în acestă perioadă.

Bibliografie:

* Calsyn, R.J., Winter, J.P.; Burger, G.K. The relationship between social anxiety and social support in adolescents: a test of competing causal models, *Adolescence*, vol.40, Nr.157, Libra Publishers Inc., 2005.
* Hudson, F.M., *Handbook of coaching. A comprehensive resource guide for mangers, executives, consultants, and human resource profesionals.* Josey - Bass A Wiley Imprint. USA, 1999.
* Maier. R.V., *Forme de interventie adaptativa in problematica stresului – coaching-ul.* Revista Studii de știință și cultură, anul III, decembrie 2007 Editura University Press, Arad, 2007.
* Maisons, C., *Coaching strategique. Pilotage et transformation des entreprises et des organisations.* Editeur Laurent du Mesnil. Maxima. Paris, 2003.
* Malim, T., *Psihologiesocială*, EdituraTehnică, București, 2003.
* Mcdermott, I., Jago, W., *The coaching bible. The essential handbook*. Piatkus Books Ltd. London. UK, 2006.
* Miller, W.R., Rollnick, S., *Motivational Interviwing. Preparing people for change.* The Guilford Press. A division of Guilford Publication. New York, 2002.
* Mumford, J., *Life coaching*, John Wiley&Sons. Ltd, West Sussex. England, 2007.
* Paloș, R., Mentooring-ul și coaching-ul în context al noii cariere, în Bogathy, Z., (coord) *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom. Iași, 2007.
* Stora, J.B., *Stresul*, Editura Meridiane, București, 1999.

APRECIEREA DE SINE CA FACTOR AL MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE LA ADOLESCENȚI

Lucia CHITOROGA[1]

Abstract:

The article is an experimental research that aimed to investigate the relationship between self-esteem and motivation to learn in adolescents. The study highlighted the existence of gender differences in the manifestation of self-esteem in adolescents, adolescent girls manifesting a higher level of self-esteem than boys tested. Gender differences were also registered in the level of learning motivation in the researched adolescents, the boys presenting a lower level of learning motivation than the girls. The research also revealed the existence of a positive relationship between self-appreciation and learning motivation, between learning motivation and school success, between the level of self-appreciation and school success.

Cuvinte-cheie: *motivaţie, motivaţia învăţării, autoapreciere, stimă de sine, motive cognitive, motive sociale, motivaţie internă şi externă, tendinţa spre succes sau evitarea eşecului etc.*

Noţiunea de motivaţie a fost introdusă în psihologie la începutul secolului 19 şi derivă de la cuvântul latin „motivus" care înseamnă „a pune în mişcare" şi desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman**.** Motivaţia, numită de G.Allport „motor al personalităţii" încearcă să explice de ce oamenii întreprind sau nu anumite acţiuni, de ce preferă o activitate alteia şi ce anume îi face să treacă de la o activitate la alta [1].

Motivaţia este fenomenul psihic ce deţine un rol esenţial în declanşarea, orientarea şi modificarea conduitei, persistând până scade tensiunea internă. Motivaţia este reprezentată de ansamblul mobilurilor interne care instigă şi susţin energetic activitatea. Prin mobiluri se înţeleg trebuinţele, montajele, tendinţele, interesele, convingerile, intenţiile, aspiraţiile, scopurile şi idealurile „care susţin din interior realizarea anumitor acţiuni, fapte, atitudini" [7].

Omul este o fiinţă prin excelenţă activă şi spre deosebire de animale care acţionează predominant instinctiv, el acţionează asupra mediului prin prisma experienţei acumulate, a capacităţii de planificare şi sub impulsul necesităţilor în continuă schimbare.

Relaţiile omului cu mediul se realizează datorită capacităţilor sale cognitive precum perceptiile, reprezentările, gândirea, memoria, imaginaţia dar fără funcţiile stimulator-energizante şi reglatorii omul nu ar putea învăţa, munci, crea. Nici un comportament nu apare şi nu se manifestă fără o anumită incitare, fără o anumită direcţionare şi susţinere energetică. Chiar şi atunci când persoana nu

[1]Dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă", Chişinău, Republica Moldova.

conştientizează pe moment obiectivul sau scopul unui comportament acesta oricum a fost instigat, are o cauză.

N. Sillamy afirmă că motivaţia reuneşte „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ" [9].

A. Roşca defineşte motivaţia ca fiind „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobîndite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte" [apud. 8].

E.P. Iliin consideră motivaţia ca fiind caracteristica psihologică internă a personalităţii care se exprimă în exterior, se reflectă în atitudinea omului faţă de lumea externă şi faţă de anumite tipuri de activitate [4]. Motivaţia explică orientarea unei acţiuni, organizarea şi stabilitatea activităţii în ansamblu, tendinţa spre atingerea unui scop.

Motivaţia învăţării este subordonată conceptului general de motivaţie şi poate fi definită ca şi totalitatea mobilurilor care susţin energetic şi direcţionează desfăşurarea activităţilor de învăţare [3].

D.B. Elkonin desemnează motivaţia învăţării ca fiind totalitatea motivelor (ce vizează sarcinile de învăţare) care direcţionează acţiunile elevului şi-i determină comportamentul în sistemul de valori instructiv-educative [2].

Autoaprecierea, dimensiune fundamentală a personalităţii noastre cunoscută şi sub numele de stimă de sine este în strânsă legătură cu motivaţia de învăţare. F. Lelord şi A. Cristophe definesc foarte plastic stima de sine prin sintagma unui adolescent „stima de sine este felul în care ne vedem şi dacă ne place ceea ce vedem" [5].

M. Zlate susţine că „fiecare dintre noi, într-o măsură mai mare sau mai mică, avem simţul sinelui, estimarea valorică a propriului nostru Eu, acesta reprezintând modul cum mă simt şi mă cunosc, cum mă identific pe mine"[10].

Autoaprecierea sau stima de sine reprezintă modul în care ne evaluăm pe noi înşine, cât de „buni" ne considerăm comparativ cu propriile expectanţe sau cu alţii.

F. Lelord şi A. Cristophe consideră că stima de sine se sprijină pe trei piloni şi anume:

- Încrederea în sine sau disponibilitatea de a acţiona fără a-ţi fi excesiv de frică de eşecuri şi de faptul că alţii te vor judeca;
- Concepţia pozitivă despre sine sau încrederea în capacităţile tale**;**
- Iubirea de sine - capacitatea de a-ţi asculta propriile nevoi şi dorinţe, de a te respecta indiferent de circumstanţe;

Între aceste componente există o legătură de interdependenţă. Stima de sine pozitivă, bună este puterea interioară care ne permite să ne folosim oportunităţile, să dăm din noi tot ce este mai bun în ciuda adversităţilor.

O autoapreciere pozitivă instigă, motivează elevul să-şi etaleze şi să-şi consolideze cunoştinţele, îl orientează spre succes, spre stabilirea unor scopuri înalte, pe când una negativă demotivează elevul să înveţe, îl face prizonierul fricii de eşec, îl determină să înveţe doar pentru a obţine note.

Nivelul scăzut al reuşitei şcolare la elevi poate fi explicat adesea nu prin lipsa unor capacităţi intelectuale solicitate de sarcinile şcolare, ci printr-o stimă de sine scăzută care determină la rându-i o motivaţie redusă pentru învăţare.

Prezentul articol a avut ca obiectiv developarea relaţiei dintre autoapreciere şi motivaţia învăţării la adolescenţi.

În contextul ideilor abordate anterior am formulat următoarele ipoteze de cercetare.

1. Considerăm că, există diferenţe de gen în manifestarea stimei de sine la adolescenţi;
2. Presupunem că există diferenţe de gen în manifestarea motivaţiei de învăţare la adolescenţi;
3. Presupunem că există o relaţie între motivaţia învăţării şi autoapreciere la adolescenţi;
4. Presupunem că există o asociere între motivaţia învăţării şi reuşita şcolară la adolescenţi;
5. Presupunem că există relaţie între autoapreciere şi reuşita şcolară la adolescenţi.

Verificarea ipotezelor lansate a fost posibilă în cadrul unei cercetari experimentale, realizate pe un eşantion de 95 adolescenţi (42 fete şi 53 băieţi) cu vârsta cuprinsă între 13-14 ani, dintr-un liceu teoretic din Republica Moldova.

Variabilele cercetate au fost testate prin intermediul următoarelor probe psihologice:

Testul de evaluare a stimei de sine (elaborat de Rosenberg*)* este un instrument care evidenţiază un nivel redus, mediu şi ridicat al stimei de sine.

Testul de măsurare a motivaţiei învăţării elevilor (elaborat de M.P. Ghinzburg), Proba furnizează date despre nivelul motivaţiei de învăţare şi despre motivele dominante la această vârstă (Blocul 1, reflectă motivaţia ca sens personal al învăţării; Blocul 2, arată capcitatea de a stabili obiective; Blocul 3, identifică motivele cognitive şi sociale; Blocul 4, exprimă motivaţia internă sau externă pentru învăţare; Blocul 5, caracterizează tendinţa spre succes sau evitarea eşecului; Blocul 6-poziţia motivelor instructive),

Reuşita şcolară a fiecărui elev a fost determinată prin calcularea mediei separate la disciplinele cu profil umanitar şi la cele cu profil real.

Distribuţia datelor la *Testul de evaluare a stimei de sine* (Figura 1) atestă faptul că, 34,75% (33) dintre adolescenţii cercetaţi prezintă un nivel înalt al stimei de sine. Aceşti adolescenţi se cunosc pe sine bine şi caută să-şi depăşească limitele, sunt foarte siguri de ei în diferite situaţii;

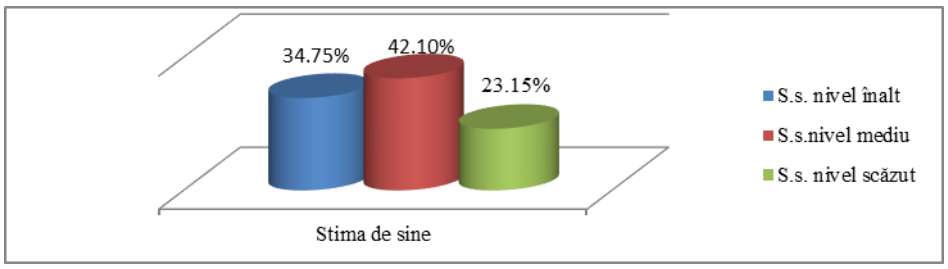


Figura 1. Distribuţia datelor la Testul de evaluare a stimei de sine (%)

Ei au o încredere înaltă în ei înşişi, se îndoiesc rar sau nu se îndoiesc de propriile competenţe. Au o înaltă valoare de sine în sensul că sunt convinşi că pot accede la scopuri înalte, sunt mândri de sine, iar sentimentul valorii de sine creşte în urma succeselor pe care le ating. Un nivel mediu al stimei de sine îl atestă 42,10% (40) dintre subiecţii testaţi; Adolescenţii care se situează la acest nivel al stimei de sine au o încredere moderată în sine, în forţele proprii, iar în unele contexte se pot îndoi de capacităţile lor proprii de a acţiona eficient. Ei au o valoare de sine moderată ceea ce le permită să acceadă la scopuri medii şi înalte. Au o frică moderată de eşecuri, se redresează bine după critici, ştiu şi pot să-şi apere poziţia dacă este nevoie.

Nivelul scăzut al stimei de sine l-au înregistrat 25,15% (22) dintre subiecţii cercetaţi. Caracteristic pentru ei este încrederea redusă în forţele proprii, nu au încredere în capacitatea lor de a acţiona eficient; Aceşti adolescenţi, chiar şi atunci când ştiu, se îndoiesc de propriile cunoştinţe, competenţe; Ei întâmpină dificultăţi în a face alegeri şi a persevera în alegerile luate, au o redusă valoare de sine şi de aceea nu au curajul să-şi stabilească obiective înalte, se tem de eşecuri. Eleviii cu nivel scăzut al stimei de sine atunci când ating un obiectiv rămân acolo pentru a se simţi în siguranţă, fapt ce ne vorbeşte despre slabe capacităţi de autodepăşire. Au un grad scăzut al acceptării de sine, îşi apără cu greu interesele în faţa altora.

Analiza datelor la Testul de evaluare a stimei de sine, prin prisma diferenţelor de gen (Figura 2) denotă că fetele adolescente cercetate prezintă, la nivelul stimei de sine, o valoare medie (m=29,83) mai ridicată, decât băieţii adolescenţi testaţi (m=23,36), Adolescentele prezintă o stimă de sine mai bună decât băieţii adolescenţi. Pentru a vedea dacă deosebirile dintre fetele şi băieţii cercetaţi sunt semnificative statistic am recurs la compararea datelor prin intermediul Testului t. Compararea datelor stimei de sine, în funcţie de gen, a relevat o diferenţă statistic semnificativă (t=3,31, la p≤0,001),

Diferenţa statistic semnificativă obţinută, între fetele şi băieţii adolescenţi cercetaţi, sub aspectul stimei de sine vin să sprijine ideea avansată în *ipoteza nr.1* că ar există diferenţe de gen în manifestarea stimei de sine la adolescenţi.

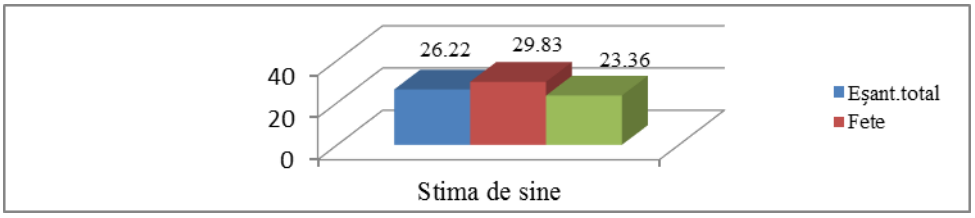


Figura 2. Valorile medii în funcţie de gen, la Testul de evaluare a stimei de sine

Cercetarea datelor la testul *„Motivaţia învăţării" M.P. Ghinzburg* (Figura 3.) a atestat că, 11% (10) dintre adolescenţii cercetaţi manifestă un nivel foarte înalt al motivaţiei învăţării, prin urmare, la ei domină motivele cognitive de învăţare dar, sunt prezente şi motivele sociale. La aceşti elevi motivele cognitive constituie imboldul de bază al activităţii de învăţare şi ne vorbeşte despre aceea că ei sunt orientaţi, în principal, spre obţinerea unor cunoştinţe şi deprinderi noi. Prezenţa

motivelor sociale ne arată că ei învaţă din responsabilitate şi pentru că înţeleg importanţa învăţării.

Adolescenţii ce prezintă un nivel înalt al motivaţiei de învăţare sunt în proporţie de 29% (28), ceea ce ne arată că aceşti elevi sunt dominaţi de motive sociale şi într-o oarecare măsură de cele instructive şi poziţionale. La această categorie de adolescenţi motivele dominante în învăţare sunt cele sociale.

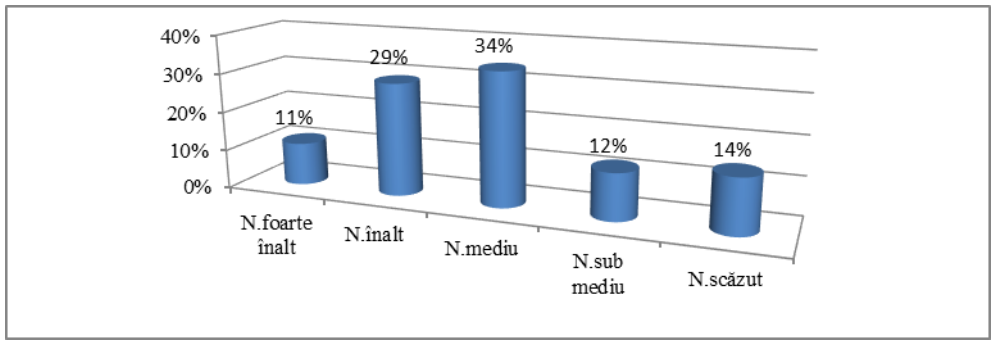


Figura 3. Distribuţia pe nivele a rezultatelor la testul Motivaţia învăţării (%), eşantion total

Ei tind să obţină cunoştinţe şi învaţă deoarece le place să interacţioneze cu colegii de şcoală, sunt dominaţi de ideea că dacă învaţă bine vor putea fi utili social, vor putea să-i ajute pe alţii; Învaţă dintr-un sentiment de responsabilitate, conştientizând importanţa cunoştinţelor pentru viitor. Deşi în mică măsură, totuşi, se fac simţite şi motivele instructive şi poziţionale, prin urmare ei învaţă bine şi pentru că vor să obţină sau să păstreze poziţii de frunte în clasă, pentru că le place să fie consideraţi competenţi de către grupul de colegi.

Un nivel mediu al motivaţiei de învăţare au prezentat 34% (32) dintre elevii adolescenţi cercetaţi fapt ce atestă că ei sunt animaţi în mai mare măsură de motive poziţionale, cu unele motive sociale şi evaluative. Dominante în cazul acestor elevi se dovedesc a fi motivele poziţionale ceea cea arată că ei merg la şcoală şi învaţă nu pentru a dobândi cunoştinţe, pentru a afla ceva nou ci, pentru a se simţi maturi, pentru a-şi ridica sau păstra statutul în ochii colegilor şi a adulţilor. Sunt prezente, deşi nu foarte potenţate, motivele sociale şi evaluative adică, îi impulsionează gândul că trebuie să înveţe dacă vor să aibă o profesie în viitor, trebuie să înveţe pentru că aşa zic părinţii, învaţă pentru note.

La 12% (12) din adolescenţi se atestă motivaţia învăţării sub nivelul mediu, ceea ce denotă că aceşti elevi sunt impulsionaţi de motive evaluative sau, mai exact, învaţă pentru note şi motive ludice. Aceşti adolescenţi nu sunt interesaţi de calitatea cunoştinţelor, a instruirii ci, ei învaţă pentru note. Notele le aduc lauda părinţilor şi a profesorilor, sau, pur şi simplu, părinţii nu-i sâcâie cu întrebări şi pretenţii. Coexistenţa motivelor ludice arată că şcoala pentru ei e un loc de distracţie, de joc, de comunicare, de comuniune cu colegii.

Un nivel scăzut al motivaţiei învăţării denotă 14% (13) dintre adolescenţii cercetaţi. Aceşti adolescenţi sunt animaţi de motive ludice, externe şi de evaluare. Categoria aceasta de adolescenţi prezintă o anume imaturitate, privesc şcoala ca pe un loc de distracţie şi de petrecere a timpului în preajma altor adolescenţi. Ei

fac eforturi minime de învăţare şi acelea sunt pentru note, pentru că părinţii fac presiuni asupra lor şi pentru a nu fi sancţionaţi. M.Ghinzburg consideră că, motivele externe şi ludice sunt secundare învăţării, iar dominarea lor asigură un nivel al motivaţiei insuficient pentru performanţe şcolare înalte.

Constatăm că, cei mai mulţi dintre adolescenţii testaţi atestă un nivel mediu al motivaţiei de învăţare, învăţarea lor fiind dominată de motive poziţionale, cu prezenţa unele motive sociale şi evaluative. Acest fapt ne arată că, cei mai mulţi dintre elevii cercetaţi merg la şcoală nu pentru a dobândi cunoştinţe, pentru scopuri instructive, ci pentru a se simţi mai maturi, mai importanţi, pentru aşi ridica statutul în ochiii colegilor adolescenţi sau a părinţilor şi profesorilor (motive poziţionale), Prezenţa motivelor sociale ne arată că ei învaţă şi la insistenţa părinţilor lor care vizează utilitatea învăţării pentru o profesie bună în viitor. Motivele evaluative se fac cunoscute prin faptul că elevii învaţă din dorinţa de a obţine note mari, pentru care adulţii, părinţii îi vor lăuda. A.K.Markova [6] consideră că, motivele sociale plus cele poziţionale, plus cele evaluative duc, treptat, la un nivel înalt al motivaţiei şi asigură elevilor titlul de „elev bun" cu o reuşită înaltă.

Urmărind datele statisticii descriptive la indicele general al motivaţiei (Figura 4.) în funcţie de gen constatăm că fetele (m= 53,69) înregistrează valori medii mai înalte la indicele general al motivaţiei decât băieţii (m=44, 49).

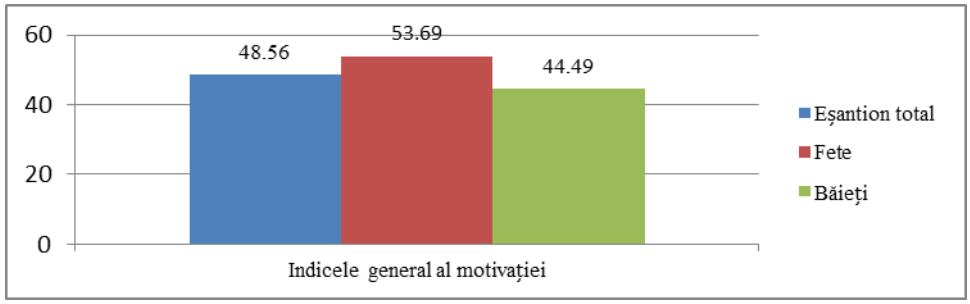


Figura 4. Valorile medii ale motivaţiei de învăţare (indice general), în funcţie de gen

Pentru a vedea dacă diferenţele constate la nivelul motivaţiei generale de învăţare, între fetele şi băieţii adolescenţi cercetaţi sunt semnificative statistic am recurs la compararea

Compararea datelor la indicele Motivaţia generală de învăţare, prin metoda de comparaţie Testul t Student, a atestat o diferenţă statistic semnificativă (t=2,36, p< 0.020), Diferenţa semnificativă constatată între fetele şi băieţii cercetaţi sprijină *ipoteza nr.2*, conform căreia ar exista diferenţe de gen în manifestarea motivaţiei de învăţare la adolescenţi.

Fetele au un nivel mai ridicat al motivaţiei de învăţare decât băieţii, prezentând mai potenţate în cadrul motivaţiei lor motivele sociale (dorinţa de a acumula cunoştinţe pentru a fi utile societăţii, familiei, sentimentul responsabiltăţii faţă de părinţi), motivele poziţionale (dorinţa de a se afirma, de a ocupa o poziţie bună în clasă), motivele evaluative (dorinţa de a avea note mari).

Testul Motivaţia învăţării este în măsură să evidenţieze principalele tipuri de motive ale învăţării adolescenţilor, reliefând ponderea fiecărui tip în structura

motivației lor. În cadrul probei aceste tipuri de motive sunt grupate în cinci blocuri.

Primul bloc, reflectă indicatorul motivației care se referă la Sensul personal al învățării pentru adolescenți sau atitudinea (Figura 5),

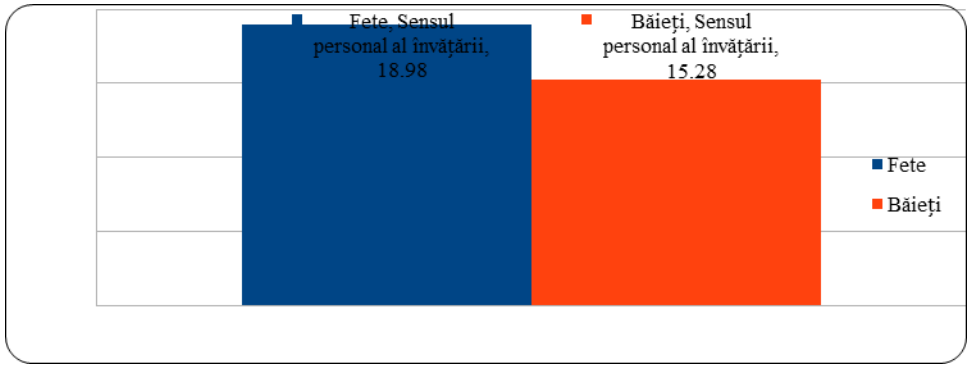


Figura 5. Valorile medii la indicatorul Sensul personal al învățării, în funcție de gen

În Figura 5, putem observa că fetele adolescente (m=18,98) prezintă valori medii mai înalte decât băieții adolescenți (m=15,28), prin urmare, ele acordă învățării mai mult sens și importanță decât băieții. Compararea datelor prin Testul t Student a identificat o diferență statistic semnificativă (t=2,80, lap ≤ 0.006), între fetele și băieții cercetați, la indicatorul Sensul personal al învățării, ceea ce confirmă faptul că, fetele, în această perioadă, acordă mai multă importanță învățării și au o atitudine mai responsabilă față de învățare decât băieții.

Cel de-al doilea bloc, se referă la indicatorul numit Capacitatea adolescenților de a-și stabili obiective, scopuri.

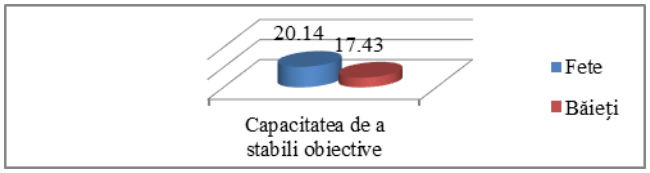


Figura 6. Valorile medii la indicatorul Capacitatea de a stabili obiective, în funcție de gen.

Figura 6 ne relevă că fetele au o capacitate mai mare de a stabili obiective decât băieții, fapt demonstrat prin valorile medii mai înalte. Compararea datelor, la indicatorul motivațional Capacitatea de a stabili obiective, între fetele și băieții adolescenți cercetați a relevat o diferență statistic semnificativă (t=2,26, la p≤ 0,027), Diferența constatată ne confirmă faptul că fetele adolescente cercetate, spre deosebire de băieții cercetați, au capacități mai bune de a-și stabili obiective legate de învățare și instruire.

Al treilea bloc, reflectă indicatorul Motive cognitive și sociale. Ponderea acestor motive în cadrul motivației de învățare a elevilor cercetați pot fi urmărite în Figura 7, unde putem observa că băieții adolescenți (m=16,54) prezintă valori medii mai înalte, la Indicatorul Motive cognitive și sociale, decât fetele adolescente (m=15,33), Reiese că, băieții sunt în mai mare măsură orientați spre

achiziţia cunoştinţelor noi şi sunt în mai mare măsură interesaţi de şcoală ca loc unde pot interacţiona social, pot comunica.

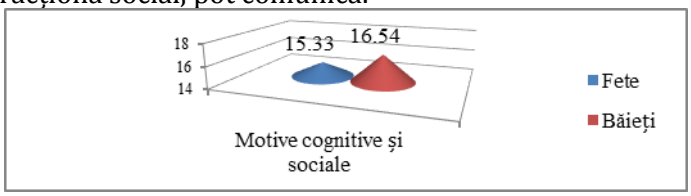


Figura 7. Valorile medii la indicatorul Motive cognitive şi sociale, în funcţie de gen.

Comparaţia datelor, dintre fete şi băieţi, la indicatorul Motive cognitive şi sociale, a relevat o diferenţă statistic nesemnificativă (t=1,36, la p≤0,178), ceea ce ne arată că nu există diferenţe semnificative, între fete şi băieţi, sub aspectul prezenţei motivelor cognitive şi sociale. Rezultă că, atât fetele cât şi băieţii adolescenţi, merg la şcoală pentru a obţine noi cunoştinţe şi deprinderi de învăţare, şi la unii şi la alţii se dezvăluie premisele autoinstruirii şi a şlefuirii mijloacelor de obţinere a cunoştinţelor (motive cognitive), Pe de altă parte, adolescenţii cercetaţi, merg la şcoală şi învaţă pentru că şcoala este locul unde pot interacţiona şi comunica cu alţi adolescenţi, pentru că încep să gândească că obţinând cunoştinţe trainice pot fi de folos societăţii, îşi pot ajuta semenii, se cristalizează tot mai mult sentimentul responsabilităţii (motive sociale).

Cercetătorii L.I. Bojovici şi A.K. Markova [6] includ în categoria motivelor sociale şi motivele poziţionale care se exprimă prin dorinţa de a obţine o anume poziţie în raport cu ceilalţi, de a obţine aprobarea şi autoritatea. Cu scopul de a ne face o impresie mai clară cu privire la gradul de potenţare a motivelor (din cadrul celor trei blocuri) în comportamentul adolescenţilor cercetaţi am realizat o histogramă comparativă (Figura 8).

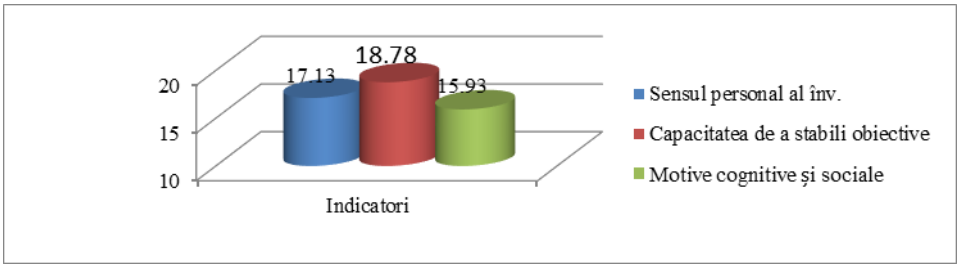


Figura 8. Valorile medii ale indicatorilor din primele trei blocuri.

În figura de mai sus (Figura 8.) putem observa că indicatorul cu cea mai mare valoare medie este Capacitatea de a stabili obiective (m=18,78), urmată de Sensul personal al învăţării (m=17,13) şi Motivele cognitive şi sociale (m=15,93), Indicatorul cu valori ale mediei mai înalte arată că în această perioadă adolescenţii învaţă, merg la şcoală nu pentru că atribuie învăţării o semnificaţie superioară ci, mai degrabă, deoarece apar acele gânduri, frământări legate de locul lor în lume, de ce ar vrea să fie el, de scopul vieţii lui, pentru că apar acele interese ce au tendinţa să se cristalizeze în jurul unor discipline preferate şi respingerea altora.

Tabloul motivaţiei învăţării nu ar fi complet dacă nu am discuta următoarele trei blocuri ale motivaţiei fiecare cu indicatorul său.

Blocul 4, reflectă prezenţa Motivaţiei interne sau externe în învăţare; Blocul 5 –Tendinţa spre succesul academic sau evitarea insuccesului; Blocul 6 – prezenţa Motivelor instructive.

Pentru a fi mai uşor de urmărit ponderea motivelor interne – externe, succesul academic sau evitarea insuccesului, motivele instructive am realizat Figura 9 unde putem observa că 32,63% (31) din adolescenţii cercetaţi sunt animaţi de motive interne ale învăţării, manifestă dorinţa de a avea succes în activităţile de învăţare şi prezintă motive instructive.

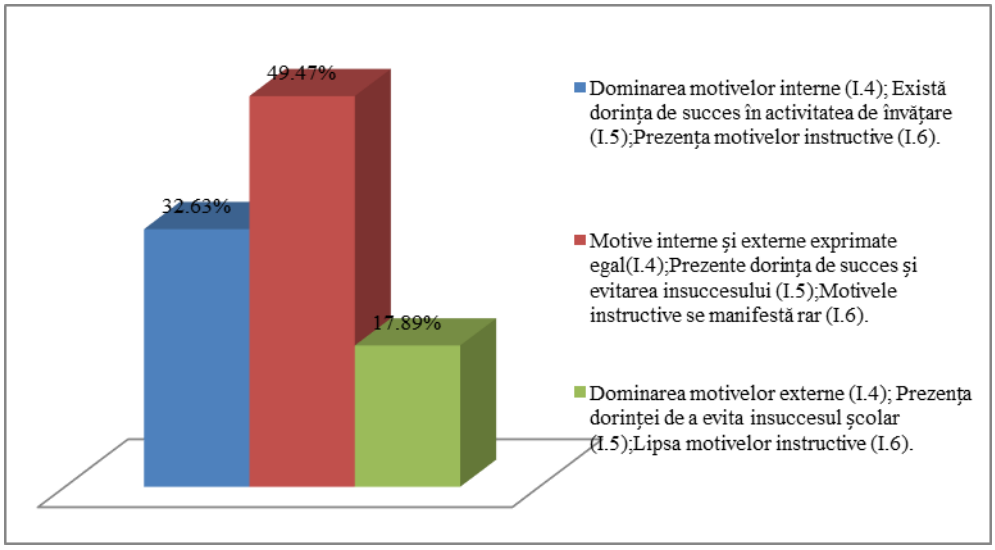


Figura 9. Distribuţia datelor la indicatorii: Motive interne-externe; Tendinţa spre succes sau evitarea insuccesului; Motive instructive., (%)

Prezenţa motivelor interne (I.4) arată că elevii din această categorie sunt determinaţi să înveţe de motive care izvorăsc din interior. Ei învaţă, îşi desfăşoară activităţile cognitive din dorinţa proprie (nu pentru că insistă părinţii şi profesorii), din interes pentru procesul de învăţare, din interes pentru rezultatul învăţării, din nevoia şi tendinţa spre autodezvoltare, din dorinţa de a-şi dezvălui anumite calităţi sau aptitudini.

Elevii din acest grup, în cadrul procesului de învaţare, îşi stabilesc scopuri pozitive şi se angrenează activ în realizarea lor, elaborează strategii de lucru sau le selectează pentru a-şi atinge scopul, sunt canalizaţi pe atingerea scopului (I.5), Adolescenţii cu montarea spre succes au tendinţa să explice succesul obţinut prin nivelul efortului depus de ei.

Motivele instructive (I.6) sunt prezente, adică elevii din acest grup învaţă pentru că le place să înveţe şi să meargă la şcoală.

Putem constata că 49,47% (47) dintre adolescenţii cercetaţi sunt determinaţi să înveţe de motive interne şi externe în egală măsură (I.4), la ei fiind prezentă atât dorinţa de a avea succes cât şi cea de a evita insuccesul, motivele instructive

manifestându-se rar. Faptul că adolescenţii din acest grup sunt mobilizaţi să înveţe atât de motive interne cât şi externe ne vorbeşte despre aceea că ei învaţă uneori din iniţiativă proprie alteori sunt împinşi şi „ajutaţi" încă de adulţi.

Uneori, adolescenţii manifestă interes pentru procesul şi rezultatele învăţării, alteori învaţă din simţul datoriei, pentru a obţine o anume poziţie în grup, pentru a minimaliza presiunile făcute de părinţi. Cele mai frecvente motive externe ce-i mobilizează pe adolescenţii de această vârstă pot fi considerate dorinţa de a lua o notă bună, dorinţa de a demonstra că poate rezolva asemenea sarcini, dorinţa de a obţine consideraţia profesorului. Este important să se ţină seama de faptul că, motivul este, pe de o parte, caracteristica internă a conştiinţei elevului, este impulsul lui spre acţiune, iar, pe de altă parte, acest imbold poate veni din exterior, de la altă persoană. Dacă fără controlul şi verificarea adultului motivul nu se actualizează atunci el este exterior pentru elev.

Această categorie de elevi prezintă manifestări relativ instabile legate de succes (I.5), Uneori, ei învaţă, merg la şcoală, fac faţă cerinţelor şcolare, îşi stabilesc scopuri, selectează strategii potrivite, fiind motivaţi de dorinţa de a avea succese, iar învăţarea le trezeşte emoţii pozitive. Alteori, ei sunt motivaţi de dorinţa de a nu avea un eşec, insucces şi în acest caz scopul lor nu este succesul, ci evitarea eşecului. Gândurile şi acţiunile lor sunt supuse acestui scop. Elevii se simt nesiguri de sine şi se tem de critică. Sarcinile complexe le generează stări emoţionale negative şi ei nu au satisfacţie de la activitatea de învăţare. Motivele instructive se manifestă rar la aceşti elevi, ei nu au prea multă satisfacţie de la învăţare (I.6).

Cea de-a treia categorie o alcătuiesc subiecţii cercetaţi la care domină în învăţare motivele externe (I.4), dorinţa de a preveni insuccesul şcolar (I.5) şi lipsesc motivele instructive (I.6), ei constituind 17,89 % (17), Adolescenţii din această categorie au la baza învăţării lor motive extrinseci. Motivele externe iau forma învaţării din datorie, dacă sunt obligaţi, pentru poziţie în grup, pentru prestigiu, pentru o notă mai mare. Fac efort să rezolve o sarcină dacă prin acel rezultat pot produce impresie asupra colegilor, dacă pot obţine o notă sau dacă pot obţine aprecierea profesorului. Aceşti elevi sunt motivaţi de evitarea eşecului. Atunci când învaţă sau rezolvă sarcini şcolare ei se gîndesc cum să evite insuccesul şi nu cum să obţină succesul. Acţiunile lor sunt ghidate, prioritar, de dorinţa dea nu eşua. Dificultăţile cele mai neînsemnate le trezesc emoţii negative, stare de rejet, ei sunt nesiguri de sine şi se tem de critici. Elevii la care domină aceste tipuri de motivaţie îşi aleg greşit profesia în viitor deoarece au tendinţa să ignore informaţiile obiective cu privire la aptitudinile pe care le deţin. Adolescenţii, motivaţi de evitarea eşecului, explică propriile insuccese prin lipsa aptitudinilor şi nenoroc, iar succesele prin noroc sau facilitatea sarcinilor. Frecvent, aceşti elevi dezvoltă „neputinţa învăţată". Ei consideră că nu deţin controlul asupra dificultăţii sarcinii, asupra norocului, asupra lipsei aptitudinilor, prin urmare, ei ajung la concluzia că nu mai are rost să întreprindă ceva. Aceşti elevi ajung în situaţia când renunţă să îndeplinească chir şi cele mai simple sarcini. Motivele instructive (I.6) lipsesc, prin urmare adolescentului nu-i place să înveţe şi nici să meargă la şcoală.

Reuşita şcolară la adolescenţii cercetaţi (Figura 10), rezultată din calculul mediei, separat la obiectele cu profil real şi cele cu profil uman, a atestat faptul că fetele adolescente au o valoare medie (m=7,86) a reuşitei la disciplinele cu profil real mai înaltă decât băieţii (m=7,03), Media reuşitei la disciplinele cu profil uman este, de asemenea, mai mare la fetele (m=7,71), decât la băieţii cercetaţi (m=7,09),

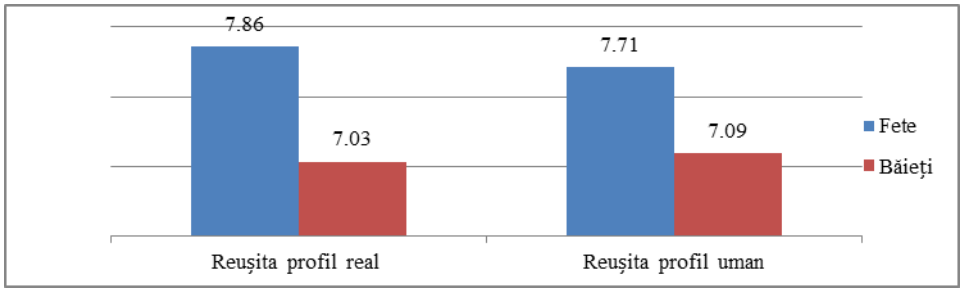


Figura 10. Valorile medii ale reuşitei şcolare, în funcţie de gen, discipline profil real- profil uman

Analiza comparativă, prin intermediul metodei de comparaţie Testul t a evidenţiat o diferenţă statistic semnificativă atât la disciplinele cu profil real (t= 2,74, la p≤0,007), cât şi la cele cu profil uman (t= 3,57, la p≤0,001), Reiese că fetele adolescente învaţă mai bine, au succese, se descurcă mai bine decât băieţii atât la disciplinele cu profil real cât şi la cele cu profil uman.

Cu scopul de a verifica viabilitatea ipotezelor nr. 3, 4, 5**,** lansate la începutul acestei cercetări am realizat şi un studiu corelaţional prin metoda parametrică Pearson, dată fiind distribuţia simetrică a datelor obţinute.

Studiul corelaţional a identificat o corelaţie puternică, pozitivă (r=0,73, la p≤0,001) între autoapreciere şi motivaţia învăţării (indice general), Acest fapt ne permite să afirmăm că între cele două variabile, autoaprecierea adolescenţilor şi motivaţia învăţării, există o o asociere puternică pozitivă. Este o probabilitate mare a faptului că, cu cât va fi mai înalt nivelul stimei de sine cu atât mai înalt va fi nivelul motivaţiei de învăţare la adolescenţi. Corelaţia obţinută, între cele două variabile, vine să sprijine ideea avansată în ipoteza a treia că, ar exista o relaţie între autoapreciere şi motivaţia învăţării la adolescenţi.

Verificarea ipotezei a patra cu privire la existenţa relaţiei dintre motivaţia învăţării şi reuşita şcolară la adolescenţi am realizat-o, de asemenea, prin metoda parametrică de calcul corelaţional Pearson. Analiza corelaţională a scos în evidenţă o relaţie puternică, pozitivă (r=0,83, la p≤0,001), între motivaţia învăţării (indice general) şi reuşita şcolară la disciplinele din profilul real. Coeficientul de corelaţie obţinut ne arată că între cele două variabile este o legătură directă puternică. Am stabilit, de asemenea, o asociere puternică pozitivă (r=0,80, la p≤0,001), între motivaţia învăţării (indice general) şi reuşita la disciplinele din profilul uman. Corelaţia obţinută, între variabila motivaţie de învăţare şi reuşită şcolară, ne permite să conchidem că ipoteza a patra, care presupunea existenţa relaţiei între motivaţia învăţării şi reuşita şcolară la adolescenţ, s-a confirmat**.** Cu cât nivelul motivaţiei de învăţare este mai înalt cu atât mai înaltă va fi şi reuşita şcolară. Creşterea variabilei „motivaţie de învăţare”, va determina creşterea variabilei „reuşită şcolară”.

Calculul corelaţional a stat la baza verificării şi a celei de-a cincea ipoteze a cercetării noastre care face referire la posibila relaţie dintre autoapreciere şi reuşita şcolară la adolescenţi; Legătură puternică, pozitivă (r=0,71, la p<0.001), între nivelul autoaprecierii şi reuşita şcolară la disciplinele din profilul uman, cât şi legătură puternică, pozitivă (r=0,73, la p<0.001), între nivelul autoaprecierii şi reuşita şcolară la disciplinele din profilul real aduc argumente în sprijinul celei de-a cincea ipoteză, permiţându-ne să conchidem că există o asociere între autoapreciere şi reuşita şcolară la adolescenţi.

Creşterea nivelului autoaprecierii adolescenţilor va determina creşterea reuşitei şcolare şi invers.

Concluzii

Rezultatele analizei datelor experimentale prezentate ne permit să conchidem că există diferenţe de gen în manifestarea stimei de sine la adolescenţi, fetele manifestând un nivel mai înalt al stimei de sine decât băieţii; La adolescenţii testaţi există diferenţe de gen în manifestarea motivaţiei de învăţare, fetele adolescente prezentând un nivel mai ridicat al motivaţiei de învăţare decât băieţii;

Între autoaprecierea şi motivaţia învăţării la adolescenţi există o relaţie pozitivă, puternică, adică cu cât mai înalt va fi nivelul stimei de sine cu atât mai înalt va fi nivelul motivaţiei de învăţare;

Între motivaţia învăţării şi reuşita şcolară la adolescenţi există o relaţie puternică, pozitivă, prin urmare cu cât nivelul motivaţiei de învăţare va fi mai înalt cu atât mai înaltă va fi şi reuşita şcolară.

Între nivelul autoaprecierii şi a reuşitei şcolare este o legătură directă, puternică, ceea ce arată că, odată cu creşterea nivelului autoaprecierii adolescenţilor va avea tendinţa să crească şi reuşita şcolară a acestora.

Bibliografie:

* Allport, G., *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. E.D.P., Bucureşti, 1991.
* Elkonin, D.B.,(red.), *Vozrastnîie osobennosti mladşih podrostkov*. Moskva, 1967.
* Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundaţiei România de mine, Bucureşti, 2000.
* Iliin I.P., *Motivaţia i motivî.* Izd:Piter, 2003.
* Lelord, Fr., Andre, Cr, *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege mai bine cu ceilalţi.* Editura Trei, 1999.
* Markova, A.K., *Formirovanie motivaţii ucenia*. Moskva, Prosveşcenie, 1990, 192 c.
* Neveanu, p. P., Zlate, M., Creţu, T., (coord.), *Psihologie şcolară*. Bucureşti: Tipogr.Univ, 1987.
* Radu, I. (coord.), *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca, Editura Sincron, 1991.
* Sillamy, N., *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Editura Univers enciclopedic, 1998.
* Zlate, M., *Psihologie, Eul şi personalitatea*. Bucureşti, Editura Trei, 2004.

Secţiunea CONSILIEREA ŞCOLARĂ-PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ŞI PROFESIONALĂ

MANAGEMENTUL EMOȚIILOR ELEVILOR DE GIMNAZIU ȘI LICEU, ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE

Angela-Carmen PLĂCINTAR[1]
Florina Ramona TEAHA[2]
Lorina Daniela ALBULESCU[3]

Abstract:

Emotional states influence and have repercussions in multiple areas of the individual: personal comfort, well-being, quality of life, interaction with others, the learning process itself and, implicitly, the results of this process, etc. The current reality, the phrases and the negative evaluations circulated during the social distance imposed by the Covid-19 pandemic can generate among the students (and not only) an assault of emotional states, more or less problematic. The study „Managing the emotions of middle school and high school students in the context of social distancing" aims to investigate the views of secondary school students and high school students on the emotional states felt during social distancing and how to manage them.

The psychosociopedagogical research took place between April and May 2020 at the following educational units: „Vasile Goldiș" National Highschool Arad, Economic Highschool of Arad, Pentecostal Theological High School of Arad, „Aron Cotruș" Secondary School from Arad and „Ilarion Felea" Secondary School.

The purpose of the research was to survey the opinion of middle and high school students on the management of emotions felt during social distancing.

Complexitatea mereu crescândă a societăţii contemporane face ca inteligenţa probată în context educaţional să fie insuficientă pentru rezolvarea problemelor cotidiene. Întâlnim, tot mai frecvent, sintagme precum inteligenţa socială, inteligenţa practică, inteligenţa emoţională etc.Toate acestea se referă la abilităţi cognitive ce sunt necesare pentru a soluţiona problemele cu care ne confruntăm în viaţa de zi cu zi: rezolvarea conflictelor, dificultăţile muncii în echipă, adaptarea la un nou context social, cultural etc.

[1] Prof. consilier şcolar, CJRAE Arad.
[2] Prof. consilier şcolar,CJRAE Arad.
[3] Prof. consilier şcolar,CJRAE Arad.

Există mai multe definiţii pentru „inteligenţa emoţională”. Într-o primă accepţiune (Salovey & Mayer, 1990), termenul se referă la abilităţile în baza cărora un individ poate discrimina şi monitoriza emoţiile proprii şi ale celorlalţi, precum şi la capacitatea acestuia de a utiliza informaţiile deţinute pentru a-şi ghida propria gândire şi acţiune. Daniel Goleman (1995) defineşte, mai recent, inteligenţa emoţională ca fiind o capacitate de control şi autocontrol al stresului şi emoţiilor negative; o meta-abilitate, care determină şi influenţează modul şi eficienţa cu care ne putem folosi celelalte capacităţi şi abilităţi pe care le posedăm, inclusiv inteligenţa educaţională. Realitatea ne demonstrează că persoanele care îşi cunosc şi îşi stapânesc bine emoţiile şi care decriptează şi abordează eficient emoţiile celorlalţi sunt în avantaj în orice domeniu al vieţii, fie că e vorba de relaţii sentimentale, fie de respectarea regulilor nescrise ce determină reuşita în diverse arii de activitate.

Stările emoţionale influenţează şi au repercusiuni în multiple arii ale individului: confortul personal, starea de bine, calitatea vieţii, interacţiunea cu ceilalţi, procesul de învăţare în sine şi, implicit, rezultatele acestui proces etc. Realitatea actuală, sintagmele şi evaluările negative vehiculate în perioada distanţării sociale impuse de pandemia cu Covid-19 pot genera în rândul elevilor (şi nu numai) un asalt de stări emoţionale, mai mult sau mai puţin problematice. Studiul „*Managementul emoţiilor elevilor de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale*” îşi propune să investigheze opiniile elevilor de gimnaziu şi liceu cu privire la stările emoţionale resimţite în perioada distanţării sociale şi la modalităţile acestora de a le gestiona.

Cercetarea psihosociopedagogică s-a desfăşurat în perioada aprilie – mai 2020 la următoarele unităţi de învăţământ: Colegiul Naţional „Vasile Goldiş” Arad, Colegiul Economic Arad, Liceul Teologic Penticostal Arad, Şcoala Gimnazială „Aron Cotruş” Arad şi Şcoala Gimnazială „Ilarion Felea” Arad.

Scopul cercetării a fost sondarea opiniei elevilor de gimnaziu şi liceu cu privire la gestionarea emoţiilor resimţite în perioada distanţării sociale.

Principalele **obiective specifice** (practice), subsumate acestui scop au fost:

- Inventarierea stărilor emoţionale (pozitive şi/sau negative) cel mai des experimentate în contextul distanţării sociale, de către elevii de gimnaziu şi liceu.
- Identificarea valorii personale a elevilor de gimnaziu şi liceu afectată cel mai mult în perioada distanţării sociale.
- Inventarierea principalelor activităţi desfăşurate acasă de către elevii de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale.
- Evaluarea modalităţilor de gestionare a emoţiilor negative
- Stabilirea măsurii în care credinţa (încrederea în Dumnezeu) i-a ajutat pe elevii de gimnaziu şi liceu să facă faţă emoţiilor negative.
- Investigarea atitudinilor/principiilor (despre sine, ceilalţi, lume şi viaţă) ale elevilor de gimnaziu şi liceu, în contextul distanţării sociale.
- Specificarea îngrijorărilor (temerilor) prospective, legate de viitorul apropiat ale elevilor de gimnaziu şi liceu.
- Inventarierea reţelei de suport a elevilor de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale.

Ipoteze:

- Emoţia cel mai des experimentată de către elevii de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale este îngrijorarea/neliniştea.
- Libertatea individuală este cea mai afectată valoare personală în contextul distanţării sociale.
- Principalele activităţi desfăşurate acasă de către elevii de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale sunt cele care presupun utilizarea gadget-urilor (calculator, laptop, smartphone etc),
- Elevii de gimnaziu şi liceu reuşesc să-şi identifice, exprime şi gestioneze eficient emoţiile negative.
- Credinţa (încrederea în Dumnezeu) i-a ajutat în mare măsură pe elevii de gimnaziu şi liceu să facă faţă emoţiilor negative.
- Elevii şi-au însuşit un set de deprinderi/principii (despre sine, ceilalţi, lume şi viaţă) în contextul distanţării sociale.
- Elevii de gimnaziu şi liceu manifestă îngrijorări/temeri prospective, legate de viitorul apropiat.
- Cu cât creşte nivelul de şcolarizare al elevilor, cu atât creşte şi gradul de îngrijorare/nelinişte al acestora.
- Mama reprezintă persoana cea mai suportivă din familie.

Pentru realizarea obiectivelor şi verificarea ipotezelor am utilizat, ca metodă, **ancheta indirectă**, realizată prin chestionare on-line autoadministrate, prin intermediul aplicaţiei Google Forms. Ancheta face parte din rândul metodelor **cantitative**, urmărind, cu precădere distribuţia statistică a opţiunilor individuale (câţi indivizi au răspuns într-un anume fel) şi nu motivaţia răspunsurilor. În cazul în care se doreşte surprinderea motivaţiilor, a explicaţiilor particulare sau a informaţiilor de detaliu, subtile, ar trebui să se continue cercetarea printr-o metodă calitativă (interviu sau observaţie calitativă), Ancheta reprezintă „(…) o metodă de tip extensiv”[4] (se culeg informaţii multe, cuantificabile, dar de o mai mică profunzime) iar interviul reprezintă o metodă de „tip intensiv”[5] (se culeg informaţii de profunzime, „de substanţă”), Ancheta „uzează, prin definiţie, de chestionar, ca instrument de cercetare”[6] în timp ce interviul se desfăşoară pe baza unui ghid de interviu.

Structura populaţiei de referinţă, după diferite criterii se prezintă astfel:

Distribuţia după şcoli:

[4] T. Rotariu, P. Iluţ, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001, p. 50
[5] T. Rotariu, P. Iluţ, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001, p. 50
[6] *Ibidem*, p. 49.

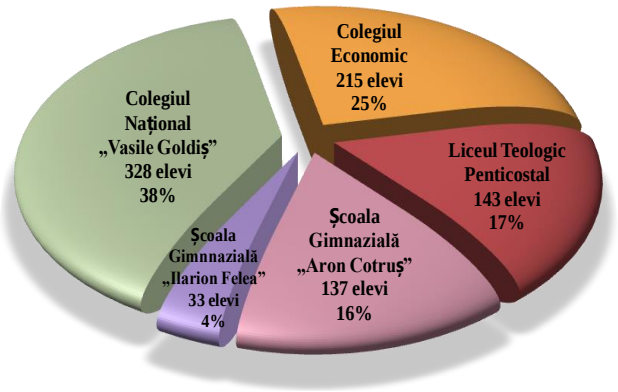


Fig. 1. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor respondenți, după școala de proveniență (N=856)*

Structura populației de referință după **clasa** în care învață elevul respondent este redată mai jos. Se poate observa că, în cazul ciclului gimnazial, majoritatea sunt în clasa a V-a și a VI-a, iar în ciclul liceal, ponderea cea mai mare o dețin elevii din clasa a IX-a.

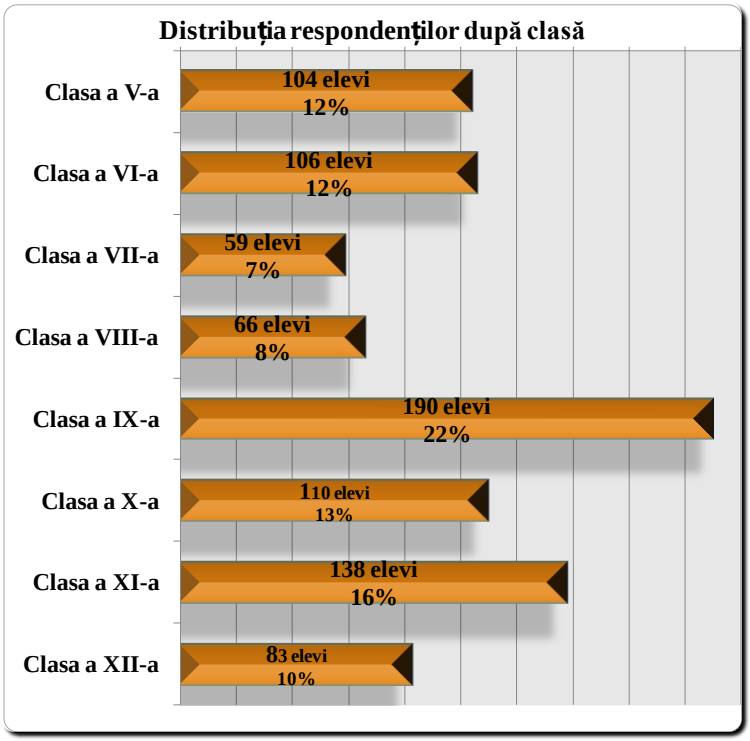


Fig. 2. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor respondenți, după clasă (N=856)*

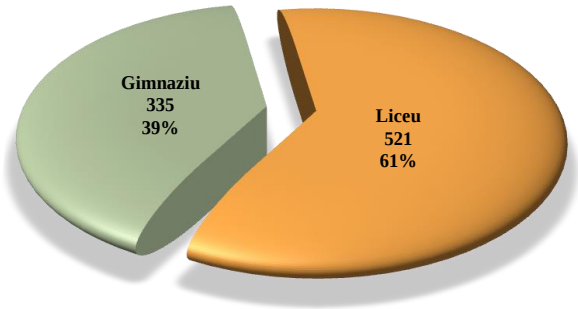


Fig. 3. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor respondenți, după ciclul de școlarizare (N=856)*

Tabelul 1 *Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor respondenți, după clasă (N=856)*

CICLUL GIMNAZIAL			
Nr. crt.	**Clasa în care învață elevii respondenți**	**Nr. respondenților**	**Procentaj în total**
1	Clasa a V-a	104	31%
2	Clasa a VI-a	106	31%
3	Clasa a VII-a	59	18%
4	Clasa a VIII-a	66	20%
	Total	335	100%

CICLUL LICEAL			
Nr. crt.	**Clasa în care învață elevii respondenți**	**Nr. respondenților**	**Procentaj în total**
1	Clasa a IX-a	190	37%
2	Clasa a X-a	110	21%
3	Clasa a XI-a	138	26%
4	Clasa a XII-a	83	16%
	Total	521	100%

Distribuția după **gen** a respondenților arată că majoritatea celor chestionați sunt de genul feminin, care dețin o pondere de 58% din total. Restul de 42% sunt de genul masculin.

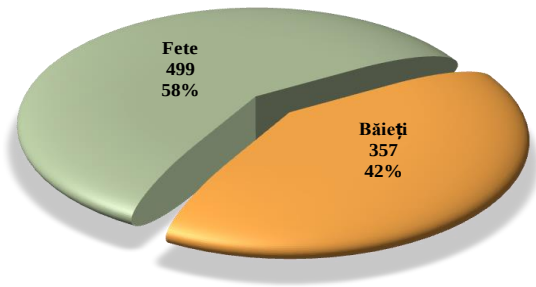


Fig. 4. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor respondenți, după gen (N=856)*

În funcţie de **mediul de rezidenţă**, întrucât unităţile de învăţământ se află în municipiul Arad, ponderea mare o deţin cei cu domiciliul în mediul urban (69%), restul de 31% locuind în mediul rural.

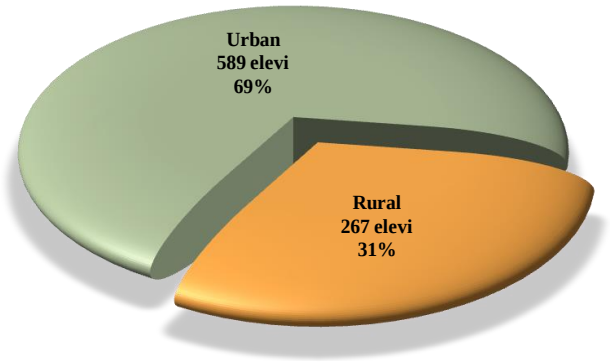


Fig. 5 Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a elevilor respondenţi, după mediul de rezidenţă (N=856)

Chestionarul aplicat a cuprins ***13 de itemi*** propriu-zişi (fără datele factuale),

După conţinutul informaţiilor, chestionarul aplicat reprezintă o împletire de întrebări de opinie şi de date factuale, primele se referă la „(…) datele de ordin subiectiv, imposibil de observat direct”[7] iar cele din urmă servind la clasificarea subiecţilor după criteriile: şcoala, clasa, ciclu de şcolarizare, gen şi mediu de rezidenţă.

După forma întrebărilor, chestionarul include atât întrebări închise şi semi-închise cât şi întrebări deschise:

a) întrebări închise (sau precodificate) ce permit „alegerea răspunsurilor dinainte fixate în chestionar”[8] - Q4, Q5, Q6, Q7, Q9, Q10, Q12 din chestionar;
b) întrebări semi-închise (mixte sau semideschise[9]): Q1, Q2, Q3, Q8;
c) întrebări deschise (libere, postcodificate) – „lasă subiectului libertatea unei exprimări personale a răspunsurilor”[10], „nu sugerează răspunsuri”[11] şi răspunsul la acestea „permite identificare complexului motivaţional de influenţe şi cadrele de referinţă”[12] – în cadrul chestionarului aplicat, Q11, Q13.

[7] S. Chelcea, *Chestionarul în investigaţia sociologică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1975, p. 147.
[8] *Ibidem*, p. 152.
[9] Rotariu, T., Iluţ, P., *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 79.
[10] S. Chelcea, *op. cit*, p. 159.
[11] T. Rotariu, P. Iluţ, *op. cit.*, p. 89.
[12] *Ibidem*, p. 90.

Q1. ***În contextul distanțării sociale, majoritatea oamenilor au experimentat diverse stări emoționale. Alege din lista de mai jos 3 emoții pe care le-ai simțit cel mai frecvent în această perioadă:***

Întrebarea Q1 are drept obiectiv inventarierea stărilor emoţionale (pozitive şi/sau negative) cel mai des experimentate în contextul distanţării sociale, de către elevii de gimnaziu şi liceu şi are drept răspunsuri prestabilite: bucurie, îngrijorare/neliniște, relaxare, frustrare, solidaritate, furie, încredere/speranţă, însingurare, recunoştinţă, teamă, panică, acceptare, plictiseală, altele.

Distribuţia răspunsurilor arată că emoţiile cel mai frecvent resimţite de elevii respondenţi sunt: *plictiseală* (542 elevi), *relaxare* (464 elevi) şi *bucurie* (283 elevi),

Se remarcă totuşi un număr semnificativ de elevi care au resimţit: *îngrijorare/neliniște* (260 elevi), *încredere/speranță* (232 de elevi), *acceptare* (207 elevi), *frustrare* (137 elevi) şi *furie* (106 elevi).

Ar fi interesant de continuat studiul cu o comparaţie între emoţiile resimţite de către adulţi în contextul distanţării sociale şi emoţiile resimţite de către elevii de gimnaziu şi liceu.

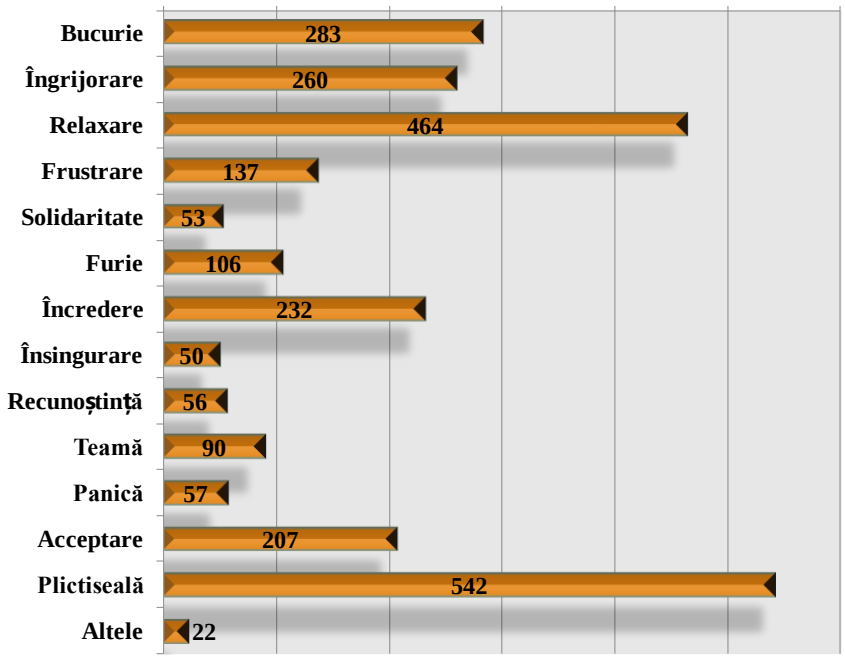


Fig. 6. *Distribuţia emoţiilor resimţite de către elevii respondenţi (frecvenţe absolute, N=856)*

Q2. Care este principala valoare personală care ţi-a fost afectată cel mai mult în această perioadă?

Întrebarea Q2 are drept scop identificarea valorii personale a elevilor de gimnaziu şi liceu afectată cel mai mult în contextul distanţării sociale. Distribuţia de frecvenţă arată că principala valoare personală afectată în cea mai mare măsură este *libertatea* (455 de elevi, reprezentând 53% din totalul elevilor chestionaţi), Mai mult de jumătate dintre elevii de gimnaziu şi liceu chestionaţi au

specificat faptul că libertatea le-a fost valoarea cea mai afectată în contextul distanțării sociale. Următoarea valoare menționată de un număr mare de elevi (197 elevi, reprezentând 23% din totalul răspunsurilor) a fost *socializarea*.

Restul răspunsurilor cumulează procente mici, sub 10%, fiind alese de un număr redus de elevi.

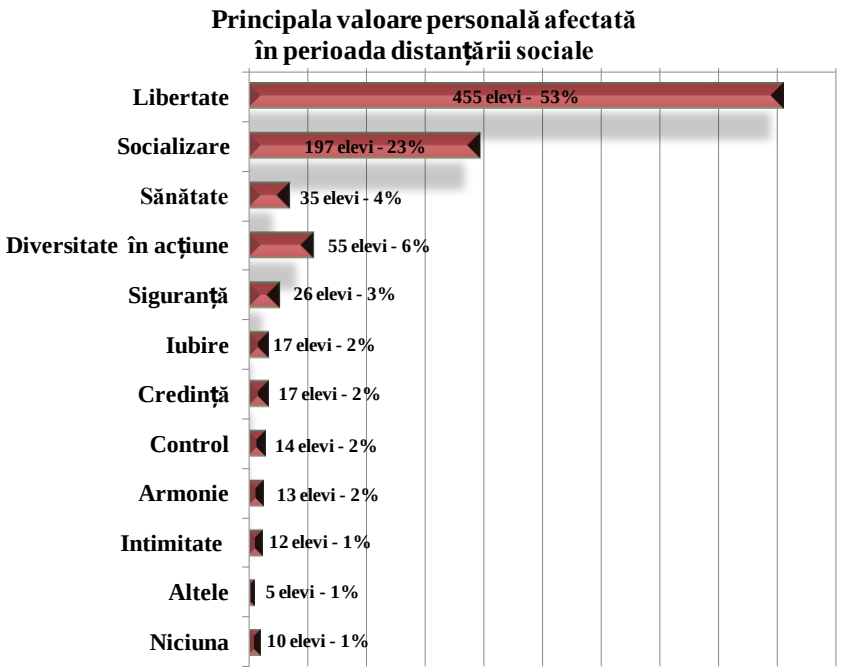


Fig. 7. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a valorilor personale afectate cel mai mult la elevii respondenți (N=856)*

Q3. Care au fost principalele activități pe care le-ai desfășurat în perioada distanțării sociale?

Întrebarea vizează un alt obiectiv al cercetării, și anume *inventarierea principalelor activități desfășurate acasă de către elevii de gimnaziu și liceu în perioada distanțării sociale*. După cum se poate vizualiza și în graficul următor, 581 elevi au declarat că au desfășurat în această perioadă activități de învățare on-line (aici referindu-se la teme, fișe de lucru, lecții on-line, eseuri, referate etc), 507 elevi și-au ocupat timpul petrecut acasă cu activități gospodărești (gătit, curățenie, grădinărit, îngrijirea animalelor, etc), iar 451 elevi au desfășurat activități distractiv-recreative on-line (vizionare de filme, documentare, youtube, socializare Facebook, WatsApp, jocuri on-line), Fie că este vorba de învățare on-line, fie de activități distractiv-recreative și/sau de socializare desfășurate on-line, nu se poate să nu remarcăm numărul mare de elevi care și-au petrecut o bună parte din timp numai în fața gadget-urilor (calculator, laptop, smartphone etc),

Există, totuși, și elevi care au preferat activități ce implică mișcarea fizică, respectiv 369 de elevi.

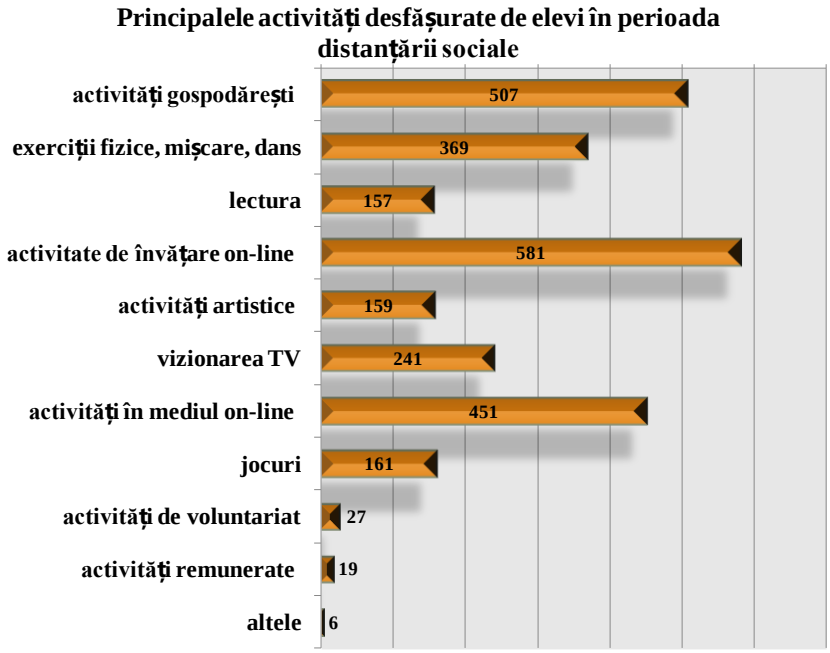


Fig. 8. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a pricipalelor activități desfășurate de elevii respondenți în perioada distanțării sociale (N=856)*

O secţiune consistentă a studiului a vizat modalităţile utilizate de elevii de gimnaziu şi liceu pentru a face faţă emoţiilor negative. Experimentând diverse stări emoţionale, mai mult sau mai puţin plăcute, elevii au fost puşi în ipostaza de a recurge la modalităţi de a obţine o stare emoţională mai bună, de a-şi gestiona emoţiile, astfel încât să-şi păstreze echilibrul emoţional.

Q4. Care din următoarele modalităţi senzoriale te-a ajutat în cea mai mare măsură să te autolinişteşti ?

Întrebarea din chestionar urmăreşte să scoată la iveală, atât măsura în care autoliniştirea i-a ajutat pe elevi să facă faţă emoţiilor negative, cât şi modalităţile senzoriale prin care se produce autoliniştirea.

Ca modalitate de gestionare a emoţiilor negative, autoliniştirea se referă la inducerea propriei stări de relaxare, pornind de la cele cinci simţuri:

- ✓ *kinestezic,* tactil: atingi un lucru plăcut: te joci cu un animal, îngrijeşti o plantă, te laşi mângâiat de razele de soare şi adierea vântului, te cuibăreşti în braţele unei persoane dragi şi o îmbrăţişezi etc.
- ✓ *auditiv:* asculţi un sunet de relaxare: muzică, picăturile de ploaie, foşnetul frunzelor;
- ✓ *vizual:* priveşti ceva plăcut: fotografii cu peisaje, oameni, locuri etc.
- ✓ *gustativ:* o bomboană, o prăjitură, un ceai, un suc bun etc.
- ✓ *miros:* un parfum, o floare, o lumânare parfumată etc.

Deşi studiile de specialitate arată că principala modalitate de învăţare/ comunicare/interacţiune este predominant vizuală, în perioada distanţării sociale elevii de gimnaziu şi liceu chestionaţi au recurs la modalităţi de autoliniştire auditive (317 elevi, reprezentând 37%) şi tactile (235 de elevi, reprezentând 27%), Dat fiind distanţarea fizică impusă, care a limitat contactul vizual interuman, elevii au optat pentru modalităţi senzoriale de autoliniştire de tip auditiv (au preferat mai degrabă să asculte muzică, să vorbească cu alte persoane etc) şi de tip kinestezic, tactil (îngrijit plante, animale, îmbrăţişarea unor persoane dragi etc),

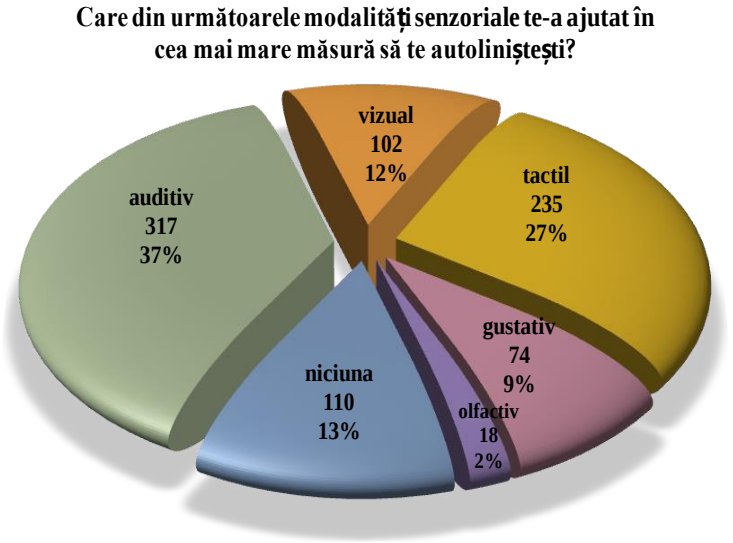


Fig. 9. *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a pricipalelor activităţi desfăşurate de elevii respondenţi în perioada distanţării sociale (N=856)*

Q5. Care este principala modalitate prin care ţi-ai identificat şi exprimat emoţiile şi sentimentele?

Analizând următoarea distribuţie de frecvenţă, se constată că mai mult de jumătate dintre elevii de gimnaziu şi liceu chestionaţi (52% din total) nu reuşesc sau nu sunt preocupaţi să-şi exprime emoţiile şi sentimentele. De aici, rezultă un nivel scăzut de dezvoltare al inteligenţei emoţionale şi o lipsă de exerciţiu în identificarea, exprimarea şi gestionarea emoţiilor. Atunci când îşi împărtăşesc emoţiile, elevii preferă să relaţioneze cu alte persoane (31%) decât să fie singuri (întocmind o listă de emoţii, ţinând un jurnal, colorând emoţiile etc),

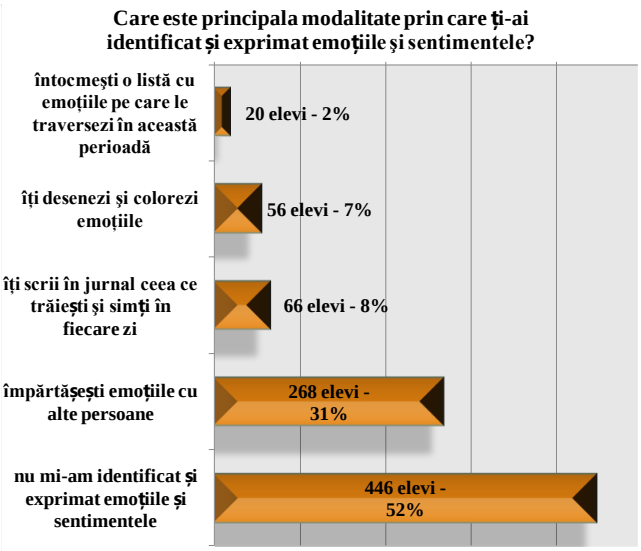


Fig. 10. *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a principalelor modalităţi prin care elevii respondenţi şi-au identificat şi exprimat emoţiile şi sentimentele (N=856)*

Analizând modalităţile de identificare şi exprimare a emoţiilor în funcţie de genul respondenţilor, se constată că procentul băieţilor (60% din 357 subiecţi de genul masculin) care au afirmat că nu şi-au identificat şi exprimat emoţiile este semnificativ mai mare decât cel al fetelor (46% din 499 subiecţi de genul feminin),

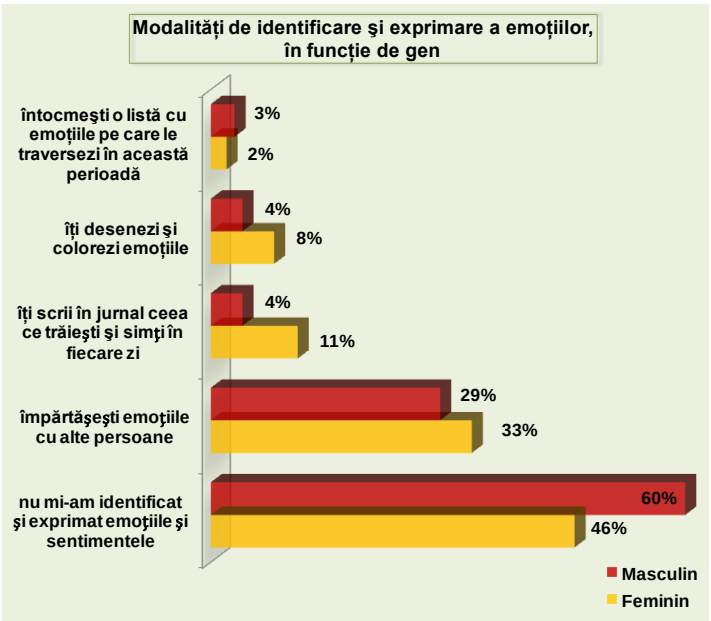


Fig. 11. *Asocierea dintre modalităţile de identificare şi exprimare a emoţiilor şi genul elevilor respondenţi*

Q6. Care din următoarele activităţi te-a ajutat în cea mai mare măsură să-ţi distragi atenţia de la situaţia actuală?

Terapia ocupaţională, respectiv desfăşurarea unor activităţi expres pentru a-ţi distrage atenţia de la situaţia problematică, reprezintă o altă modalitate de a face faţă emoţiilor negative. Distragerea atenţiei presupune implicarea în diferite activităţi care te ajută să iei o pauză de la gândurile care se referă la problemele şi grijile tale.

Răspunsurile la această întrebare au servit inventarierii activităţilor care au contribuit în cea mai mare măsură la distragearea atenţiei elevilor de gimnaziu şi liceu de la situaţia actuală. Răspunsurile predefinite au inclus: lectura, filme, tutoriale, videoclipuri, desen, pictură, lego, puzzle, cântatul cu vocea sau la diverse instrumente muzicale, exerciţii fizice, dans, activităţi de socializare on-line, niciuna.

Pentru aproape jumătate dintre elevii respondenţi (46% din total) cea mai utilă activitate în deturnarea gândurilor de la situaţia actuală o constituie vizionarea filmelor, a videoclipurilor şi a tutorialelor. Activităţile de socializare on-line, următoarea categorie ca pondere, au cumulat 17% din total.

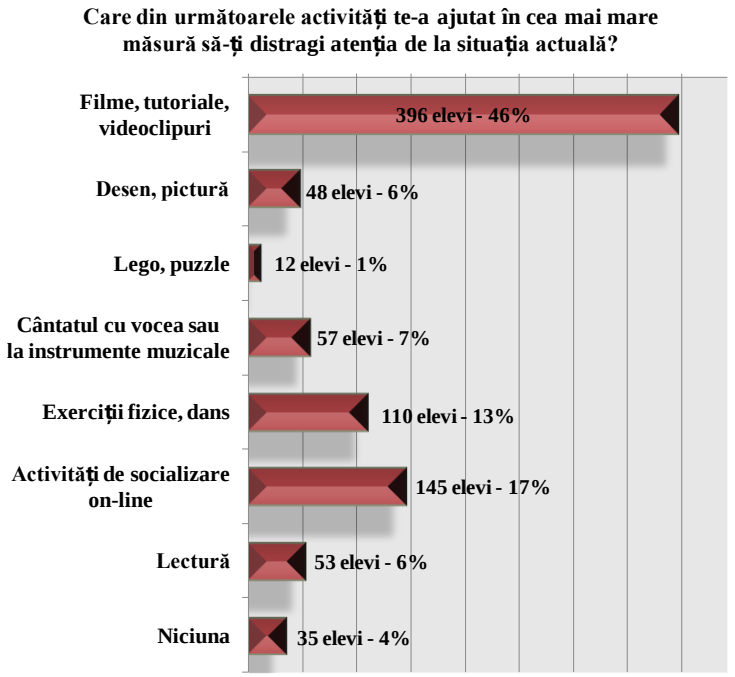


Fig. 12. *Distribuţia principalelor activităţi desfăşurate de elevii respondenţi pentru distragerea atenţiei (în frecvenţe absolute şi relativ, N=856)*

Q7. Ai utilizat exerciţii de respiraţie, meditaţie şi relaxare (tehnica mindfulness) pentru a face faţă stărilor emoţionale negative?

Tehnica mindfulness înseamnă să te concentrezi în exclusivitate asupra momentului prezent (aici şi acum), prin procedee ca:

- ✓ meditaţie şi relaxare: exerciţii de respiraţie şi de imaginaţie, precum şi concentrarea pe mişcări şi senzaţii;

- ✓ exerciţii de respiraţie: inspiri adânc, ţii aerul câteva secunde, apoi inspiri încet;
- ✓ exerciţii de observaţie: îţi orientezi atenţia pe lucrurile pe care le observi, le auzi, le atingi, le miroşi, le guşti şi reflecteuzi asupra lor.

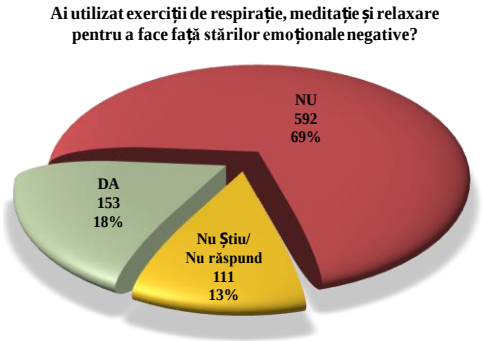


Fig. 13. *Distribuţia utilizării exerciţiilor de respiraţie, meditaţie şi relaxare de către elevii respondenţi (în frecvenţe absolute şi relative, N=856)*

Q8. Cine este persoana din familie care ţi-a acordat cel mai important sprijin emoţional în perioada distanţării sociale?

O modalitate utilă în gestionarea emoţiilor este planul de urgenţă. Acesta se referă la faptul că apelezi la acei oameni care te pot sprijini atunci când tu nu ştii singur în ce fel să faci faţă unei situaţii dificile sau cum să ieşi din ea. Răspunsurile la această întrebare servesc la inventarierea reţelei de suport a elevilor de gimnaziu şi liceu în perioada distanţării sociale.

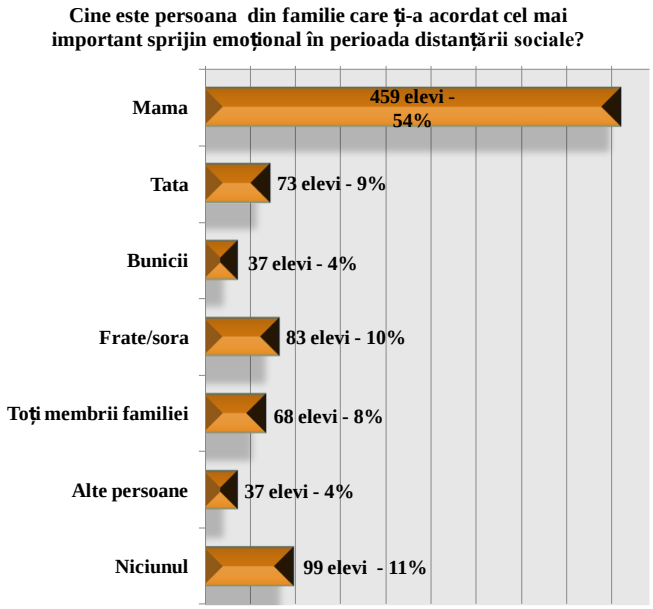


Fig. 14. *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a membrilor familiei respondenţilor care au acordat suport emoţional în perioada distanţării sociale (în frecvenţe absolute şi relative, N=856)*

După cum se poate vizualiza în grafic, pentru mai bine de jumătate din elevii respondenţi (54% din total), mama este persoana care le-a acordat cel mai important sprijin emoţional. Urmează în continuare, cu procente relativ echilibrate şi mici: fratele/sora (pentru 10% din elevi), tata (pentru 9%), toţi membrii familiei (8%), bunicii şi alte persoane (pentru 37% din elevii respondenţi), De menţionat este faptul că în cazul unui număr de 99 de elevi (reprezentând 11% din total) niciun membru al familiei nu le-a acordat sprijin emoţional (cel puţin aşa reiese la nivel declarativ),

Q9. În ce măsură credinţa (încrederea în Dumnezeu, rugăciunea) te-a ajutat să faci faţă stărilor emoţionale negative?

Întrebarea vizează un alt obiectiv al cercetării, şi anume stabilirea măsurii în care credinţa (încrederea în Dumnezeu) i-a ajutat pe elevii de gimnaziu şi liceu să facă faţă emoţiilor negative.

Este o întrebare închisă (precodificată) şi are la bază o scală ordinală cu patru trepte: de la „în mare măsură" până la „deloc".

Din totalul de 856 de elevi chestionaţi, 404 elevi (adică 47%) au spus că încrederea/credinţa în Dumnezeu i-a ajutat în mare măsură să facă faţă emoţiilor negative. Din analiza răspunsurilor libere ale elevilor la întrebarea Q11 („***Ce anume ai învăţat despre tine/ceilalţi/lume/viaţă în această perioadă?"),*** se remarcă faptul că persoanele cu credinţă în Dumnezeu dispun de mai multă răbdare/acceptare a contextului actual.

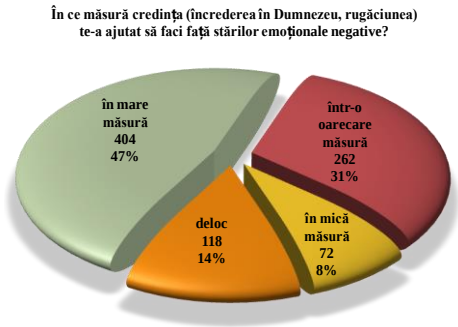


Fig. 15. *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a gradului în care credinţa în Dumnezeu i-a ajutat pe elevii respondenţi în gestionarea emoţiilor negative (N=856)*

Q10. Consideri că, în această perioadă, ai învăţat ceva despre tine/ ceilalţi/lume/viaţă?

Întrebarea urmăreşte să reliefeze atitudinile (despre sine, ceilalţi, lume şi viaţă) elevilor de gimnaziu şi liceu în perioada distanţării sociale. 41% din cei chestionaţi au răspuns afirmativ la această întrebare, considerând că au învăţat ceva despre sine/ceilalţi/lume/viaţă în această perioadă. Un sfert din respondenţi au declarat că nu au învăţat nimic din această experienţă. Se constată un procent relativ mare (34%) al celor care nu ştiu dacă au învăţat ceva despre sine, ceilalţi, lume şi viaţă, în perioada distanţării sociale.

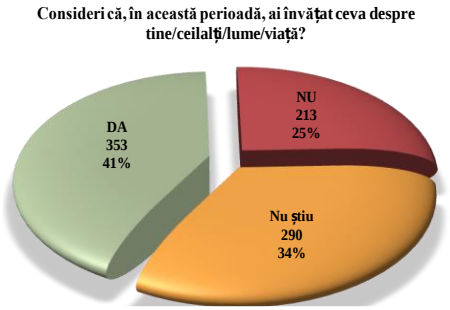


Fig. 16. *Distribuția în frecvențe absolute și relative a conștientizării lecțiilor învățate de către elevii respondenți (N=856)*

Asocierea cu ciclul de şcolarizare relevă că ponderea elevilor de liceu care consideră că au învăţat ceva despre sine, ceilalţi, lume, viaţă (46% dintr-un total de 521 elevi de liceu chestionaţi) este semnificativ mai mare decât cea a elevilor de gimnaziu (35% din totalul de 335 elevi de gimnaziu investigaţi), În schimb, elevii de gimnaziu au declarat, într-o proporţie semnificativ mai mare decât cei de liceu că nu ştiu sau nu au învăţat nimic despre sine, ceilalţi, lume, viaţă în perioada distanţării sociale.

Coeficientul ce exprimă semnificaţia statistică a diferenţei dintre frecvenţele observate şi cele aşteptate are valoarea de 0,007. Din moment ce această valoare este mai mică decât 0,05, coeficientul χ^2 este semnificativ statistic. P este <0,05, deci putem respinge ipoteza nulă şi accepta ipoteza alternativă.

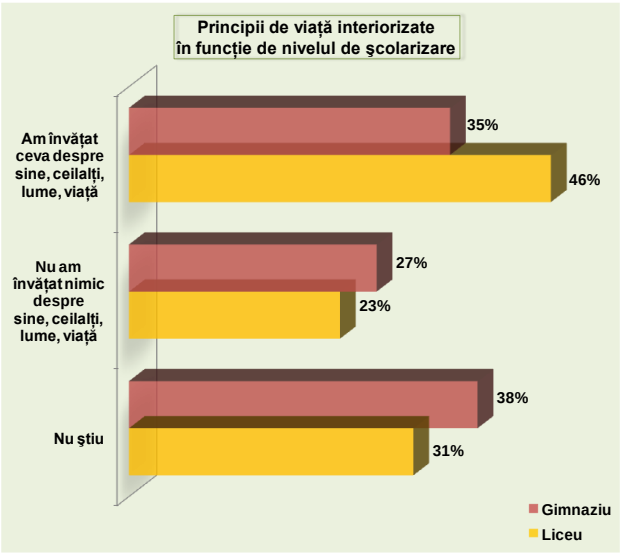


Fig. 17. *Asocierea dintre conştientizarea pricipiilor de viaţă interiorizate şi ciclul de şcolarizare al elevilor respondenţi (N=856)*

Asocierea cu genul respondenţilor relevă faptul că procentul fetelor care consideră că au învăţat ceva despre sine, ceilalţi, lume, viaţă în perioada distanţării sociale (46% dintr-un total de 499 fete) este semnificativ mai mare decât procentul băieţilor. (35% din total 357 de băieţi)

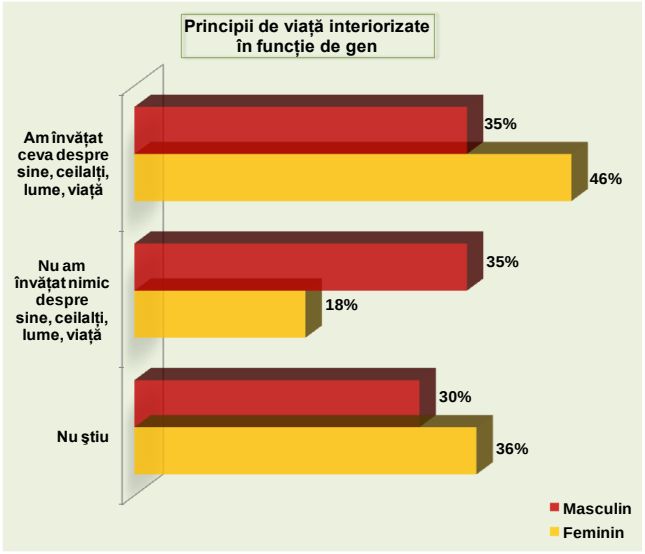


Fig. 18. *Asocierea dintre conştientizarea pricipiilor de viaţă interiorizate şi genul elevilor respondenţi (N=856)*

Q11. Ce anume ai învăţat despre tine/ceilalţi/lume/viaţă în această perioadă?

Elevilor care au afirmat că, în această perioadă, au învăţat ceva despre sine/ceilalţi/lume/viaţă li s-a solicitat să specifice ce anume au învăţat. Întrebarea fiind deschisă (liberă, postcodificată), a lăsat subiecţilor libertatea unei exprimări personale a răspunsurilor. O analiză de conţinut a răspunsurilor libere permite gruparea/postcodificarea acestora în următoarele categorii:

Tabelul 2. *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a principiilor de viaţă interiorizate în contextul distanţării sociale (N=353)*

Nr. crt.	Principii de viaţă interiorizate în contextul distanţării sociale	Nr. respondenţilor	Procentaj în total
1	Să apreciez mai mult ce am: prietenii, timpul, familia, momentele şi lucrurile simple	87	25%
2	Să mă apreciez, să mă iubesc mai multă grijă de mine şi de sănătatea mea	34	10%
3	Lumea, viaţa sunt imprevizibile, iar oamenii răi	39	11%
4	Că trebuie să trăieşti fiecare clipă, ca şi când ar fi ultima	20	6%
5	Să fiu mai bun/ă cu cei din jur	28	8%
6	Că pot să îmi gestionez emoţiile şi să rămân calm/ă	13	4%
7	Că sunt puternic/ă şi pot să trec peste orice	23	6%
8	Importanţa socializării	11	3%
9	Că este important să fim uniţi în vremuri grele	13	4%
10	Să am mai multă răbdare şi să cred în Dumnezeu	22	6%
11	Să fiu mai responsabil	17	5%
12	Nimic/Nu ştiu/Nu răspund	46	12%
	Total	353	100%

Q12. Te îngrijorează ceva legat de viitorul apropiat?

Întrebarea vizează îngrijorările (temerile) prospective, legate de viitorul apropiat ale elevilor de gimnaziu şi liceu. Cei mai mulţi, 42% din total au afirmat că nu au nicio îngrijorare cu privire la viitoarul apropiat. La polul opus, 33% au răspuns afirmativ, declarându-se îngrijoraţi cu privire la viitor. Iar un sfert din respondenţi sunt confuzi, nu ştiu dacă au sau nu vreo temere legată de viitor.

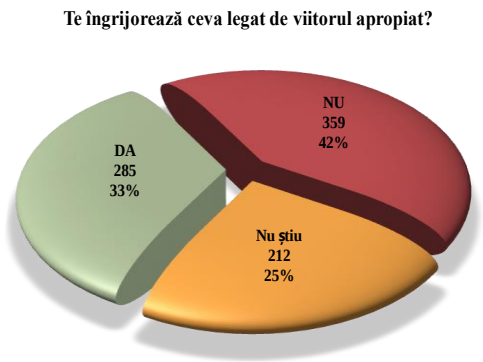


Fig. 19 *Distribuţia în frecvenţe absolute şi relative a conştientizării îngrijorărilor legate de viitorul apropiat (N=856)*

Q13. Specifică ce anume te îngrijorează legat de viitorul apropiat

Celor 285 de elevi care au declarat că au îngrijorări/temeri legate de viitoarul apropiat li s-a solicitat să specifice care sunt acestea. Răspunsurile libere ale acestora permit gruparea în următoarele categorii:

1. Îngrijorări legate de şcoală/examene/viitor educaţional, profesional

- „Mă îngrijorează cum o să fie BAC-ul. Pentru că trebuie să îl dăm în iunie şi după ce se ridică starea de urgenţă, va creşte numărul de infectaţi şi mi-e frică că iau corona când dau BAC-ul, că poate iau de la un elev indiferent dacă se dezinfectează sala sau nu mai stiu ce. O altă îngrijorare ar fi să nu pic BAC-ul pentru că pregătirile le fac online şi înţeleg mai greu. Şi nu vreau să pic BAC-ul că altfel nu pot să ma duc la o facultate bună";
- „Examenul de Evaluare Naţională";
- „Mă îngrijorează examenul final, mă îngrijorează că nu voi reuşi să-l trec şi că trebuie să ne punem sănătatea la încercare pentru a ajunge să susţinem un examen, când sunt atâtea posibilităţi în ziua de azi";
- „Faptul că nu am să pot să fac scoala asa cum ar trebui şi faptul că cine ştie când revine la normal şcoala şi viaţa noastră";
- „Că nu se vor deschide şcolile în toamnă, urmează să trec în clasa a XII a şi nu va fi deloc uşor";
- „Mă îngrijorează că poate şi în septembrie lucrurile nu o să revină la normal.. Sincer eu vreau să merg la scoală, mai bine merg la şcoală decat să fac şcoală online!";
- „Faptul că am pierdut multe lecţii şi o sa le recuperez greu";

- „Perspectiva prelungirii şcolii online”;
- „Pe mine mă îngrijorează cunoştinţele pe care nu le-am acumulat pe parcursul pandemiei”.

2.Îngrijorări legate de familie/prieteni/interacţiuni sociale

- „Că o să ne fie frică să stăm înconjuraţi de persoanele apropiate,pentru a ne proteja sănătatea. Nu vom mai avea încredere în unele lucruri,cărora nu le dădeam importanţă până acum. O sa ajungem să fim foarte reci unii cu alţii,asta mă îngrijorează foarte mult”;
- „Mă îngrijorează faptul că relaţia de prietenie cu amicii mei s-a răcit şi că nu ştiu când mă voi putea vedea cu ei”;
- „Mersul în vacanţă „;
- „Pe mine mă îngrijorează anularea taberelor de vară”;
- „Sănătatea părinţilor”;
- „Mă îngrijorează faptul că cineva din familia mea, sau dintre prietenii mei se poate infecta cu acest virus…”.

3. Îngrijorări generalizate

- „Să fii obligat să te vaccinezi, să se implementeze cipurile în piele”;
- „Că nu ne putem face planuri”;
- „Faptul că lumea nu va învăţa nimic din toate astea şi totul va fi la fel”;
- „Să nu se întâmple ceva mai grav”;
- „Cred că vom trece printr-o anumită criza atât economică cât şi in mediul educaţional”;
- „Că nu vom mai putea fi liberi ca înainte”;
- „Posibilitatea apariţiei unui al doilea val de COVID-19”;
- „Faptul că pandemia o sa îmi afecteze activităţile”;
- „Că lumea nu va mai fi la fel ca şi înainte de această pandemie”;
- „Cum va arăta noul mod de viaţă”;
- „Cel mai tare mă îngrijorează faptul că nu ştiu cât va mai dura până când vom reveni la viaţa pe care o aveam înainte”;
- „Că nu voi puteam să merg la biserică”;
- „Viitorul nesigur”;
- „În aceste 2 luni, lumea a fost un loc mai curat, mai natural şi nepoluat de oameni; a fost aşa cum e normal să fie. Mi-e teamă că vom reveni la obiceiurile noastre şi vom afecta iarăşi natura şi mediul înconjurator, deoarece ne putem numi adevăratul virus în ceea ce priveşte lumea din jurul nostru pe care nu o apreciem”.

Concluzii

Studiul „*Managementul emoţiilor elevilor de gimnaziu şi liceu în contextul distanţării sociale*” şi-a propus să investigheze opiniile elevilor de gimnaziu şi liceu cu privire la stările emoţionale resimţite în perioada distanţării sociale şi modalităţile de gestionare ale acestora de către elevi. Universul cercetării l-a constituit un număr de 856 de elevi de gimnaziu şi liceu, provenind din 5 unităţi de învăţământ din judeţul Arad.

O primă ipoteză verificată a fost aceea că „***emoția cel mai des experimentată de către elevii de gimnaziu și liceu în contextul distanțării sociale este îngrijorarea/neliniștea***". Răspunsurile elevilor au infirmat ipoteza, *îngrijorarea/neliniștea* fiind a patra variantă ca procentaj al opțiunilor individuale privind emoțile resimțite în această perioadă. Emoțiile cel mai frecvent resimțite de elevii respondenți au fost: *plictiseala, relaxarea* și *bucuria,* urmate de *îngrijorarea/neliniștea încrederea/speranța*, *acceptarea*, *frustrarea* și *furia*.

Ar fi interesant de continuat studiul cu o comparație între emoțiile resimțite de către adulți în contextul distanțării sociale și emoțiile resimțite de către elevii de gimnaziu și liceu.

Cea de-a doua ipoteză a studiului, aceea că „***libertatea individuală este cea mai afectată valoare personală în contextul distanțării sociale***" se confirmă. Distribuția de frecvență arată că principala valoare personală afectată în cea mai mare măsură este *libertatea*, urmată de *socializare*, celelalte valori personale (sănătate, diversitate în acțiune, siguranță, iubire, credință, control, armonie, intimitate) fiind alese de un număr mic de elevi. Mai mult de jumătate dintre elevii de gimnaziu și liceu chestionați au specificat faptul că libertatea le-a fost valoarea cea mai afectată în contextul distanțării sociale.

În urma analizării datelor se confirmă faptul că „***principalele activități desfășurate acasă de către elevii de gimnaziu și liceu în contextul distanțării sociale sunt cele care presupun utilizarea gadget-urilor (calculator, laptop, smartphone etc),***" Fie că este vorba de învățare on-line, fie de activități distractiv-recreative și/sau de socializare desfășurate on-line, nu se poate să nu remarcăm numărul mare de elevi care și-au petrecut o bună parte din timp numai în fața gadget-urilor (calculator, laptop, smartphone etc), Datorită contextului, chiar și activitățile fizice au avut uneori o componentă online.

Ipoteza conform căreia „***elevii de gimnaziu și liceu reușesc să-și identifice, exprime și gestioneze eficient emoțiile negative***" se infirmă. În urma studiului reiese că mai mult de jumătate dintre elevii de gimnaziu și liceu chestionați nu reușesc sau nu sunt preocupați să-și exprime emoțiile și sentimentele. Aceștia au un nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței emoționale și o lipsă de exercițiu în identificarea, exprimarea și gestionarea emoțiilor. Cei care, totuși, își împărtășesc emoțiile, preferă mai degrabă să relaționeze cu alte persoane decât să fie singuri (întocmind o listă de emoții, ținând un jurnal, colorând emoțiile etc), Ca modalitate de gestionare a emoțiilor, în contextul distanțării sociale, elevii au optat pentru modalități senzoriale de autoliniștire de tip auditiv (au preferat mai degrabă să asculte muzică, să vorbească cu alte persoane etc) și de tip kinestezic, tactil (îngrijit plante, animale, îmbrățișarea unor persoane dragi etc),

Pentru a-și distrage atenția de la situați actuală, mai mult de jumătate dintre elevii respondenți au optat pentru vizionarea filmelor, a videoclipurilor și a tutorialelor și pentru activități de socializare on-line.

De asemenea, cei mai mulți dintre elevii de gimnaziu și liceu investigați au declarat că nu utlizează exerciții de respirație, meditație și relaxare (tehnica

mindfulness) pentru a face faţă stărilor emoţionale negative. Aceasta, fie pentru că nu sunt familiarizaţi cu acestea, fie pentru că nu au experienţiat acest tip de exerciţii, fie pentru că nu le consideră eficiente în gestionarea emoţiilor.

Se confirmă ipoteza potrivit căreia „***credinţa (încrederea în Dumnezeu) i-a ajutat în mare măsură pe elevii de gimnaziu şi liceu să facă faţă emoţiilor negative***", doar un procent mic de elevi declarând faptul că încrederea în Divinitate nu i-a ajutat deloc în contextul actual.

Marea majoritate a elevilor au beneficiat în această perioadă de suport emoţional din partea familiei (***mama fiind cea mai suportivă din cadrul acesteia***), însă, totuşi, este important de menţionat faptul că există şi elevi cărora niciun membru al familiei nu le-a acordat sprijin emoţional (cel puţin aşa reiese la nivel declarativ),

Aproape jumătate dintre elevii de gimnaziu şi liceu investigaţi au susţinut că au învăţat ceva despre sine/ceilalţi/lume/viaţă în această perioadă. În contextul distanţării sociale, elevii de gimnaziu şi liceu chestionaţi au învăţat:

- să aprecieze mai mult ceea ce au: prietenii, timpul, familia, momentele şi lucrurile simple;
- să se aprecieze pe sine, să se valorizeze şi să aibă mai multă grijă de ei şi de sănătatea lor;
- că lumea, viaţa sunt imprevizibile, iar oamenii sunt „răi";
- că trebuie să trăieşti fiecare clipă, ca şi când ar fi ultima;
- să fie mai buni cu cei din jur;
- că îşi pot gestiona emoţiile;
- că sunt „puternici" şi pot trece peste orice;
- că socializarea faţă-în faţă este foarte importantă;
- că este important ca oamenii să fie uniţi în vremuri grele;
- să aibă mai multă răbdare şi să creadă în Dumnezeu;
- să fie mai responsabili.

Astfel, se confirmă ipoteza conform căreia ***elevii respondenţi şi-au însuşit un set de deprinderi/principii (despre sine, ceilalţi, lume şi viaţă) în contextul distanţării sociale***.

Ipoteza „***elevii de gimnaziu şi liceu manifestă îngrijorări prospective, legate de viitorul apropiat***" se confirmă parţial, doar o treime susţinând că au temeri legate de viitorul apropiat. Răspunsurile libere ale acestora permit gruparea în următoarele categorii: îngrijorări legate de şcoală/examene/viitor educaţional, profesional, îngrijorări legate de familie/prieteni/interacţiuni sociale, îngrijorări generalizate.

Copiii/adolescenţii resimt, de multe ori, emoţii diferite faţă de ceea ce se aşteaptă adulţii ca ei să simtă, în general, aspect evidenţiat şi în cadrul studiului de faţă, raportat la acest context, al distanţării sociale fizice. Acest lucru îl putem asocia

cu discuțiile/conflictele care uneori au loc între generații când, de multe ori, datorită faptului că părinții au alte emoții față de proprii copii, dar se așteaptă ca ei să simtă ce simt ei, auzim din partea copiilor și adolescenților expresia „Tu nu mă înțelegi". Astfel, pentru a afla cu adevărat ce simt celelalte persoane, în general, și proprii copii sau tinerii cu care lucrăm, în special, este de preferat să îi întrebăm acest lucru și să îi încurajăm să se autodezvăluie, în loc să presupunem noi ce simt ei.

Datele studiului confirmă faptul că este nevoie de un exercițiu mai susținut în cazul copiilor/elevilor în a-și identifica, exprima și gestiona emoțiile, iar aici intervine rolul activ al consilierului școlar, pentru a lucra de o parte cu părinții, iar pe de altă parte cu elevii, atât la nivel colectiv, cât și la nivel individual. Este nevoie de dezvoltarea acestei dimensiuni a consilierii psihopedagogice în mediul școlar, întrucât din studiul de față a reieșit faptul că mai mult de jumătate dintre elevii respondenți nu au reușit să-și ientifice, să-și exprime și să-și gestioneze adecvat emoțiile.

De asemenea, atragem atenția asupra unui număr însemnat de copii, reprezentând 11% dintre respondenții acestui studiu, care nu au beneficiat de suport în familie și atunci ne întrebăm retoric, unde vor căuta aceștia sprijin atunci când vor avea nevoie de el?

O altă întrebare este următoarea: dacă atât pentru învățare, cât și pentru relaxare, elevii au utilizat gadgeturile, deși au dezvoltate alte abilități în comparație cu generațiile noastre, totuși, unde se va ajunge dacă lucrurile vor continua în felul acesta în raport cu școala realizată în mediul online? Va putea duce la oboseală, insomnii, somatizări etc?

Această perioadă a distanțării sociale fizice a fost o perioadă diferită de tot ce am trăit până acum, atât pentru noi ca și adulți, cât și pentru copii, iar pe parcursul acesteia am observat în cadrul studiului, din răspunsurile elevilor, că aceștia au învățat lucruri utile. Astfel, ne întrebăm, tot retoric, oare, noi, ca aulți, ce anume am învățat din această perioadă și din această experiență?

Bibliografie:

* Chelcea, S., *Chestionarul în investigația sociologică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975.
* Goleman, D., *Emotional intelegence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books, 1995.
* Rotariu, T.; Iluț, p. , *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
* Vernon, A., *Dezvoltarea intelegenței emoționale. Educație rațional-emotivă și comportamentală*. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2006.
* www.suntparinte.ro; http://www.tratamentanxietate.ro.
* https://www.psychologies.ro, https://www.glamour.ro; https://wol.jw.org.

PROBLEMATICA CYBERBULLYING-ULUI ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN PERSPECTIVA FENOMENULUI MIGRAȚIEI ȘI FAMILIEI DISFUNCȚIONALE DIN JUDEȚUL TIMIȘ

Adelia FURDUI (FLOREA)[1]

***Abstract**:*

Articolul prezentat abordează problema Cyberbullying-ului în rândul adolescenţilor, o analiză a literaturii referitoare la fenomenul hărţuirii cibernetice poate fi găsită în prima parte a lucrării, a doua parte concentrându-se pe descrierea unui studiu realizat în perioada februarie - martie 2020 în vederea analizării influenţei mediului familial al elevilor din judeţul Timiş în hărţuirea cibernetică. Proiectarea cercetării este de tip cantitativ, în care am folosit chestionarul. Participanţii la studiu au fost 56 elevi din judeţul Timiş. Rezultatele cercetării arată că prezenţapărinţilor fizică şi psihică în viaţa copiilor sunt factorii protectivi în hărţuirea cibernetică unde atât victima, agresorul şi martorul, sunt implicaţi.Elevii care sunt în grija unui singur părinte, din diferite motive (plecat în străinătate, decedat, sau care au abandonat familia), dar şi cei care stau cu ambii părinţi sunt expuşi hărţuirii cibernetice. Agresorii sunt în majoritatea elevi care provin dintr-un mediu familial disfuncţional. Elevii care sunt martori, dar şi victime ai hărţuirii cibernetice provin din *categorii de familii cu stiluri diferite de educare şicreştere a copilului stilul dominant fiind cel democratic, acesta din urmă fiind factorul protectiv în hărţuirea cibernetică al elevilor care provin din familii disfuncţionale.*

Cuvinte cheie: *bullyingul, cyberbullying, elevi, familia, parenting*

1. Introducere

Un fenomen ce ia amploare peste tot în lume este dependenţa digitală în rândul copiilor, un studiu realizat de Unicef în 2017 arată că la nivel mondial copiii cu vârsta între 15-24 aniconstituie categoria de vârstă cu un risc mare de dependenţă, la nivel mondial această grupă este în mediul online 71% comparativ cu populaţia lumii care este 48%. O problemă socială rezultată din această dependenţă digitală este Cyberbullying-ul, în urma unui studiu la care au participat 25 de ţări, seremarcă faptul că 19% dintre copiii europeni, cu vârsta intre 9-16 ani, au fost hărţuiţi în mediul online sau offline, iar cei care aufost intimidaţisunt de 12%. Decalajul generaţionalîntre părinţişi copii duce la subestimarea riscului la care sunt expuşi copiii, 79% dintre părinţii din România, participanţii la acest studiu, nu au fost conştienţide faptul căcicopiii lor au fost abuzaţi în mediul online, exact ceea ce constata Dehue şi colab., (2012) copiii ai căror părinţi au un stil parental neglijent sunt mai expuşiCyberbullying-ului. (Livingstone and all, 2011)

[1] Prof. consilier, Centrul Judeţean de resurse şi asistenţă Educaţională Timiş, Timişoara.

Având în vedere căci mediul familial este principalul factor de protecție a Cyberbullying-ului (Buelga et al, 2017., Cross et al, 2015., Charalampous, 2018), se conturează tema de cercetare în contextul în care familia din România este într-o continuă tranziție. Numărul tot mai mare a părinților, sau a unui părinte, care migrează spre găsirea unui loc de muncă, copiii fiind lăsați în grija unui singur părinte, a bunicilor, sau a rudelor de gradul IV, dar cel mai grav este că uneori sunt lăsați în grija vecinilor, prietenilor fără nici o protecție socială. Doar în anul 2018 conform datelor înregistrate de ANPCDA, s-a raportat un număr de 94 991 de copii ai căror părinți sunt plecați în străinătate dintre care 13088 cu un părinte susținător plecat, 3881 au intrat în sistemul de protecție specială și 31100 sunt lipsiți complet de grijă părintească. O altă problemă socială sunt elevii care provin din familii disfuncționale, certuri în familie, abuz de alcool, de droguri, unde stilul de parenting insuficient poate cauza abuz asupra copilului.În anul 2018 au fost raportate oficial 14035 de cazuri de situații de abuz privind neglijarea și exploatare asupra copilului care s-au produs în familie, dintre care 1005 -abuz fizic; abuz emoțional-1727, abuz sexual- 448; neglijare- 10669; exploatare prin muncă- 146; exploatare sexuală- 3, exploatare pentru comitere infracțiuni- 37. Abuz care începe înainte de vârsta de un an și până când copilul este major, privitor la vârsta cea mai critică unde abuzul este la apogeu este între 14 -17 ani. (ANPCDA, 2018)

Deși cercetările de până acum asupra fenomenului de cyberbullying s-au ocupat de investigarea în mediul familial, mediul psihosocial, investigarea în funcție de gen, rasă, totuși ar fi benefică o cercetare asupra fenomenului de cyberbullying din perspectiva fenomenului migrației din România, dar și din perspectiva familiei disfuncționale. Considerăm această cercetare benefică deoarece vom avea o privire de ansamblu al ecosistemelor cu care interacționează elevul, astfel vom putea interveni în interesul superior al copilului. Aplicabilitatea acestui studiu aduce îmbunătățiri în mediul educațional prin adoptarea unui curriculum care să poată începe să abordeze în mod specific problema intimidării informatice. Cyberbullying-ul trebuie abordat ca o educație specifică și orientată atât spre elev cât și cu ecosistemele cu care acesta interacționează, conștientizarea elevilor în ceea ce privește intimidarea cibernetică trebuie să înceapă de când elevii învață să utilizeze calculatoarele. În prezent în învățământul de masă preuniversitar nu există o astfel de abordare care are ca scop principal învățarea unor strategii de coping utilizate în rezolvarea problemelor apărute în urma hărțuirii cibernetice.

2. Considerente asupra fenomenului

Olweus (1994) definește bullyingul „acțiuni intenționaleși repetate care să întâmplă prin forme fizice, verbale sau relaționale în situații în care o diferență de putere este prezentă". Cyberbullying-ul este definit ca „un act agresiv, intenționat, realizat de un grup sau persoană fizică, folosind forme de contact electronice, în mod repetat și în timp, împotriva unui victima care nu se poate apăra cu ușurință sau pe ea însăși." (Smith și colab., 2008, p. 376)

Conform unui studiu realizat în 28 de țări 75% dintre adulți erau conștienți de cyberbullying. Victimele cyberbullying-ului variază în funcție de gen, statut economic, rasă. (Nir, Voas, 2018) În România studiul efectuat de Ana-Nicoleta

Grigore în 2016 relevă faptul că dintr-un participant la cyberbullying se poate ajunge la un abuzator, de asemenea există o diferenţă între genul biologic al elevului cât şi mediul de proveniență al unității de învățământ.

Cyberbullying-ul areaceleaşi trăsături ca bullying-ul: diferenţa de putere; intenţiaşi repetarea acţiunii; şi modele asemănătoare bullyingului: agresiunea verbală, relaţională, incluziunea prin intermediul media şi excluziune prin intermediul media sunt doua trăsăturiîn plus vis-a vis de bullying. (apud. Blankey, 2012, Grigore, 2016)

În mediul online atât victima cât şi agresorul sunt predispuşi dea asista sau a ataca, acţiunile la care participă victima, agresorul şi martorul sunt: transmiterea unor mesaje ofensatoare, amenințări intimidare, identitatea participantului la o discuţie online este pusă la îndoială, transmiterea unor mesaje false, blocare la anumite activităţi în grup. (Grigore, 2016)

Tipuri de hârţuiri cibernetice menționate deWillard (apud. Grigore, 2016)

a) Flaming: transmiterea unor mesaje denigratoare/vulgare despre o persoană.
b) Hărţuirea online: mesaje jignitoare transmise prin corespondenţa electronică în mod repetat.
c) Urmărirea virtuală: hărţuirea online cu scopul intimidării persoanei vizate.
d) Denigrarea: transmiterea unor mesaje false denigratoare şi postarea acestora în mediul online.
e) Farsele: Sub o identitate falsă, abuzator transmite mesaje cu scopul de a periclita imaginea cuiva.
f) Outing-ul- Dezvăluirea de informaţii personale spuse de o persoană către o alta sau mai multe persoane.
g) Excluderea: Blocarea unei anumite persoane dintr-un grup aflat în reţelele de socializare.

Efectele acestui flagel sunt descrise în studii care au abordat acest subiect: comportamente agresive şi verbale preluate din comportamentele specifice cyberbullying-ului (Dogar, 2019), victimizarea care duce la: depresie, anxietate, o înţelegere slabă a emoţiilor, dereglarea emoţională, (Kowalski and all, 2012; Mc Laughlin and all, 2009); în alte cercetări (Campfield: 2008) victimele au probleme sociale probleme de comportament,stima de sine scăzută, semne de stres, percepţia evaluării negative de către semeni, de asemenea victimele sunt într-o poziţie subordonată faţă de agresor, rezultând astfel emoţii negative afectând comportamentul victimelor în mediul şcolar. (Šléglová, Cerna, 2011)

3. Prevenţia şi intervenţia consilierilor şcolari în cyberbullying

În prevenirea cyberbullying-ului o relaţie strânsă cu familia îmbinată cu educaţia sunt foarte importante. O comunicare eficientă între părinţii şi copii despre consecinţele utilizării internetului si a reţelelor de socializare. O altă soluţie ar fi acţiuni campanii de prevenţie prin şcoli despre utilizarea sigură a internetului si a reţelelor de socializare. Runcan (2016) ne recomandă soluţii de protecţie

împotriva acestui flagel: comunicarea virtuală se face doar atunci când nu este posibilă cea *de face of face*, reducerea timpului on-line, alocarea unui timp generos cu familia, prudenţă în acceptarea prietenului virtual, o persoană majoră din familie să supravegheze contul minorului. În ceea ce priveşte prevenţia violenţei în şcoli: Bărbat, Caraion, Runcan & Vlaicu (2010) sugerează în procesul asistenţial şcolar, respectiv consilierea şcolară, focusarea pe reducerea comportamentului negativ, dar şi promovarea unui comportament pozitiv în şcoală. Privitor cu reducerea violenţei în şcoli Mansour Al-Ali şi Khulood K. Shattnawi (2018) sugerează strategii practice pentru reducerea şi prevenirea violenţei în şcoală: un program educaţional care să ajute elevii să-şi dezvolte competenţe în rezolvarea, ascultarea, negocierea, comunicarea şi luarea deciziilor elevii sa fie ajutaţi să-şi dezvolte capacitatea de a comunica în mod corespunzător unul cu celălalt.

4. Metodologia cercetării

Scopul acestei cercetări este: analiza influenţei mediului familial al elevilor din judeţulTimiș în hărţuirea cibernetică, în funcţie de predispunerea lor de a fi expuşi în mediul online ca victimă, agresor sau martor.

Obiectivele studiului vizează:

***OB.1*.** Analiza opiniei elevilor cu privire la hărţuirea cibernetică, în funcţie de predispunerea lor de a fi expuşi în mediul online ca victimă, agresor sau martor.

OB.2. Identificarea factorilor protectivi în hărţuirea cibernetică al elevilor care provin din familii care au unul din părinţi plecaţi în străinătate, în funcţie de predispunerea lor de a fi expuşi în mediul online ca victimă, agresor sau martor.

***OB.3*.** Identificarea factorilor protectivi în hărţuirea cibernetică al elevilor care provin din familii disfuncţionale, în funcţie de predispunerea lor de a fi expuşi în mediul online ca victimă, agresor sau martor.

Ipotezele cercetării urmărite a fi analizate:

Ip1. Cu cât victima, agresorul şi victima sunt implicaţi în hărţuirea cibernetică cu atât creşte riscul de a fi predispus unui atac de Cyberbullying.

Ip.2 Dacă părinţii elevilor sunt plecaţi la muncă în străinătate atunci creste riscul de a fi predispus unui atac de Cyberbullying.

Ip.3. Dacă elevii provin dintr-o familie disfuncţională atunci creşte riscul de a fi predispus unui atac de Cyberbullying.

Designul cercetării este unul de tip cantitativ, în care am utilizat ca metodă cantitativă de analiză a datelor am ales frecvenţele, corelaţiile, asocierea dintre două fie mai multe variabile.

Instrumentul utilizat în vederea colectării datelor a fost chestionarul compus dintr-un total de 36 întrebări clasificate în funcţie de tipul acestora. Astfel primele trei întrebări vizează identificarea participantului la studiu în funcţie de gen şi statusul de rol al elevului gimnaziu sau liceu, următoarele 21 de întrebări, sunt preluate din *Violenţa în context educaţional. Forme actuale* (Grigore, 2016, pp. 242-243), care vizează identificarea elevului în funcţie de victimă, martor sau agresor, două întrebări doreşte să identifice elevii care provin din familii care au

unul din părinţi plecaţi în străinătate, ultimele 7 întrebări face referire la identificarea elevilor care provin din familii disfuncţionale.

Eşantionul este format din 56 elevi din judeţul Timiş dintre care 20 elevi de gimnaziu, respectiv clasa a VI-a şi 36 elevi de liceu clasa a XII -a. Dintre care 16 elevi de gen masculin şi 40 de gen feminin. Completarea chestionarelor de către elevi a fost făcută faţă în faţă pentru elevii de la gimnaziu, iar pentru elevii de la liceu chestionarul s-a dat on-line cu ajutorul aplicaţiei Google Forms. Durata completării formularului a fost de zece minute, răspunsurile au fost apoi transcrise în programul IBM SPSS versiunea 26 Statistics pentru a fi analizate ulterior. Am anulat cinci chestionare deoarece am avut suspiciuni cu privire la sinceritatea participanţilor la studiu.

Elevii chestionaţi au fost informaţi cu privire la scopul cercetării, cât şi despre faptul că informaţiile colectate sunt confidenţiale şi în cercetare nu vom divulga numele elevului şi nici nu vom face referire la numele instituţiei din care ei fac parte, de asemenea li s-a adus la cunoştinţă că se pot retrage din cercetare atunci când doresc. În ceea ce priveşte participarea la studiu al elevilor minori am primit acordul scris al părinţilor. Din considerente etice în lucrarea de faţă nu au fost incluse informaţii care ar putea duce la identificarea respondenţilor.

Limitele cercetării

Interpretarea şi analiza datelor colectate a necesitat o oarecare precauţie din cauza numărului prea mare de corelaţii. Restul de date din această cercetare au fost excluse deoarece nu prezintă o relevanţă directă asupra cercetării.

În contextul epidemiei de coronavirus Covid-19 a trebuit să întrerupem cercetarea deoarece reîntoarcerea diasporei în ţară a compromis această analiză în derulare. De aici rezultând şi alte limite: numărul mic de participanţi la studiu, un număr inegal de elevi în funcţie de gen şi număr inegal de elevi de gimnaziu şi liceu.

O altă limită ar fi, zona unde s-a desfăşurat cercetarea nu este o zonă afectată de migraţie.

5. Rezultate cercetării

Participanţii la studiu au fost 56 elevi din judeţul Timiş dintre care 35,7% elevi de gimnaziu din clasa a VI-a şi 64% elevi de liceu din clasa a XII-a. Dintre care 28,6% sunt de gen masculin şi 71,4% de gen feminin.

În vederea analizării primei ipoteze am analizat frecvenţacu care victimele, agresori şi martori au fost implicaţi într-o hărţuire cibernetică.

Tabelul 1.1. Frecvenţa cu care victimele au fost implicate într-o hărţuire cibernetică.

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aproximativ o dată pe să	1	1,8	1,8	1,8
	De câteva ori	4	7,1	7,1	8,9
	Niciodată	39	69,6	69,6	78,6
	O dată sau de câteva ori	12	21,4	21,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

La întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?* Din 56 participanţi la studiu o persoană a răspuns aproximativ pe săptămână, 4 de câteva ori, 39 niciodată şi 12 o dată sau de câteva ori. Din cei 56 elevi 30,4% sunt în riscul de a fi victime în hărţuirea cibernetică.

Tabelul 1.3. Frecvenţa cu care agresori au fost implicaţi într-o hărţuire cibernetică.

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai trimis mesaje de ameninţare?]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aproximativ o dată pe săptămână	1	1,8	1,8	1,8
	De câteva ori	1	1,8	1,8	3,6
	Niciodată	50	89,3	89,3	92,9
	O dată sau de câteva ori	3	5,4	5,4	98,2
	Zilnic	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

La întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai trimis mesaje de ameninţare?* Din 56 elevi o persoană a răspuns aproximativ pe săptămână, un elev de câteva ori, 50 niciodată, 3 o dată sau de câteva ori şi alt participant la studiu a răspuns că zilnic.Din cei 56 elevi 10,7% sunt posibili agresori în hărţuirea cibernetică.

Tabelul 1.3. Frecvența cu care martorii au fost implicați într-o hărțuire cibernetică.

Cât de des în acest an școlar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai auzit că unii colegi au primit mesaje de intimidare sau ai simțit că ești urmărit în mediul virtual?]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aproximativ o dată pe săptămâna	2	3,6	3,6	3,6
	De câteva ori	7	12,5	12,5	16,1
	De câteva ori pe săptămână	1	1,8	1,8	17,9
	Niciodată	39	69,6	69,6	87,5
	O dată sau de câteva ori	5	8,9	8,9	96,4
	Zilnic	2	3,6	3,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

La întrebarea Cât de des în acest an școlar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai auzit că unii colegi au primit mesaje de intimidare sau ai simțit că ești urmărit în mediul virtual?Din cei 56 de elevi doi au răspuns aproximativ pe săptămână, 7de câteva ori, 1 elev a răspuns de câteva ori pe săptămână, 39 niciodată, 5 o dată sau de câteva ori și 2 elevi au răspuns zilnic. Din cei 56 elevi doar 30,4% sunt martori într-o acțiune de Cyberbullying.

În urma analizări frecventelor din tabelele 1.1; 1.2 și 1.3; putem observa că 30,4% din victime cât și din martori sunt implicați într-o hărțuire cibernetică, iar posibili agresori sunt 10,7%, confirmându-se aproape în totalitate ipoteza.

Tabelul 1.4. Corelația dintre variabila unde victima este implicată într-o hartuire cibernetică și variabila elevilor care provin din familii care au unul din părinți plecați în străinătate

Cât de des în acest an școlar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?] * Care este situațiapărinților tai? Crosstabulation

Count

		Care este situațiapărinților tai?					Total
		Am un părinte acasă și unul plecat în străinătate	Am un singur părinte și acesta este plecat în străinătate	Am un singur părinte și acesta este acasă	Amândoi părinți sunt acasă	Nu stau cu părinții	
Cât de des în acest an școlar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?]	Aproximativ o dată pe săptămână	0	0	0	1	0	1
	De câteva ori	1	1	0	2	0	4
	Niciodată	5	2	0	30	2	39
	O dată sau de câteva ori	3	1	1	7	0	12
Total		9	4	1	40	2	56

Reprezentarea corelaţiei variabilelor celei de-a doua ipoteze din tabelul de mai sus furnizează următoarele date: Dintr-un total de 56 participanţi la studiu care au răspuns la întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?*Din cei9 elevi care au un părinte acasă şi unul în străinătate:un elev a răspuns de câteva ori; 5 niciodată; 3 odată sau de câteva ori. 4 elevi care au un singur părinte şi acesta este plecat în străinătate: un elev a răspuns de câteva ori, 2 niciodată, unul o dată sau de câteva ori. Un elev care are un singur părinte şi acesta este acasă a răspuns o dată sau de câteva ori. Din cei 40 de elevi ai căror amândoi părinţi sunt acasă: 1 elev a răspuns aproximativ o dată pe săptămână, 2 de câteva ori, 30 niciodată, 7 o dată sau de câteva ori; Din cei doi elevi care nu stau cu părinţii, amândoi au răspuns niciodată.Atâtelevii care sunt în grija unui singur părinte, din diferite motive (plecat în străinătate, decedat, sau careauabandonat familia) cât şi cei care stau cu ambii părinţi sunt expuşi hărţuirii cibernetice.

Tabelul 1.5. Corelaţia dintre variabila unde agresori sunt implicaţi în hartuirea cibernetică şi variabila elevilor care provin din familii care au unul din părinţi plecaţi în străinătate.

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai trimis mesaje jignitoare la adresa altora?] * Care este situaţiapărinţilor tai? Crosstabulation

Count

		Care este situaţiapărinţilor tai?					
		Am un părinte acasă şi unul plecat în străinătate	Am un singur părinte şi acesta este plecat în străinătate	Am un singur părinte şi acesta este acasă	Amândoi părinţi sunt acasă	Nu stau cu părinţii	Total
Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai trimis mesaje jignitoare la adresa altora?]	Aproximativ o dată pe săptămână	1	0	0	1	0	2
	De câteva ori	2	1	0	1	0	4
	De câteva ori pe săptămână	0	0	0	1	0	1
	Niciodată	5	2	0	24	2	33
	O dată sau de câteva ori	1	0	1	11	0	13
	Zilnic	0	1	0	2	0	3
Total		9	4	1	40	2	56

Conform corelaţiei între variabilele celei de-a doua ipoteze dintr-un total de 56 participanţi la cercetare care au răspuns la întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai trimis mesaje jignitoare la adresa altora?* Din cei9 elevi care au un părinte acasă şi unul în străinătate: un elev a răspuns aproximativ o dată pe săptămână; 2 de câteva ori; 5 niciodată; un elev odată sau de câteva ori. 4 elevi care au un singur părinte şi acesta este plecat în străinătate: un elev a răspuns de câteva ori, 2 niciodată şi, un elev zilnic.

Din cei 56 de elevi 26 sunt posibili agresori în hărţuirea cibernetică, aceştia provin fie din familii monoparentale, fie cu părinţiplecaţi la munca în străinătate, dar cea mare majoritate provin din familii cu amândoi părinţi acasă.

Tabelul 1.6. Corelaţia dintre variabila unde elevii sunt martorii sunt unui atac de Cyberbullyngsi variabila elevilor care provin din familii care au unul din părinţi plecaţi în străinătate.

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai auzit că unii colegi au primit mesaje de ameninţare?] * Care este situaţiapărinţilor tai? Crosstabulation

Count

		Care este situaţiapărinţilor tai?					
		Am un părinteacasă si unul plecat in străinătate	Am un singur părinte si acesta este plecat in străinătate	Am un singur părinte si acesta este acasă	Amândoipărinţi sunt acasă	Nu stau cu părinţii	Total
Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai auzit că unii colegi au primit mesaje de ameninţare?]	De câteva ori	5	2	0	5	0	12
	De câteva ori pe săptămână	1	0	0	3	0	4
	Niciodată	3	0	1	21	1	26
	O dată sau de câteva ori	0	0	0	10	1	11
	Zilnic	0	2	0	1	0	3
Total		9	4	1	40	2	56

Interpretarea corelaţiei variabilelor celei de-a două ipoteze din tabelul de mai sus ne oferă următoarele informaţii: Dintr-un total de 56 participanţi la studiu care au răspuns la întrebarea Cât *de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai auzit că unii colegi au primit mesaje de ameninţare?* Din cei9 elevi care au un părinte acasă şi unul în străinătate: 5 au răspuns de câteva ori; un elev de câteva ori pe săptămână; 3 niciodată. 4 elevi care au un singur părinte şi acesta este plecat în străinătate: 2 au răspuns de câteva ori; un elev a răspuns de câteva ori pe săptămână, 2 zilnic. Un elev care are un singur părinte şi acesta este acasă a răspuns niciodată. Din cei 40 de elevi ai căror amândoi părinţi sunt acasă: 5 au răspuns de câteva ori; 3 de câteva ori pe săptămână; 21 niciodată; 10 o dată sau de câteva ori şi un elev a răspuns că zilnic. Din cei doi elevi care nu stau cu părinţii: un elev a răspuns că niciodată şi unul o dată sau de câteva ori. Din cei 56 elevi 30 sunt martori unui atac de Cyberbullying iar 19 elevi sunt din familii cu amândoi părinţi acasă.

În urma răspunsurilor din tabelele 1.4; 1.5 şi 1.6 putem deduce faptul că atât elevii care sunt în grija unui singur părinte, din diferite motive (plecat în străinătate, decedat, sau care a abandonat familia), dar şi cei care stau cu ambii părinţi sunt expuşi hărţuirii cibernetice, ceea ce influenţează demonstrarea ipotezei, de altfel infirmând-o.

Tabelul 1.7. Corelaţia dintre variabila unde victima este implicata într-o hartuire cibernetica si variabilaelevilor care provin din familii disfuncţionale

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?] * S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?] Crosstabulation

Count

		S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?]						
		Aproxi-mativ o dată pe săptă-mână	De câteva ori	De câteva ori pe săptă-mână	Nicio-dată	O dată sau de câteva ori	Zilnic	Total
Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?]	Aproximativ o dată pe săptămână	0	0	0	0	1	0	1
	De câteva ori	1	2	1	0	0	0	4
	Niciodată	1	9	1	13	15	0	39
	O dată sau de câteva ori	0	2	2	3	3	2	12
Total		2	13	4	16	19	2	56

Reprezentarea corelaţiei variabilelor celei de-a treia ipoteze din tabelul de mai sus furnizează următoarele date: Dintr-un total de 56 participanţi la studiu care au răspuns la întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?* Din cei 2 elevi care au fost certaţi de unul din părinţi în ultimul an şcolar, un elev a recunoscut ca de câteva ori iar celălalt a negat. 13 elevi care au fost certaţi de câteva ori: 2 au răspuns că de câteva ori; 9 niciodată, iar doi de câteva ori. Din cei 4 elevi care au fost certaţi de câteva ori pe săptămână: 2 au răspuns că o dată sau de câteva ori, unul de câteva ori, iar unul niciodată.16 elevi care nu au fost certaţi niciodată 13 au negat; 3 o dată sau de câteva ori. 19 elevi care în ultimul an au fost certaţi o dată sau de câteva ori: un elev a spus că aproximativ o dată pe săptămână; 15 niciodată şi 3elevi o dată sau de câteva ori. Din cei doi elevi care sunt certaţi zilnic 2 au răspuns că o dată sau de câteva ori.Din cei 56 de elevi 39 nu sunt victime ai hărţuirii cibernetice dintre care doar 13 elevi nu au fost certaţi de către unul din părinţi în ultimul an şcolar.

Tabelul 1.8. Corelaţia dintre variabila unde agresori sunt implicaţi în hartuirea cibernetică si variabila elevilor care provin din familii disfuncţionale

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?] * S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?] Crosstabulation

Count

		S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?]						
		Aproximativ o dată pe săptămâna	De câteva ori	De câteva ori pe săptămâna	Niciodată	O dată sau de câteva ori	Zilnic	Total
Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai primit mesaje jignitoare la adresa ta?]	De câteva ori	0	2	0	0	3	1	6
	De câteva ori pe săptămâna	0	0	0	1	1	0	2
	Niciodată	1	10	3	13	12	0	39
	O dată sau de câteva ori	0	1	1	2	3	1	8
	Zilnic	1	0	0	0	0	0	1
Total		2	13	4	16	19	2	56

Conform corelaţiei între variabilele celei de-a treia ipoteze dintr-un total de 56 participanţi la cercetare care au răspuns la întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai trimis mesaje jignitoare la adresa altora?*

Din cei 2 elevi care au fost certaţi de unul din părinţi în ultimul an şcolar, Din cei 2 elevi care au fost certaţi de unul din părinţi în ultimul an şcolar, un elev a recunoscut că zilnic, iar celălalt a negat. 13 elevi care au fost certaţi de câteva ori: 2 au răspuns că de câteva ori; 10 niciodată, iar un elev de câteva ori. Din cei 4 elevi care au fost certaţi de câteva ori pe săptămână: un elev a spus că o dată sau de câteva ori, iar 3 elevi niciodată.16 elevi care nu au fost certaţi niciodată 13 au negat; un elev sau de câteva ori pe săptămână şi un elev o dată sau de câteva ori. 19 elevi care în ultimul an au fost certaţi o dată sau de câteva ori: 3 au răspuns că de câteva ori; un elev a spus că de câteva ori pe săptămână; pe săptămână şi 3elevi o dată sau de câteva ori. Din cei doi elevi care sunt certaţi zilnic 1 elev a răspuns de câteva ori pe săptămână şi un elev o dată sau de câteva ori. Din cei 56 de elevi 17elevi sunt agresori în hărţuirea cibernetică şi 40 de elevi au fost certaţi de părinţi în ultimul an şcolar.

Tabelul 1.9. Corelaţia dintre variabila unde elevii sunt martorii sunt unui atac de Cyberbullyingsi variabila elevilor care provin din familii disfuncţionale.

Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai auzit că unii colegi au primit mesaje jignitoare la adresa lor?] * S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?] Crosstabulation

Count

		S-a întâmplat în acest an şcolar ca unul din părinţi să: [Să te certe?]						Total
		Aproximativ o dată pe săptămână	De câteva ori	De câteva ori pe săptămână	Niciodată	O dată sau de câteva ori	Zilnic	
Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) [ai auzit că unii colegi au primit mesaje jignitoare la adresa lor?]	Aproximativ o dată pe săptămână	0	0	2	0	0	0	2
	De câteva ori	1	3	1	4	4	0	13
	De câteva ori pe săptămână	1	0	0	1	0	1	3
	Niciodată	0	6	1	5	5	0	17
	O dată sau de câteva ori	0	4	0	5	10	0	19
	Zilnic	0	0	0	1	0	1	2
Total		2	13	4	16	19	2	56

Interpretarea corelaţiei variabilelor celei de-a treia ipoteze şi ultima din tabelul de mai sus ne oferă următoarele informaţii: Dintr-un total de 56 participanţi la studiu care au răspuns la întrebarea *Cât de des în acest an şcolar, prin intermediul telefonului mobil sau al internetului (Facebook, Yahoo, Mail, Messenger, etc) ai auzit că unii colegi au primit mesaje de ameninţare?* Din cei 2 elevi care au fost certaţi de unul din părinţi în ultimul an şcolar, un elev a recunoscut că de câteva ori, iar celălalt de câteva ori pe săptămână. 13 elevi care au fost certaţi de câteva ori: 3 au răspuns că de câteva ori; 6 niciodată, 4 o dată sau de câteva ori. Din cei 4 elevi care au fost certaţi de câteva ori pe săptămână: 2 au spus aproximativ o dată pe săptămână; un elev de câteva ori şi alt elev niciodată. 16 elevi care nu au fost certaţi niciodată 5 au negat; un elev de câteva ori, alt elev de câteva ori pe săptămână; 5 o dată sau de câteva ori, iar un elev zilnic.19 elevi care în ultimul an au fost certaţi o dată sau de câteva ori: 4 au răspuns că de câteva ori; 5 au infirmat; 10 o dată sau de câteva ori. Din cei doi elevi care sunt certaţi zilnic 1 elev a răspuns că de câteva ori pe săptămână, iar celălalt zilnic. Din cei 56 de elevi 39 elevi sunt martori într-o acţiune de Cyberbullying şi, 40 de elevi au fost certaţi de părinţi, într-un fel sau altul, în ultimul an şcolar.

După cum se poate constata din răspunsurile din tabelele 1.7; 1.8 şi 1.9 victima şi agresorul au o problemă de comunicare şi de relaţionare cu familia, dar nu în aşa fel încât să crească riscul de a fi predispuşi unui atac de Cyberbullying. De asemenea şi martorii unui atac de Cyberbullying au o problemă de comunicare cu familia, aceştia din urmă sunt mai predispuşi unui atac de Cyberbullying. În urma acestei analize putem concluziona că ipoteza nu se infirmă nici nu se confirmă.

6. Concluzii şi recomandări

Familia e sistemul de siguranţă al copilului în era digitală, astfel încât comunicarea elevilor în lumea virtuală să fie protejată continuu, implicarea părinţiilor necesitând o atenţie sporită pentru a preveni abuzul copiilor în mediul online.(Buelga et al, 2017., Cross et al, 2015., Charalampous, 2018., Dehueand all 2012., Livingstone and all, 2011)

În urma analizei opiniei elevilor cu privire la hărţuirea cibernetică la care au participat în ultimul an, într-un fel sau altul, *30,4% din elevi sunt victime şi martori, iar posibili agresori sunt 10,7%.*

Elevii care sunt în grija unui singur părinte, din diferite motive (plecat în străinătate, decedat, sau care au abandonat familia), dar şi cei care stau cu ambii părinţi sunt expuşi hartuirii cibernetice, atât în a fi victime, cât şi agresori. *Prezenţapărinţilor fizică şi psihică, dar şi membrii familiei, în viaţa copiilor sunt factorii protectivi în hărţuirea cibernetică*.

Agresorii sunt în majoritatea elevi care provin dintr-un mediu familial disfuncţional. Elevii care sunt martori, dar şi victime ai hărţuirii cibernetice provin din categorii de familii cu stiluri diferite de educare şicreştere a copilului *stilul dominant fiind cel democratic, acesta din urmă fiind factorul protectiv în hărţuirea cibernetică al elevilor care provin din familii disfuncţionale*.

Având în vedere rezultatele cercetării, ca efect al studiului se conturează câteva propuneri în câmpul prevenirii hărţuirii cibernetice:

- Părinţi sunt primii responsabili care ar trebui să iniţieze proprii copii în lumea tehnologiei şi să-i îndrume până vor învăţa o serie de reguli. Familia este cea care ar trebui să îi supravegheze în domeniul digital şi să le prezinte această educaţie. Soluţia nu ar trebui să fie interzicerea accesului la tehnologie, pentru că este periculoasă, ci expunerea controlată şi educativă la aceasta**.**
- Un timp de calitate cu familia bazat pe căldură, înţelegere şi respect, ascultarea atentă, dar şi împlinireanevoilor emoţionale a copiilor.
- Consilierea elevilor care are ca scop principal învăţarea elevilor a unor strategii de coping utilizate în rezolvarea problemelor apărute în urma hărţuirii cibernetice pentru o navigare sigură pe internet. În vederea atingerii acestui scop este nevoie adoptarea unui curriculum care să poată începe să abordeze în mod specific problema intimidării informatice.

Bibliografie:

* Bărbat, C.A., Caraion-Buzdeab, C., Runcan, Patricia-Luciana., Vlaicu, B., *Aggressiveness within the highschool students sector: Comparison between two measurement instruments,* Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4781–4786/ 2010.
* Grigore, Ana-Nicoleta, *Violenţa în context educaţional. Forme actuale,* Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, 2016.
* Mansour, Al-Ali., Khulood, K., Shattnawi, *Bullying in School. In Blandina Bernal-Morales* (coord.), *Health and Academic Achievemen* (pp.47-58*),* IntechOpen, Londra*,* 2018.
* Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K., *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*, LSE, EU Kids Online, London, 2011.

* Runcan, R., *Capcanele facebook-ului - Comunicarea virtuală şi efectele ei asupra relaţilor umane*. Editura Didactică şi Pedagogică, Timişoara, 2016.

Webografie

* ANPCDA., (2018), Accesat la http://www.copii.ro/statistici-2018/în data de 9.02.2019.
* Buelga, S., Martínez-Ferer, Belen., Cava, María-Jesús., (2017), *Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bullyevictims in adolescent. Accesat la* https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217304296?via%3Dihubîn data de 26.12.2019.
* Campfield, D.C., (2008), *Cyberbullying and victimization: Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims, and Bully-victims* (Doctoral dissertation), Accesat la https://scholarworks.umt.edu/etd/288/?utm_source=scholarworks.umt.edu%2Fetd%2F288&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages în data de 26.12.2019.
* Charalampous, Kyriakos şi colab., (2018), *The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study*. Accesat la https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197118300198?via%3Dihub în data de 6.12.2019.
* Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L., (2015), A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviors. Accesat la https://www.researchgate.net/publication/277253683_A_social-ecological_framework_for_understanding_and_reducing_cyberbullying_behaviors în data de 26.12.2019.
* Dogar.Y., (2019), *Analyzing the Cyberbullying Behaviors of Sports College Students. Accesat la* https://www.researchgate.net/publication/336811939_Analyzing_the_Cyberbullying _Behaviors_of_Sports_College_Studentsîn data de 25.11.2019.
* Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., Pouwelse, M., (2012), *Cyberbullyng and tradiţional bullyng în relation to adolescents'perception of parenting.* Accesat la https://www.researchgate.net/publication/233919272_Cyberbullying_and_traditional_bullying_in_relation_to_adolescents'perception_of_parenting în data de 6.12.2019.
* Katie A. McLaughlin, Mark L. Hatzenbuehler, and Lori M. Hâlt., (2009), *Emotion Dysregulation aş a Mechanism Linking Peer Victimization to Internalizing Symptoms în Adolescents*. Accesat la https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2778003/ în data de 6.12.2019.
* Nir, Kshetri.Voas, Jeffrey., (2018), *Thoughts on Cyberbullying.* Accesat la https://www.researchgate.net/publication/332429271_Thoughts_on_Cyberbullyingîn data de 21.12.2019.
* Robin M. Kowalski, Chad A. Morgan and Susan p. Limber., (2012), *Tradiţional bullying aş a potenţial warning sign of cyberbullying. Accesat la* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034312445244 în data de 6.12.2019.
* Šléglová,V., Cerna, A., (2011), *Cyberbullying in Adolescent Victims: Perception andCoping/* Accesat la https://cyberpsychology.eu/article/view/4248/3294 în data de 6.12.2019.
* UNICEF, (2017), *Rezumat studiu UNICEF „Starea Copiilor Lumii 2017 - Copiii în lumea digitală*". Accesat la https://www.comunicatii.gov.ro/wp-content/uploads/2017/12/Rezumat-studiu-Starea-Copiilor-Lumii-2017-Copiii-%C3%AEn-lumea-digital%C4%83.pdf în data de 25.11.2019.

DEVIN COPIII MAI EMPATICI ŞI RESPONSABILI PE MĂSURĂ CE CRESC? STUDIU PRIVIND DEZVOLTAREA MORALĂ A COPIIILOR DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ

Teodora ŢECU[1]

Abstract:

Through this paper I set out to study the usefulness of a group counseling program to stimulate and develop socio-moral behaviors in preschoolers. In this approach we analyzed the aspects of psychological development at preschool age, we developed a micro-study on empathic and responsible behaviors manifested by 5-year-old children and, finally, we proposed a group counseling program to stimulate socio-moral behaviors (namely: empathy, responsibility, respect, altruism and fairness) in order to support the socio-moral education of preschoolers.

INTRODUCERE

Vârsta preşcolară, 3-6 ani constituie, conform lui Emil Verza şi Florin Verza (2000) „*vârsta de aur a copilăriei*", fiind, de asemenea, „*perioada structurării viitoarei personalităţi*" (Munteanu., 2004),

Evenimentul principal care se produce în această perioadă constă în intrarea copilului în grădiniţă, moment care produce o lărgire considerabilă a orizontului existenţial (Munteanu, 2004), Din punct de vedere fizic, în această perioadă copilul înregistrează o creştere a *dimensiunilor şi greutăţii* sale (Şchiopu şi Verza, 1997), *musculatura* se dezvoltă alert, iar procesul de osificare continuă (Şchiopu şi Verza, 1997; Munteanu, 2004; Băban, 2009),

Cercetători în domeniul psihologiei dezvoltării umane au căzut de acord că vârsta preşcolară constituie perioada *structurării personalităţii* (Gessel, 1980), Ansamblul proceselor psihice şi cognitive se dezvoltă semnificativ, fiind înregistrate progrese remarcabile pe toate planurile. Copilul devine mai sociabil şi mai comunicativ (Munteanu, 2004), Se dezvoltă astfel *abilitatea de a observa diferenţe* (inclusiv între oameni, la nivelul culorii pielii, a părului etc.) (Munteanu, 2004) şi, în acelaşi mod, se structurează *reprezentările,* memoria şi imaginaţia, formându-se acum abilitatea de a anticipa evenimente noi şi cea de a evoca evenimente fantastice (Verza şi Verza, 2000), Din perspectiva piagetiană, copilul de vâstă preşcolară se află în stadiul de dezvoltare preoperaţional al dezvoltării cognitive. Astfel, pe plan intelectual, predomină *memoria* mecanică, involuntară, însă se dezvoltă treptat şi memoria voluntară (Munteanu, 2004), Fireşte, în această etapă de vârstă, memoria are o importantă funcţie socială – prin intermediul imitaţiei, copilul deprinde o serie de conduite civilizate (Munteanu, 2004),

[1] Prof. consilier şcolar, Centrul Judeţean de Resurse şi de Asistenţă Educaţională Olt.

O caracteristică a gândirii preoperaționale o constituie *funcța simbolică*. Copilul folosește simboluri sau reprezentări mentale cărora le-a conferit semnificație (Papalia, Wendkos Olds și Duskin Feldman, 2010), *Gândirea* este, firește, preoperatorie, preșcolarul utilizând noțiuni concrete în procesul de rezolvare a problemelor. *Înțelegerea cauzalității* reprezintă un aspect important în cadrul dezvoltării cognitive a preșcolarilor. Deși în anii 1930 Piaget susținea că la vârsta preșcolară copiii nu înțeleg logic relația cauză-efect, ei raționează prin transducție (corelează două evenimente petrecute unul după celălalt, spre exemplu: un comportament inadecvat este sursa bolii surorii sale), Cercetări recente demontează teoria lui Piaget cu privire la relația cauză-efect, sugerând că încă de la vârsta de 2 ani copiii înțeleg cauzalitatea (Hickling, Wellman, 2001), În conversațiile cotidiene preșcolarii mari reușesc chiar să explice cauzalitatea: dacă scapă un ou din mână acesta se sparge, dacă țin un fulg de nea în pumn acesta se topește, dacă traversează strada pe culoarea roșie a semnaforului pot fi accidentați, sau dacă nu se spală pe mâini înainte de a mănânca se pot îmbolnăvi.

Jean Piaget a studiat dezvoltarea judecății morale la copii și a expus-o în lucrarea sa „Judecata morală la copil" (1932), Piaget a observat jocul copiilor între 4 și 12 ani și, mai specific, modul în care aceștia se raportează la reguli. Metodologia dezvoltată de către celebrul psiholog elvețian a constat, așadar, în observarea comportamentului copiilor în timpul jocului și în adresarea unor serii de întrebări legate de *minciună, neîndemânare, pedeapsă și dreptate*. Vorbind despre metodă, Piaget (1932, 1980) afirma că „nu poți să-l faci pe copil să acționeze în laborator pentru a-i diseca conduita morală. O problemă morală supusă judecății copilului este mult mai departe de practica sa morală, în comparație cu distanța dintre o problemă intelectuală și practica logică".

Rezultatele cercetării piagetiene au stat la baza formulării paradigmei privind dezvoltarea morală. Astfel, Piaget (1932) postulează că morala se realizează progresiv, implicând parcurgerea ordonată a unor stadii ale inteligenței, acest progres fiind caracterizat de o gândire cu o calitate particulară poate lua două forme, în funcție de vârsta și dezvoltarea copilului: *heteronomă și autonomă* (Piaget, 1980, apud. Neacșu, 2018).

O serie de studii recente pun dezvoltarea socio-morală a copiilor într-o lumină nouă. Manifestarea empatiei față de necazurile celorlalți (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990; Zahn-Waxler C, și colab., 1992; Eisenberg & Fabes, 1998), emergența simțului dreptății și manifestarea comportamentelor altruiste încă de la vârsta de doi ani aduc noi înțelesuri dezvoltării morale a copiilor, sugerând faptul că judecățile morale apar mai devreme în ontogeneză.

Literatura de specialitate subliniază clar faptul că, pe lângă educatori, familia joacă un rol important în dezvoltarea morală a preșcolarilor (Vrăsmaș, 2014), Fiecare familie stabilește orientări, principii și norme cu privire la ceea ce este bine și la ce este greșit (Munteanu, 2004), De la o vârstă fragedă copilul este învățat să se comporte corect și este mustrat când comportamentul său este greșit sau nu este acceptabil (Vos & Haines, 2006),

SCOP ŞI OBIECTIVE

Scop:

Scopul acestei microcercetări este acela de a explora utilitatea unui program de consiliere de grup în vederea stimulării şi dezvoltării comportamentelor socio-morale la preşcolari.

Obiectiv:

Obiectivul principal al microstudiului este acela de a *investiga măsura în care copiii de vârstă preşcolară înţeleg şi manifestă empatie faţă de persoanele aflate în situaţii dificile şi respect faţă de reguli*.

Acest obiectiv urmăreşte atingerea scopului postulat mai sus şi, totodată, reprezintă finalitatea studiului.

IPOTEZE DE LUCRU:

- *Copiii în vârstă de 5 ani nu înregistrează un nivel ridicat al empatiei faţă de persoanele aflate în situaţii dificile.*
- *Copiii în vârstă de 5 ani nu înregistrează un nivel ridicat al responsabilităţii faţă de reguli.*

EŞANTION

Experimentul a cuprins un număr de 41 de preşcolari cu o medie de vârstă de 5,4 ani (SD=.42), 51% dintre aceştia sunt fete şi 49% sunt băieţi. Nu au fost aplicate criterii de excludere a participanţilor întrucât dezvoltarea globală a acestora îi plasează în zona dezvoltării tipice.

PROCEDURĂ

Studiul de faţă a fost desfăşurat în anul şcolar 2018-2019, procedura fiind implementată în cadrul CJRAE Olt, cu ocazia evaluării psihosomatică a copiilor care împlinesc vârsta de 6 ani în perioada 1 septembrie – 31 decembrie 2019 inclusiv, ai căror părinţi optează pentru înscrierea acestora în clasa pregătitoare în anul şcolar 2019-2020. Astfel, procedura a constat în aplicarea unui interviu individual semistructurat copiilor şi a respectat condiţiile de organizare a evaluării psihosomatice prevăzută în cadrul Metodologiei de înscriere a copiilor în învăţământul primar Nr. 3181/ 8.02.2019.

Fiecare copil a intrat în Cabinetul de Asistenţă Psihopedagogică împreună cu unul dintre părinţi. Copilul a fost invitat să se aşeze pe un scaun, la un birou, faţă în faţă cu experimentatorul (consilierul şcolar), Părintele s-a aşezat în spatele copilului, pentru a evita contactul vizual cu acesta pe durata aplicării interviului, şi a fost totodată instruit să nu intervină în timpul discuţiei dintre consilierul şcolar şi copil.

În urma aplicării interviului, a fost redactată o recomandare privind forma de şcolarizare adecvată copilului (menţinere în grupa mare sau înscriere în clasa pregătitoare),

INSTRUMENTE

Cererea - un formular tip prin intermediul căruia părintele solicită evaluarea psihosomatică a copilului. Cererea conţine informaţii personale (domiciliul, data naşterii copilului), menţiuni privind grădiniţa şi grupa frecventată şi, totodată, forma de învăţământ solicitată pentru copil în anul şcolar 2019-2020.

Fişă de evaluare psihosomatică în vederea înscrierii copiilor în clasa pregătitoare în anul şcolar 2019-2020 – reprezintă grila de interviu structurat aplicată individual, fiecărui copil**.** Interviul vizează 4 domenii: *dezvoltarea socio-afectivă, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea verbală şi dezvoltarea motorică*. Fiecărui domeniu îi corespunde o serie de comportamente operaţionalizate prin intermediul a 20 de itemi.

În cadrul microstudiului am considerat relevantă analiza următoarelor comportamente: *recunoaşte sentimente şi manifestă empatie*, pe de o parte, şi *explică regulile unei activităţi*, pe de altă parte.

Kitul experimental, anexă a Fişei de evaluare – conţine o serie de imagini care constituie suportul vizual pentru fiecare întrebare adresată copilului în cadrul interviului individual structurat.

ANALIZA ŞI INTERPRETAREA DATELOR

IPOTEZA 1.

➢ ***Copiii în vârstă de 5 ani nu înregistrează un nivel ridicat al empatiei faţă de persoanele aflate în situaţii dificile.***

În urma analizei şi interpretării statistice a datelor am constatat că prima ipoteză nulă a microcercetării, care postulează că, la vârsta de 5 ani, copiii înregistrează un nivel ridicat al empatiei este respinsă, întrucât scorurile înregistrate de copiii indică faptul că 49% dintre copii au înregistrat un nivelului mediu al empatiei, în timp ce 29% au un nivel ridicat şi 22% au un nivel scăzut.

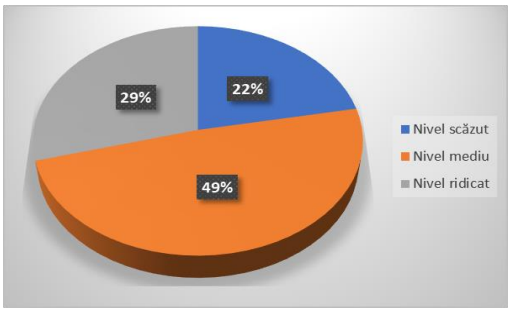


Figura 1: *Reprezentare grafică a nivelului empatiei copiiilor*

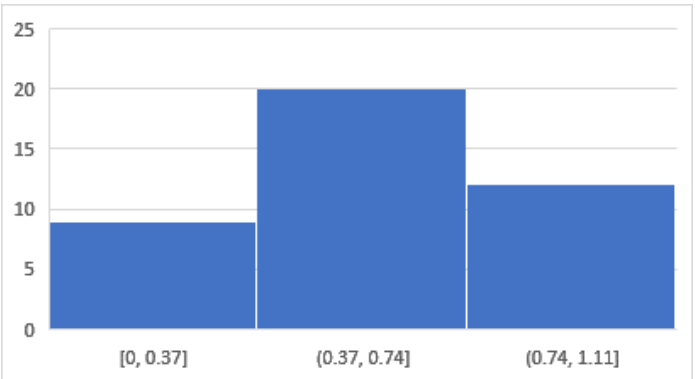


Figura 2: *Reprezentare grafică a distribuţiei frecvenţei scorurilor asociate comportamentului empatic*

Aceste rezultate conduc la concluzia că cei mai mulţi dintre copii reuşesc să se identifice cu o altă persoană însă nu le este la fel de uşor să găsească o metodă adecvată pentru a o consola. Mai specific, în contextul în care un copil de 5 ani observă un alt copil trist, supărat sau care plânge, înţelege cum se simte celălalt, înţelege ceea ce a generat situaţia problematică, însă nu le este la fel de simplu să găsească metoda potrivită pentru a linişti copilul.

Literatura de specialitate susţine aceste rezultate, astfel o serie de studii au demonstrat că preşcolarii recunosc cu uşurinţă emoţii precum fericire, tristeţe, furie, teamă şi sunt capabili, ca în interacţiuni sociale, să răspundă într-un mod adecvat (Levine şi colab, 197; Eisenberg-Berg şi Lennon, 1980; Welman şi colab, 2001; Gordon şi Green, 2005), McDonald şi Messenger (2011) descriu factorii care contribuie la dezvoltarea nivelului ridicat al empatiei: factori genetici, (apud. Zahn-Waxler şi colab. 1992; Knafo şi colab. 2008), dezvoltarea neurologică (apud. Iacoboni şi Dapretto 2006; Gallese şi colab. 2009), temperamentul (apud. Young şi colab, 1999; Cornel şi Frick, 2007; interacţiunea socială şi experienţele cu mediul (apud. Hess şi Bourgeois 2009; Sato şi Yoshikawa 2006; Oberman şi colab. 2007; Atkinson 2007; Stel şi van Knippenberg 2008), stilul parental (apud. Zhou şi colab., 2002; Feldman, 2007), calitatea relaţiei dintre părinte şi copil (Mikulincer şi colab. 2001, van der Mark şi colab. 2002), Gunn (2018) adaugă educaţia, ca motor al dezvoltării empatiei. Autoarea argumentează că, la vârsta şcolară, unul din cinci elevi se confruntă cu bullying-ul, iar dezvoltarea nivelului empatiei la vârste mici conduce la iniţierea şi păstrarea interacţiunilor sociale positive, pe termen lung.

IPOTEZA 2

➢ ***Copiii în vârstă de 5ani nu înregistrează un nivel ridicat al responsabilităţii faţă de reguli.***

A doua ipoteză nulă a microstudiului afirmă că, la vârsta de 5 ani copiii înregistrează un nivel ridicat al responsabilităţii. Această ipoteză nulă este, de asemenea, combătută întrucât 46% dintre participanţi au înregistrat un nivel mediu al responsabilităţii, în timp ce 34% au înregistrat un nivel ridicat şi 20% un nivel ridicat.

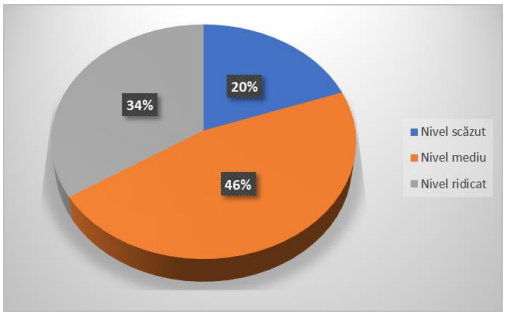


Figura 3: *Reprezentare grafică a nivelului responsabilităţii copiiilor*

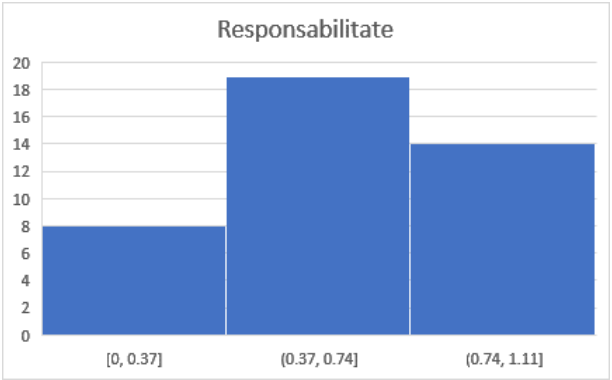


Figura 4: *Reprezentare grafică a distribuţiei frecvenţei scorurilor asociate comportamentului responsabil*

Observăm astfel că majoritatea copiilor reuşesc într-o oarecare măsură să se gândescă la alternativele de rezolvare a unei situaţii problematice şi să ia în considerare consecinţele unei decizii. Spre exemplu, în situaţia în care observă că un alt copil urmează să traverseze strada pe culoarea roşie a semaforului, reuşesc într-o oarecare măsură să explice necesitatea respectării regulilor de circulaţie – în acest caz, să aştepte culoarea roşie a semaforului. De asemenea, cei mai mulţi dintre copii reuşesc într-o măsură medie să explice de ce nu este indicat să se joace cu mingea pe şosea sau să conducă o bicicletă fără să ţină mâinile pe ghidon.

Cercetători în domeniul ştiinţelor educaţiei, psihologiei dezvoltării şi neuroştiinţelor (Peterson, 1983; McWaine şi colab., 2004) sugerează că un nivel ridicat al responsabilităţii preşcolarilor reprezintă un predictor pentru succesul academic ulterior. De asemenea, McWaine şi colab., (2004) afirmă că responsabilitatea, cultivată la vârsta preşcolară, reduce riscul apariţiei problemelor comportamentale şi conflictelor interpersonale cu colegii.

STIMULAREA ŞI DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR SOCIO-MORALĂ LA VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ – PROIECT DE CONSILIERE DE GRUP

Studiile moderne dovedesc tot mai evident că educaţia preşcolară este decisivă în dezvoltarea psihică a copilului, întrucât orice copil are dreptul la un început bun pentru viaţa sa (Vrăsmaş, 2014), Educaţia preşcolară susţine, de asemenea, funcţionarea copilului şi a familiei sale într-un mod efectiv în contextul curent (Vrăsmaş, 2014), Totodată, prin intermediul educaţiei preşcolarii pot fi stimulaţi să gândească într-un mod care le permite să dezvolte abilităţi şi raţionamente sustenabile, adecvate şi complexe pentru a rezolva probleme socio-morale. Acestea nu numai că susţin funcţionarea copilului, însă, pe termen lung, orientează viitorul adult să dezvolte atitudini sănătoase faţă de propria persoană şi societate.

Proiectul de faţă este centrat pe ideea potrivit căreia activitatea de consiliere psihopedagogică trebuie să ajute preşcolarii să dobândească un set de competenţe şi atitudini realiste, cu un conţinut pozitiv, pentru a-şi dezvolta potenţialul şi pentru a-şi optimiza adaptarea la cerinţele mediului educaţional. Activităţile de consiliere psihopdedagogică a preşcolarilor în scopul dezvoltării

socio-morale vizează următoarele competenţe: ***(1.) empatie, (2.) altruism, (3.) corectitudine, (4.) responsabilitate, (5.) respect.***

Printr-o documentare riguroasă a literaturii de specialitate am dezvoltat astfel un set de zece activităţi care se adresează copiilor care provin din medii dezavantajate, tipici din punct de vedere al dezvoltării cognitive. Activităţile urmăresc asistarea copiilor în vederea achiziţionării unui nivel de competenţe adecvat vârstei, care să le faciliteze adaptarea în cât mai multe domenii. Fiecare activitate cuprinde o procedură de lucru simplă, amuzantă, specifică şi adecvată vârstei preşcolare. În cadrul fiecărei activităţi se regăseşte o poveste care ilustreaza o competenţă socio-morală. În completarea poveştii, există două fişe de lucru, jocuri sau activităţi legate de personajul principal. Acestea din urmă îi vor ajuta pe copii să îşi reprezinte mai bine personajul şi totodată să fixeze mesajul transmis prin intermediul poveştii.

SCOP:

Având în vedere efectele pozitive ale intervenţiilor în educaţia preşcolarilor **scopul** proiectului este de a evalua efectele implemetării unui cadru adecvat de acţiune dar şi a unui set de metode şi orientări specifice prin care cadrele didactice pot optimiza şi dezvolta competenţele menţionate la copiii de vârstă preşcolară.

OBIECTIVE GENERALE:

Ne-am propus ca prin intermediul acestui set de activităţi să:

- creştem capacitatea de adaptare a preşcolarilor la cerinţele şcolare;
- facilităm atingerea succesului şcolar prin dezvoltarea abilităţilor de relaţionare interpersonală
- facilităm dobândirea unor strategii de adaptare în situaţii problematice sau stresante;
- dezvoltăm capacitatea preşcolarilor de a menţine şi de a gestiona eficient relaţii afective;
- reducem riscul dezvoltării ulterioare a unor tulburări psihice.

OBIECTIVE SPECIFICE:

Prin intermediul unui set de 10 activităţi ne-am propus:

O1: să dezvoltam şi să stimulăm ***empatia*** unui grup de 12 preşcolari mijlocii şi mari, prin intermediul a două activităţi interactive

O2: să dezvoltam şi să stimulăm ***altruismul*** unui grup de 12 preşcolari mijlocii şi mari, prin intermediul a două activităţi interactive

O3: să dezvoltam şi să stimulăm ***abilitatea de a se comporta corect,*** prin intermediul a două activităţi interactive implementate la nivelul unui grup de 12 preşcolari mijlocii şi mari

O4: să dezvoltam şi să stimulăm ***abilitatea de a se comporta responsabil*** prin intermediul a două activităţi interactive implementate la nivelul unui grup de 12 preşcolari mijlocii şi mari

O5: să dezvoltam şi să stimulăm ***respectul*** unui grup de 12 preşcolari mijlocii şi mari prin intermediul a două activităţi interactive

GRUP ŢINTĂ:

Beneficiari direcţi:

- preşcolari cu vârsta cuprinsă între 4 şi 6 ani.

Beneficiari indirecţi:

- părinţii preşcolarilor incluşi în grupul ţintă,
- consilieri psihopedagogi,
- corpul didactic al unităţii de învăţământ,
- preşcolari şi părinţii preşcolarilor care nu sunt incluşi în grupul ţintă

ACTIVITĂŢI PROPUSE:

1. Elaborarea Ghidului de activităţi
2. Elaborarea Planificării activităţilor de consiliere de grup
3. Informarea cadrelor didactice şi a părinţilor asupra scopului, obiectivelor şi activităţilor proiectului şi stabilirea detaliilor de organizare a activităţilor
4. Implementarea unui set de 8 activităţi nivelul unei grupe de 12 preşcolari (o activitate/săptămână)
5. Evaluarea impactului activităţilor proiectului

EVALUAREA IMPACTULUI PROIECTULUI:

Evaluarea impactului activităţilor proiectului se realizează prin intermediul Chestionarului pentru părinţi. Procedura de evaluare se implementează gradual, în trei faze:

- Faza 1. Pre-test: Aplicarea Chestionarului pentru părinţi înainte de a derula activităţile proiectului
- Faza 2. Organizarea şi implemetarea activităţilor proiectului
- Faza 3. Post-test: Aplicarea Chestionarului pentru părinţi la distanţă de o lună după derularea ultimei activităţi a proiectului.

LIMITELE MICROCERCETĂRII

Limitele microstudiului de faţă ţin în primul rând de numărul mic de participanţi.

O altă limită poate fi reprezentată de contextul în care a fost desfăşurată procedura experimentală, şi anume evaluarea psihosomatică a copiilor ai căror părinţi solicită înscrierea la clasa pregătitoare înainte ca aceştia să împlinească 6 ani. Acest context poate genera anxietate, influenţând astfel manifestările comportamentale într-un sens negativ.

DIRECŢII PENTRU CERCETĂRI VIITOARE

Acest studiu este valabil pentru un eşantion românesc, în special din zona de sud a ţării. În viitor se recomadă extinderea numărului de participanţi şi organizarea unui context experimental care nu presupune implicaţii în ceea ce priveşte traseul educaţional al copilului.

CONCLUZII

Înţelegerea dezvoltării socio-morale a copiilor de vârstă preşcolară a suscitat interesul cercetătorior în domeniul psihologiei dezvoltării, filosofilor şi specialiştilor în domeniul ştiinţelor educaţiei. Litratura de specialitate aduce o contribuţie semnificativă în înţelegerea modului în care copilul interacţionează cu ceilalţi şi îşi formează propriile judecăţi morale.

Prin intermediul lucrării de faţă ne-am propus să analizăm utilitatea unui program de consiliere de grup a preşcolarilor pentru stimularea comportamentelor socio-morale şi, de asemenea, să să elaborăm respectivul program. Astfel, am pornind de la ideea că, la vârsta de 5 ani, copiii înţeleg relaţia cauză-efect, manifestă comportamente empatice, altruiste şi responsabile, însă acestea necesită a fi stimulate în vederea atingerii unui nivel ridicat al dezvoltării socio-morale. Prin intermediul unui interviu individual structurat am observat că 49% dintre copii manifestă un nivel mediu al empatiei, în timp ce 46% manifestă un nivel mediu al responsabilităţii. Cu alte cuvinte, la vârsta de 5 ani, copiii reuşesc să recunoască sentimentele celorlalţi şi să se identifice cu aceştia, însă nu le este la fel de uşor să găsescă cele mai potrivite strategii de manifestare a empatiei. De asemenea, copiii înţeleg regulile şi necesitatea respectării acestora şi reuşesc într-o oarecare măsură gasească alternative de rezolvare ale unei situaţii problematice sau să ia în considerare consecinţele unei decizii.

Aceste rezultate sunt în concordanţă cu literatura de specialitate şi pun într-o lumină nouă necesitatea implementării unor programe de stimulare a competenţelor socio-morale la vârsta preşcolară. Kalantari (2016) arată că, la vârsta preşcolară, cu cât este mai ridicat nivelul empatiei unui copil, cu atât este mai puţin probabil ca acesta să se angajeze în situaţii violente sau să manifeste agresivitate atât în viaţa reală cât şi online (Kalantari, 2016), Copiii empatici au mai multe şanse să se angajeze în comportamente sociale pozitive, cum ar fi împărtăşirea sau ajutarea celorlalţi. De asemenea, autoarea susţine că dacă empatia este cultivată mai devreme, în ontogeneză, beneficiile sunt mai puternice şi durabile. Copiii care dezvoltă abilităţi socio-emoţionale (spre deosebire de abilităţile pur cognitive) la grădiniţă au mai multe interacţiuni sociale pozitive şi mai puţine probleme de comportament, în comparaţie cu copiii care nu au această experienţă (Kalantari, 2016).

Jones şi colab., (2016) au realizat o cercetare transversală, de-a lungul a 9 ani (1991-2000), prin intermediul căreia au studiat relaţia dintre nivelul empatiei la vârsta preşcolară şi rezultatele cheie ale adulţilor tineri în mai multe domenii precum: educaţia, ocuparea unui loc de muncă, criminalitatea, consumul de substanţe interzise şi sănătatea mentală. Rezultatele au demonstrat existenţa unei relaţii semnificative din punct de vedere statistic între abilităţile non-congnitive la vârsta preşcolară şi dezvoltarea personală şi sănătatea mentală optimă la vârsta tinereţii. McWaine şi colab., (2004) afirmă că responsabilitatea, cultivată la vârsta preşcolară, reduce riscul apariţiei problemelor comportamentale şi conflictelor interpersonale cu colegii.

Având în vedere importanţa implicaţiilor dezvoltării socio-morale la vârsta preşcolară putem concluziona că implementarea unui program de consiliere este nu numai utilă, ci şi necesară.

Bibliografie:

* Băban, A., (2009), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura ASCRD.
* Eisenberg, N.; Fabes, R.A., (1998), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development.* Vol. 3, 5th edition. New York: Wiley.
* Eisenberg-Berg, N., Lennon, R., (1980), *Altruism and Assessment of Empathy in the Preschool Years*. Child Development. 5, (2), 552-557.
* Gessel, A.; Ilg, F., (1980), *L'enfant de 5 a 10 ans*. Paris: PUF.
* Gordon, M.; Green, J., (2008), *The Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child*. Education Canada.
* Gunn, J., (2018), *Engaging Families in Social-Emotional Learning.*
* Hickling, A.K.; Wellman, H.M., (2001), *The emergence of childern's causal explanations and theories: Evidence from everyday conversations*. Developmental Psychology. 37(5), 668-683.
* Jones, D.E.; Green, M.; Crowley, M., (2015), *Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness*. American Journal of Public Health. 105(11):2283-90. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
* Kalantari, S., (2016), *Why We Should Teach Empathy to Preschoolers*. GGSC Education.
* Levine, L.E.; Hoffman, M.L., (1975), *Empathy and cooperation in 4-year-olds*. Developmental Psychology, 11(4), 533-534.http://dx.doi.org/10.1037/h0076680
* Mcdonald, N.; Messinger, D., (2011), *The Development of Empathy: How, When, and Why*. Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach.
* McWayne, C.M.; Fantuzzo, J.W.; McDermott, p. A., (2004), *Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success*. Developmental Psychology, 40(4), 633-645.
* Muntean, A., (2006), *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom
* Muneanu, A., (2004), *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Editura Augusta.
* Papalia, D.;Wendkos Olds, S; Duskin Feldman, R (2010), *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei
* Peterson, L., (1983), *Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism*. Developmental Psychology, 19(1), 141-148.
* http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.19.1.141
* Șchiopu, U.; Verza, E., (1997), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții* (Ediția a III-a revizuită) București; Editura Didactică și Pedagogică.
* Vos, M.S, Haynes, S.L., (2010), *The role of the family in the moral development of the foundation phase learner*. http://hdl.handle.net/10530/342.
* Vrăsmaș, E., (2011), *Învățarea scrisului*. București: Editura Arlequin.
* Vrăsmaș, E., (2014), *Educația timpurie*. București: Editura Arlequin.
* Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., (1990), *The origins of empathic concern*. Motivation and Emotion 14: 107–130.C.
* Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M., (1992), *Development of concern for others*. Developmental Psychology 28: 126–136.
* Wellman, H.M.; Cross, M.; Watson, J., (2001), *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*. Child Development 72: 655-684.

STAREA DE BINE LA ADOLESCENȚI ÎN RELAȚIE CU TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE

Nineta TUFIȘ[1]

Abstract:

The well-being of an individual translates into the notion of health, material welfare, the opportunity to study, or access to help provided by social institutions. This state of well-being does not automatically rule out the absence of any worries. The environment in which people carry out their activities may be conducive to promoting well-being.

Satisfaction with life is defined as the feeling of fulfillment in relation to what the person needs or wants in life in general. Happiness is defined as a multidimensional entity that consists of frequent positive emotions and rare negative emotions.

Studies have shown that happy people tend to be in multiple life spheres.

The objectives I proposed to achieve through this study were as follows:

1. Identifying and highlighting the relationship between anxiety and autonomy

2. Identifying and highlighting the relationship between sociability and positive relationships with others

3. Identifying and highlighting that certain personality traits are predictors of well-being in high school teenagers.

The tools used were the Hexaco-Pi-R Questionnaire (Self-report) and Ryff's Well-Psychological Status Scale (PWB-R),

This shows me a good enough subjective state of mind for the 30 students I questioned, which helps them to climb and integrate socially better, to find and maintain their emotional balance and finally to have a fulfilled life.

Deşi adolescenţa poate fi considerată o perioadă încărcată de sănătate şi bunăstare, slăbiciunile specifice legate de autodescoperire şi independenţă, comportă o serie de ameninţări importante asupra sănătăţii adolescenţilor.

O stare de bine subiectivă mai bună la adolescenţi, conduce către o mai bun pliere şi integrare social, către echilibru afectiv şi către o viaţă împlinită. Primele cercetări care au avut la bază conceptul de satisfacţie cu viaţa al tinerilor au avut drept urmare recunoaşterea factorilor care relaţionează cu satisfacţia personală: individuali (factori de personalitate, convingeri), factori de mediu (legăturile părinţi-copii, legăturile cu colegii, mediul şcolar) şi factori situaţionali (situaţii tensionate) şi de asemenea, indicatori ai acesteia.

Mai mulţi cercetători, evidenţiază necesitatea continuării acestor studii la adolescenţi, datorită insuficienţei lor comparativ cu cele realizate pe populaţiile de adulţi, precum şi importanţa lor în susţinerea unei stări de bine pozitive şi evitarea psihopatologiei la copii şi adolescenţi.

[1] Prof. logoped, C.J.R.A.E. Argeș, Pitești.

Starea de bine a unui individ se traduce prin noţiunea de sănătate, bunăstare materială, posibilitatea de a studia sau accesul la ajutorul oferit de către instituţiile cu caracter social. Această stare de bine nu exclude automat lipsa oricăror griji. Mediul în care oamenii îşi desfăşoară activităţile poate fi propice sau nu promovării stării de bine.

Satisfacţia cu viaţa este definită drept sentimentul de împlinire în legătură cu ceea ce are nevoie sau îşi doreşte persoana de la viaţă în general. Fericirea este definită ca entitate multidemensională care constă în emoţii pozitive frecvente şi emoţii negative rare.

Studiile au arătat că persoanele fericite tind să se realizeze în mai multe domenii de viaţă.

Cele două aspecte/componente ale stării de bine în plan subiectiv (satisfacţia cu viaţa, ca expresie a componentei cognitive şi fericirea, ca expresie a componentei afective) au fost studiate şi ca entităţi distincte, intercorelate şi correlate diferenţiat cu alte variabile, mai ales cu cele de personalitate.

Pentru a observa cum influenţează aceste trăsături de personalitate starea de bine la adolescenţii de liceu am realizat această cercetare care în viitor să-i ajute să-şi creeze relaţii sociale armonioase şi oportunităţi pentru succes în special în mediul şcolar.

Cercetarea realizată a fost una exploratorie – constatativă, motiv pentru care utilizarea instrumentelor psihologice s-a realizat în scop pur ştiinţific, nu într-un scop comercial şi fără a avea beneficii în acest sens, supunându-se Legii nr. 677/2011 pentru protecţia persoanelor cu privire la prelucrarea datelor cu caracter personal şi libera circulaţie a acestor date precum şi Legii nr. 285/2004 pentru modificarea şi completarea Legii nr. 8/1996 privind dreptul de autor şi drepturile conexe.

Obiectivele pe care mi le-am propus să le ating prin acest studiu au fost următoarele:

1. Identificarea şi evidenţierea relaţiei dintre anxietate şi autonomie
2. Identificarea şi evidenţierea relaţiei dintre sociabilitate şi relaţii pozitive cu ceilalţi
3. Identificarea şi evidenţierea faptului că anumite trăsături de personalitate sunt predictori pentru faţetele stării de bine la adolescenţii de liceu.

Ipotezele pe care am dorit să le verific au fost:

1. Presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic negativ între nivelul anxietăţii şi autonomia autopercepută la elevii de liceu.
2. Presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între sinceritate şi acceptarea de sine la elevii de liceu.
3. Presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între corectitudine şi acceptare de sine.
4. Presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între creativitate şi sensul vieţii la elevii de liceu.
5. Anxietatea prezice nivelul de autonomie autopercepută la elevii de liceu.
6. Nivelul de flexibilitate prezice controlul mediului la elevii de liceu.
7. Sociabilitatea prezice relaţiile pozitive cu ceilalţi la elevii de liceu.

Metodele utilizate în această cercetare au fost: metoda psihometrică, metoda statistică şi conversaţia.

Metodologia cercetării

5.1 Obiective

Obiectiv general:

Lucrarea de faţă îşi propune realizarea unui studiu centrat pe observarea relaţiei dintre starea de bine şi trăsături de personalitate la adolescenţii de liceu.

Obiective practice:

1. Identificarea şi evidenţierea relaţiei dintre anxietate şi autonomie
2. Identificarea şi evidenţierea relaţiei dintre sociabilitate şi relaţii pozitive cu ceilalţi
3. Identificarea şi evidenţierea faptului că anumite trăsături de personalitate sunt predictori pentru faţetele stării de bine la adolescenţii de liceu.

5.2 Ipoteze specifice:

1. Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic negativ între nivelul anxietăţii şi autonomia autopercepută la elevii de liceu.
2. Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între sinceritate şi acceptarea de sine la elevii de liceu.
3. Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între corectitudine şi acceptare de sine.
4. Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între creativitate şi sensul vieţii la elevii de liceu.
5. Anxietatea prezice nivelul de autonomie autopercepută la elevii de liceu.
6. Nivelul de flexibilitate prezice controlul mediului la elevii de liceu.
7. Sociabilitatea prezice relaţiile pozitive cu ceilalţi la elevii de liceu.

5.3 Descrierea variabilelor

Pentru ipotezele care realizează corelaţii toate variabilele sunt dependente.

Pentru ipotezele care vizează regresia variabilele independente sunt trăsăturile de personalitate şi cele dependente sunt faţetele stării de bine.

Controlul variabilelor

S-a recomandat participanţilor să nu consume, cu 24 de ore înainte de testare, cafea, cola sau băuturi energizante pentru a nu influenţa nivelul anxietăţii.

5.4 Descrierea eşantionului

Eşantionul asupra căruia s-a realizat cercetarea a fost alcătuit din 30 de elevi de liceu, cu vârste cuprinse între 16 şi 17 ani.

Lotul de subiecţi este alcătuit din 14 subiecţi de sex feminin şi 16 subiecţi de sex masculin care au fost selecţionaţi pe bază de voluntariat.

5.5 Descrierea instrumentelor de lucru

Ca metodă de cercetare am folosit metoda psihometrică. Trăsăturile de personalitate au fost măsurate cu ajutorul chestionarului de personalitate Hexaco-Pi-R (versiunea self-report) şi starea de bine a fost măsurată cu ajutorul chestionarului Ryff"s Well Being Scale.

1.Chestionarul Hexaco-Pi-R (versiunea self-report)

Chestionarul Hexaco-PI-R (Lee & Ashton, 2004) adaptat populaţiei româneşti. Instrumentul are următoarele dimensiuni majore (şase factori de personalitate): **Onestitatea**, **Emoţionalitatea**, **Extraversia**, **Agreabilitatea** (versus Mânia), **Conştiinciozitatea**, **Deschiderea spre experienţă**. Există un număr de 24 de dimensiuni, după cum urmează: ***onestitatea, flexibilitatea, răbdarea, conştiinciozitatea, autonomia, sinceritatea, corectitudinea, lăcomia, sinceritatea, corectitudinea, controlul, creşterea personală, relaţia pozitivă, scopul vieţii, acceptarea de sine, organizarea, diligenţa, perfecţionismul, prudenţa şi deschiderea spre experienţă, aprecierea estetică, incisivitatea, creativitatea, neconvenţionalitatea şi altruismul.***

Consistenţa internă raportată de autori este.92 pentru factorul onestitate,.90 pentru factorul emoţionalitate,.92 pentru factorul extraversie,.89 pentru factorul agreabilitate,.89 şi.90 pentru factorul conştiinciozitate şi.42 pentru factorul deschidere spre experienţă.

Onestitate-Umilinţa: Persoanele cu scoruri foarte mari pe scala Onestitate-Umilinţa evită manipularea altora pentru câştig personal, nu simt nevoia de a încălca regulile, simt dezinteres pentru bogăţie şi lux, nu simt că au un drept special la un statut social ridicat. In schimb, persoanele cu scoruri foarte mici la această scală vor flata pe alţii pentru a obţine ceea ce doresc, sunt înclinaţi să încalce regulile pentru profit personal, sunt motivate de câştig material, şi simt un sentiment puternic de auto-importanţă.

Emoţionalitate: Persoanele cu scoruri foarte mari simt frica de pericole fizice, anxietate ca răspuns la solicitările vieţii, simt nevoia de sprijin emoţional din partea altora, şi se simt empatice şi ataşate sentimental de alţii. In schimb, persoanele cu scoruri foarte mici pe aceasta scala nu sunt descurajaţi de perspectiva de a se răni, se simt fără griji, chiar şi în situaţii de stres, nu simt nevoia de a împărtăşi preocupările lor cu alţii, şi se simt detaşaţi emoţional de alţii.

Extraversie: Persoanele cu scoruri foarte mari pe scala Extraversie au sentimente pozitive faţă de ei înşişi, se simt încrezători atunci când conduc sau se adresează grupurilor de oameni, se bucură de adunări şi interacţiuni sociale şi experimentează sentimente pozitive de entuziasm şi energie. In schimb, persoanele cu scoruri foarte mici pe aceasta scala se consideră nepopulare, se simt incomodate atunci când sunt în centrul atenţiei sociale, sunt indiferenţi faţă de activităţile sociale, şi se simt mai lipsiţi de viaţă şi optimism decât altele.

Iertare (versus mânie): Persoanele cu scoruri foarte mari pe scara iertare iartă lucrurile rele pe care le-au suferit, sunt îngăduitori în judecarea altora, pot face compromisuri şi pot colabora cu alţii, şi işi pot controla cu uşurinţă temperamentul lor. In schimb, persoanele cu scoruri foarte mici pe aceasta scala simt ranchiună împotriva celor care le-au făcut rău, sunt mai degrabă critice în

judecarea altora, sunt incapatanati când îşi apără punctul lor de vedere, şi se înfurie uşor ca răspuns la rele tratamente.

Conştiinciozitatea: Persoanele cu scoruri foarte mari pe scala Conştiinciozitatea îşi organizează timpul şi tot ce-i înconjoară, lucrează într-un mod disciplinat pentru atingerea obiectivelor lor, depun eforturi pentru precizie şi perfecţiune în sarcinile lor, şi deliberează atent atunci când iau decizii. In schimb, persoanele cu scoruri foarte mici pe aceasta scala tind să fie nepăsători cu lucrurile lor, evita sarcinile dificile sau obiectivele provocatoare, sunt mulţumiţi de munca lor, chiar dacă conţine unele erori, şi iau decizii sub impuls sau cu puţină reflecţie.

Deschiderea către a Experimenta: indivizii care obţin scoruri foarte mari devin încântate de artă şi natură, sunt fascinate de diferite domenii ale cunoaşterii, dau frâu imaginaţiei lor în viaţa de zi cu zi, şi au interes faţă de idei sau persoane neobişnuite. In schimb, subiecţii care obţin scoruri foarte mici la aceasta scala sunt neimpresionate de cele mai multe opere de artă, simt puţină curiozitate intelectuală, evită preocupările creative, şi nu simt atracţie spre idei care pot părea radicale sau neconvenţionale.

În cercetarea de faţă s-au utilizat doar următoarele scale:

- Scala Sinceritate evaluează tendinţa de a fi autentic în relaţiile interpersonale. Scorurile scăzute vor flata pe alţii sau pretind că îi plac pentru a obţine favoruri, în timp ce scorurile mari nu sunt dispuşi să manipuleze pe alţii.

- **Scala Corectitudinea** evaluează tendinţa de a evita frauda şi corupţia. Persoanele cu scoruri mici sunt dispuşi să câştige prin înşelăciune sau furt, în timp ce scoruri mari nu sunt dispuşi să profite de alte persoane sau de societate în general.

- **Scala de Anxietate** evaluează tendinţa de a vă face griji într-o varietate de contexte. Scorurile scăzute simt puţin stres ca răspuns la dificultăţi, în timp ce scorurile mari tind să devină preocupaţi chiar şi de probleme relativ minore.

-**Scala Sociabilitatea** evaluează tendinţa de a se bucura de conversaţie, interacţiune socială şi petreceri. Scorurile scăzute, în general, preferă activităţi solitare şi nu caută conversaţie, în timp ce scorurile mari se bucură de conversarea, vizitarea, şi sărbătorirea cu alţii.

- **Scala Flexibilitatea** evaluează dorinţa cuiva de a face compromisuri şi să coopereze cu alţii. Scorurile scăzute sunt considerate ca fiind încăpăţânaţi şi sunt dispuşi să îşi susţină opiniile, în timp ce scorurile mari evită argumentele şi pot accepta sugestiile altora, chiar şi atunci când acestea pot să fie nerezonabile.

- **Scala Creativitatea** evaluează preferinţa pentru inovaţie şi experiment. Scorurile scăzute au puţină înclinaţie pentru gândire originală, în timp ce scorurile mari caută în mod activ noi soluţii la probleme şi se exprimă mai mult prin artă.

1.Scala stării de bine a lui Ryff (PWB-R)

Este un test psihometric creat de Ryff în 1989 cu ajutorul căruia putem măsura nivelul satisfacţiei cu viaţa. Forma revizuită are 42 itemi, cu scală răspunsuri de la 1 la 6, unde 1 este „dezacord puternic" iar 6 „acord puternic". 20 de itemi sunt scalaţi pozitiv iar ceilalţi 22 sunt scalaţi invers. Sunt 6 subscale: **autonomia** (capacitatea de a-şi susţine propriile convingeri indiferent de

situaţie), **controlul** (capacitatea individului de a-şi conduce singur viaţa), **creştere personală** (dorinţa de a cunoaşte ceva nou în permanenţă), **relaţiile pozitive cu ceilalţi** (capacitatea de interrelaţionare umană), **sensul în viaţă** (credinţa că viaţa are un scop) şi **autoacceptarea** (a evenimentelor din trecut şi a semenilor), Valorile crescute indică un nivel considerabil din perspectiva stării de bine psihologice.

Instrumentul are consistenţa internă cu parametrii cuprinşi între.68 şi.83.

Acceptare de sine:

- scoruri înalte: posedă o atitudine pozitivă faţă de sine, recunoaşte şi acceptă multiplele aspecte ale sinelui, inclusiv propriile defecte şi calităţi, se simte împăcat cu trecutul
- scoruri mici: se simte nemulţumit cu sine, este dezamăgit de ceea ce s-a întâmplat în trecut, este deranjat de anumite calităţi personale, îşi doreşte să fie diferit de ceea ce este.

Relaţii pozitive cu ceilalţi:

- scoruri înalte: este cald, satisfăcut, încrezător în relaţiile cu ceilalţi, este preocupat de bunăstarea celorlaţi, capabil de empatie, afecţiune şi intimitate, înţelege ce înseamnă a da şi a primi în relaţii
- scoruri mici: are puţine relaţii apropiate, de încredere cu ceilalţi, consideră că este dificil în a fi cald, deschis şi preocupat faţă de alţii, este izolat şi frustrat în relaţiile interpersonale, nu doreşte să facă compromisuri pentru a susţine legături importante cu alţii.

Autonomie:

- scoruri înalte: este autodeterminat şi independent, capabil să reziste la presiunea socială care îi cere să gândească şi să acţioneze în anumite moduri, îşi reglează comportamentul din interior, are propriile standarde de autoevaluare
- scoruri mici: este preocupat de aşteptările şi evaluările celorlalţi, se bazează pe judecata celorlalţi pentru a lua decizii importante, se conformează presiunii sociale care îi cere să gândească şi să acţioneze într-un anumit fel.

Controlul mediului:

- scoruri mari: are măiestrie în a controla mediul, controlează o gamă largă de activităţi externe, se foloseşte de oportunităţile din jur, capabil să creeze şi să aleagă contexte potrivite cu nevoile şi valorile personale.
- scoruri mici: are dificulatăţi în a-şi organiza activităţile de zi cu zi, se simte incapabil să schimbe ori să îmbunătăţească un context, nu este conştient de oportunităţi, nu are control asupra lumii externe.

Sensul vieţii:

- scoruri mari: are scopuri în viaţă şi simţ al orientării, simte că există o semnificaţie pentru prezent şi trecut, are convingeri care dau sens vieţii, are scopuri şi obiective în viaţă.
- scoruri mici: nu are un scop în viaţă, are puţine scopuri ori obiective, îi lipseşte orientarea, nu vede care este scopul trecutului, nu are perspective sau convingeri care să dea o semnificaţie vieţii.

Creştere personală:

- scoruri mari: este într-o continuă dezvoltare şi expansiune, este deschis la noi experienţe, simte că îşi poate atinge potenţialul, vede îmbunătăţirile aduse comprtamentului în timp, găseşte moduri care să reflecte cât mai mult din calităţile proprii.
- scoruri mici: simte că stagnează, simte că nu i s-a îmbunătăţit viaţa de-a lungul timpului, se simte plictisit şi neinteresat de viaţă, se simte incapabil să construiască atitudini şi comportamente noi.

5.6 Descrierea procedurilor de recoltare a datelor

Au fost prezentate subiecţilor obiectivele urmărite şi au fost asiguraţi de confidenţialitate, atât a identităţii cât şi a datelor, explicându-le că acestea vor fi folosite doar în scop de cercetare.

Înainte de aplicarea chestionarelor, subiecţii au fost rugaţi cu 24 ore în urmă, să nu consume cafea, cola sau băuturi energizante pentru a nu influenţa variabilele.

Se familiarizează subiecţii cu materialele folosite în desfăşurarea experimentului. Ca materiale au fost folosite: Chestionarul HEXACO-PI-R (forma cu 100 de itemi) şi RYFF"S WELL BEING SCALE.

După prezentarea materialelor, s-a trecut la realizarea instructajului, explicându-le şi demonstrându-le modalitatea de lucru, fără a influenţa în vreun fel modalităţile de răspuns ale subiecţilor. S-a realizat partea de acomodare. S-a specificat subiecţilor să răspundă sincer şi cât mai repede posibil, având la dispoziţie câte o oră pentru fiecare chestionar timp de două zile.

Prezentarea şi analiza datelor

Prelucrarea datelor s-a făcut cu ajutorul programului pentru statistică psihologică SPSS, prin metode statistice specifice cum ar fi coeficientul de corelaţie Pearson, testul de normalitate Saphiro-Wilk şi testul nonparametric Spearman. Astfel, se poate observa că sunt date distribuite normal şi date distribuite anormal.

Dat fiind faptul că eşantionul conţine un număr de 30 subiecţi, s-a aplicat testul nonparametric Spearman pentru corelaţii bivariate în vederea testării ipotezelor statistice.

Ipoteza 1:

Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic negativ între nivelul anxietăţii şi autonomia autopercepută la elevii de liceu.

Tabelul 1 Corelaţii

		autonomie
anxietate	Correlation Coefficient	-.479**
	Sig., (2-tailed)	.007
	N	30

Ipoteza care testează relaţia între autonomie şi anxietate s-a confirmat statistic negativ la pragul de semnificaţie statistică p =.007 <.01, rho=-.479. Aceasta înseamnă că, dacă scade nivelul de anxietate va creşte cel de autonomie autoperceputǎ la elevii de liceu.

Ipoteza 2:

Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între sinceritate şi acceptarea de sine la elevii de liceu.

Tabelul 2 Corelaţii

		sinceritate
acceptaredesine	Correlation Coefficient	.143
	Sig., (2-tailed)	.450
	N	30

Ipoteza care testează relaţia dintre sinceritate şi acceptare de sine nu s-a confirmat deoarece nu există nici o semnificaţie statistică.

Ipoteza 3:

Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între corectitudine şi acceptare de sine.

Tabelul 3 Corelaţii

		corectitudine
acceptaredesine	Correlation Coefficient	.204
	Sig., (2-tailed)	.279
	N	30

Ipoteza care testează relaţia dintre corectitudine şi acceptare de sine nu s-a confirmat deoarece nu există nici o semnificaţie statistică.

Ipoteza 4:

Presupunem că există o relaţionare înaltă statistic pozitiv între creativitate şi sensul vieţii la elevii de liceu.

Tabelul 4 Corelaţii

		Sensulvietii
creativitate	Correlation Coefficient	-.159
	Sig., (2-tailed)	.402
	N	30

Ipoteza care testează relaţia dintre creativitate şi sensul vieţii nu s-a confirmat deoarece nu există nici o semnificaţie statistică.

Ipoteza 5:

Anxietatea prezice nivelul de autonomie autoperceputǎ la elevii de liceu.

Tabelul 5 Corelaţii

Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
.146		4.07530

a. Predictors: (Constant), anxietate

Tabelul 6 Coeficienţi

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	37.953	3.617		10.494	.000
	anxietate	-.578	.236	-.419	-2.445	.021

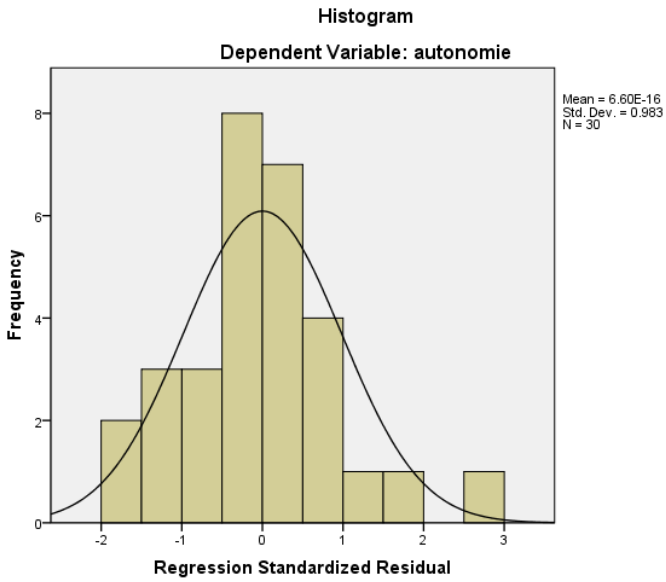
a. Dependent Variable: autonomie

Tabelul 7 Tabel descriptiv mediile şi abaterile standard

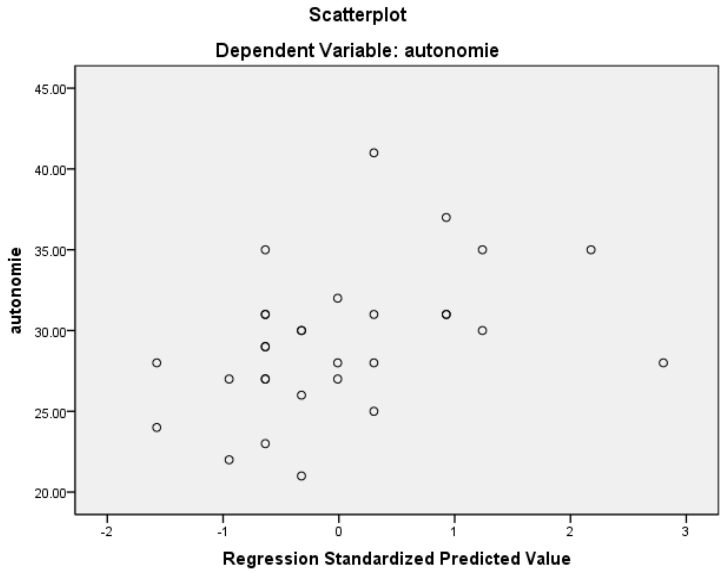
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	26.3898	34.4843	29.3000	1.85019	30
Residual	-7.70255	11.14109	.00000	4.00442	30
Std.Predicted Value	-1.573	2.802	.000	1.000	30
Std. Residual	-1.890	2.734	.000	.983	30

a. Dependent Variable: autonomie

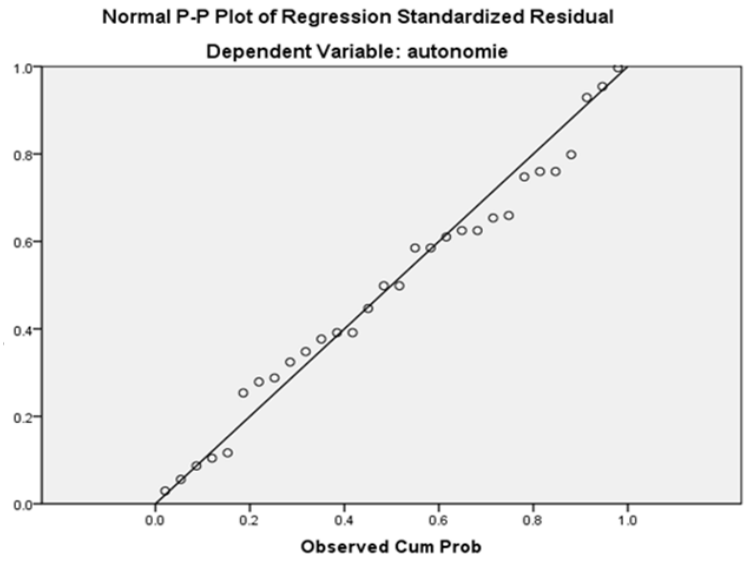
Grafic 1



Grafic 2



Grafic 3



Ipoteza care testează relaţia între autonomie şi anxietate s-a confirmat. Anxietatea prezice nivelul de autonomie autoperceputǎ la elevii de liceu.

În tabelul modelul Sumary se observă valoarea coeficientului de corelaţie multiplă R =.419 şi coeficientul de determinare R^2 =.176

În tabelul coeficienţi se observă faptul că anxietatea este predictor pentru autonomie la pragul de semnificaţie statistică p <.05

Ecuaţia de regresie este:
Autonomie = 37,953 -.578 x Anxietate

Ipoteza 6:
Nivelul de flexibilitate prezice controlul mediului la elevii de liceu.

Tabelul 8 Tabel descriptiv statistic

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.438[a]	.192	.163	3.91934

a. Predictors: (Constant), flexibilitate
b. Dependent Variable: control

Tabelul 9 Coeficienţi

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	20.076	3.419		5.871	.000
	flexibilitate	.768	.298	.438	2.579	.015

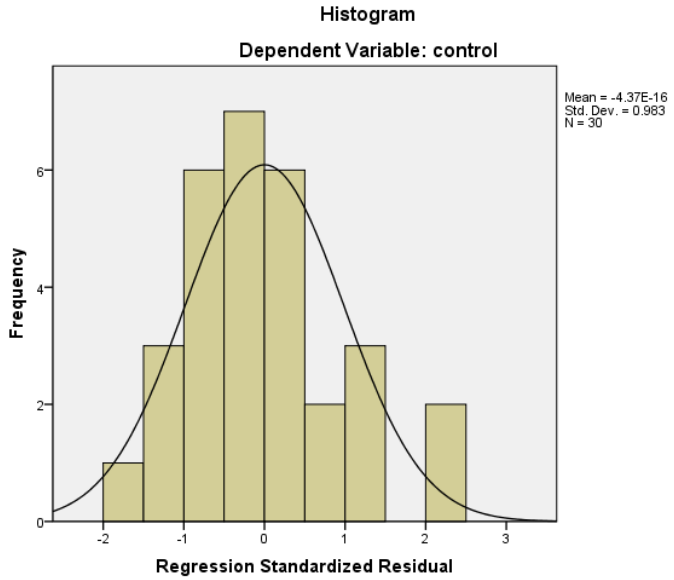
a. Dependent Variable: control

Tabelul 10 Tabel descriptiv medii şi abateri standard

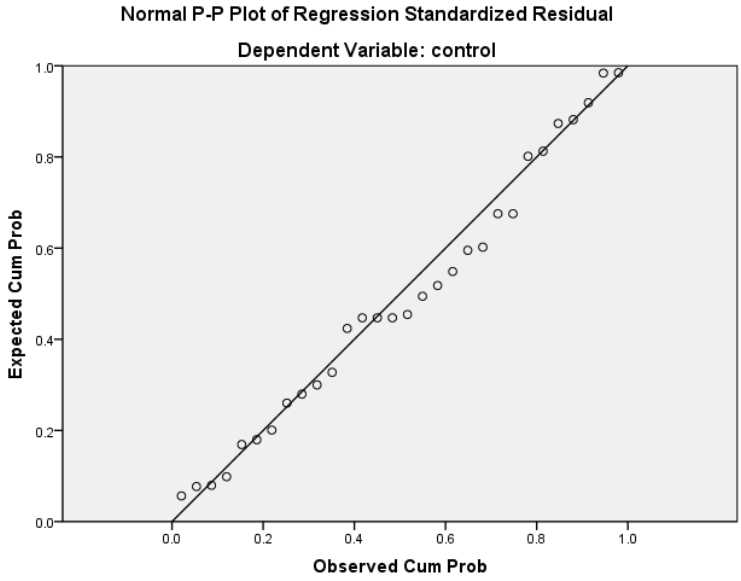
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	24.6822	32.3595	28.7000	1.87714	30
Residual	-6.21765	8.47914	.00000	3.85117	30
Std. Predicted Value	-2.140	1.950	.000	1.000	30
Std. Residual	-1.586	2.163	.000	.983	30

a. Dependent Variable: control

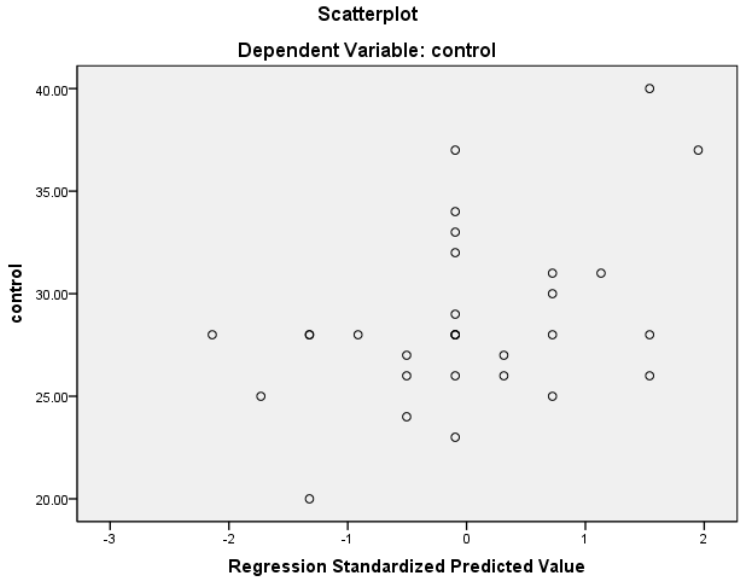
Grafic 4



Grafic 5



Grafic 6



Ipoteza în care se testează relaţia dintre flexibilitate şi control s-a confirmat. Flexibilitatea prezice controlul mediului la elevii de liceu.

În tabelul modelul Sumary se observă valoarea coeficientului de corelaţie multiplă R =.438 şi coeficientul de determinare R^2 =.192

În tabelul coeficienţi se observă faptul că flexibilitatea este predictor pentru control la pragul de semnificaţie statististică p =.015 <.05

Ecuaţia de regresie este:

Control = 20,076 +.768 x Flexibilitate

Concluzii

În urma prezentării demersurilor teoretice şi psihodiagnostice, efectuate în cadrul cercetării, se impun câteva concluzii finale.

După aplicarea testelor, introducerii scorurilor şi prelucrării lor, cu ajutorul programului de statistică psihologică pentru calculator SPSS, am obţinut câteva rezultate care vor fi interpretate din punct de vedere psihologic.

Având în vedere ipoteza: presupunem că există o relaţie reciprocă evidentă statistic negativ între nivelul anxietăţii şi autonomia autopercepută la elevii de liceu, s-a confirmat în urma analizei statistice şi a relevat faptul că, dacă nivelul anxietăţii la elevii de liceu este scăzut atunci nivelul autonomiei va creşte, şi invers, creşte nivelul de anxietate şi scade nivelul autonomiei autopercepute la elevii de liceu.

Alături de comportamentale obişnuite, care arată cât este de echilibrat tânărul şi adaptat, pot să apară conduite amorale (Dragomirescu, 1976) ce se definesc prin demonstrarea ostilităţii, negativismului, nonconformismului bazat pe ignoranţă, pe nerespectarea unor reguli, din necunoaşterea lor sau din necunoaşterea implicaţiilor care iau naştere din asemenea atitudini şi, în final, conduite lipsite de morală, când ignorarea normelor şi regulilor sociale se face în cunoştinţă de cauză sau deliberat. Ca urmare a desfăşurării unei astfel de conduite, se constituie receptorii morali, care pot conduce la conflict şi frustraţie, ce se evidenţiază în roluri şi statute sociale.

În orice caz, adolescenţii cu percepţii de sine pozitive şi cu bună acceptanţă în colective primesc sarcini social-obşteşti sau şcolare cu încredere. Tinerii îşi afirmă mereu părerile cu încredere. În genere, aceştia nu se confruntă cu probleme personale. Totuşi, uneori există diferenţe de apreciere între elevi şi profesori referitor la unii tineri (în special în situaţia liderilor în familii).

Adulţii nu trebuie să îngrădească autonomia tinerilor, dar în acelaşi timp,ar fi bine să îi ghideze pe aceştia printre capcanele vieţii, să devină gardienii raţiunii şi logicii, cu simţul realităţii, care trebuie cultivat, transmis şi impus tinerilor.

Adolescenţii cu imagine de sine negativă nu preiau iniţiative, refuză să se exprime ca să evite erorile sau să deranjeze pe ceilalţi, de cele mai multe ori o fac pentru a nu atrage atenţia asupra lor.

Legat de anxietate la adolescenţi, se poate spune că aceştia sunt într-o permanentă alertă, că se simt în acelaşi timp, neputincioşi, vulnerabili şi lipsţi de apărare în faţa încercărilor vieţii.

Etipoatogenia anxietăţii şi a manifestărilor sale este condiţionată de o serie de factori (Rândaşu şi Zdrenghea, 2002, pag.72):

- ataşament nesigur faţă de părinţi şi faţă de mamă în mod special;
- diverse traume în primii ani de viaţă ale copilului, cum ar fi separarea de părinţi pe termen lung, abuzul de substanţe sau alcool, neglijarea, etc.;
- anumite trăsături temperamentale cu caracter vulnerabil (tipul ruşinos de copil, tipul inhibat şi retras);
- experienţe nefavorabile din viaţa individului;
- predispoziţii de natură familială şi/sau genetică.

Printre altele, cele mai evidente consecinţe ale anxietăţii la adolescenţi sunt scăderea randamentului şcolar, agitaţia şi tulburările de somn însoţite de dereglări biosomatice şi emoţionale.

Din fericire, adolescenţii din lotul de subiecţi, în majoritate, şi-au găsit resursele psihice pentru a depăşi conflictele şi tensiunile care pot genera asemenea comportamente.

Analizând scorurile obţinute la scalele anxietate şă autonomie am observat că în general au obţinut scoruri mici şi foarte mici la scala anxietate şi mari la scala autonomie ceea ce întăreşte şi mai mult ipoteza formulată de mine.

Aceştia au depăşit cu bine etapa conflictului de afirmare şi se regăsesc în etapa de pregătire profesională, iar confirmarea ipotezei ne face să remarcăm că elevii de liceu chestionaţi nu au incertitudini mari în ceea ce priveşte viitorul lor.

În urma cercetării unei alte premise prin prelucrare statistică, care spune că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între sinceritate şi acceptarea de sine la elevii de liceu, am constatat că nu s-a confirmat deoarece cele două variabile nu se condiţionează reciproc.

Chiar dacă nu s-a confirmat ipoteza în urma analizei răspunsurilor date de subiecţi am identificat următoarele trăsături:

- toţi cei 30 de elevi au obţinut scoruri foarte mari la scala acceptare de sine, ceea ce ne arată că posedă o atitudine pozitivă faţă de sine, îşi cunosc foarte bine calităţile şi defectele;
- cei 30 de subiecţi au obţinut scoruri medii la scala sinceritate ceea ce mă face să cred că deşi se străduiesc să fie autentici în relaţiile interpersonale totuşi pot să-i flateze pe ceilalţi atunci când este nevoie.

În ceea ce priveşte afirmaţia: presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între corectitudine şi acceptare de sine, aceasta nu s-a confirmat deoarece cele două variabile nu se influenţează una pe cealaltă.

Totuşi, putem observa că, subiecţii din eşantion au obţinut scoruri foarte mari la scala acceptare de sine ceea ce denotă că au încredere în sine şi scoruri medii la scala corectitudine ceea ce arată că posedă integritate morală moderată.

Analizând afirmaţia prin care presupunem că există o corelaţie semnificativă statistic pozitiv între creativitate şi sensul vieţii la elevii de liceu, constatăm că această ipoteză nu s-a confirmat. O explicaţie ar fi aceea că, pentru a fi creativ nu este suficient doar să ai un scop în viaţă, îţi mai trebuie şi alte procese intelectuale.

Scorurile obţinute la scala sensul vieţii sunt destul de mari ceea ce ne sugerează că subiecţii îşi pot stabili scopuri şi obiective în viaţă, dar scorurile medii şi mari obţinute la scala creativitate denotă imaginaţie atunci când este vorba de găsit soluţii la problemele cotidiene dar nu toţi se pot exprima prin artă.

Având în vedere ipoteza: nivelul de flexibilitate prezice controlul mediului la elevii de liceu, aceasta s-a confirmat în urma analizei statistice şi a evidenţiat faptul că flexibilitatea este predictor pentru control mediului la elevii de liceu.

Adolescentul se revoltă, neagă, refuză, nu acceptă nimic cu usurinţă. Sentimentele sale se manifestă într-o manieră directă, tranşantă, necorespunzatoare. Nu acceptă nici un fel de renunţări sau compromisuri. De aici şi frecventele conflicte care apar.

Prima care se dobândeşte este independenţa de mentalitate (valori), Aceasta se înfăptuieşte prin eliminarea unor idei considerate valabile înaintea instalării adolescenţei şi a unor obiceiuri care sunt apreciate ca fiind învechite sau demodate şi sunt luate ca atare de adolescenţi. În perioada adolescenţei se evidenţiază împotrivirea faţă de rutină, deprinderi, învăţare, care digeră în neştire orice. Opoziţia împotriva banalităţii şi a oricăror lipsuri de valoare reprezintă o distincţie în formarea aspiraţiilor spre autocaracterizare, în contextul unei lumi care se află într-o continuă schimbare.

Aceasta înseamnă că, cu cât vor fi mai siguri pe ei, cu atât vor fi mai capabili să creeze şi să aleagă contexte potrivite cu nevoile şi valorile personale.

În ceea ce priveşte ipoteza: anxietatea prezice nivelul de autonomie autopercepută la elevii de liceu, aceasta s-a confirmat, ceea ce înseamnă că sunt autodeterminaţi şi independenţi, capabili să reziste la presiunea socială care le cere să gândească şi să acţioneze în anumite moduri, îşi reglează comportamentul din interior, au propriile standarde de autoevaluare. Iar toate acestea îi ajută să facă faţă dificultăţilor, sa-şi regleze comportamentul din interior.

În urma cercetării ultimei ipoteze prin prelucrare statistică care spune că sociabilitatea prezice relaţiile pozitive cu ceilalţi la elevii de liceu, s-a constatat că nu s-a confirmat.

Deşi această premisă nu se confirmă, totuşi am putut observa căci scorurile obţinute de subiecţi la cele două scale ne pot sugera următoarele: scorurile mari obţinute la scala relaţii pozitive cu ceilalţi ne arată că sunt capabili să primească şi să ofere afecţiune, iar scorurile mai mici obţinute la scala sociabilitate ne indică faptul că fiind adolescenţi îşi exprimă mai greu emoţiile în faţa celorlalţi.

O altă explicaţie pentru necorelarea celor două variabile ar fi aceea că, factorul sociabilitate nu este suficient pentru a avea valoare predictivă pentru relaţionare pozitivă cu ceilalţi. Aici contribuie şi alţi factori care nu au fost luaţi în calcul în această cercetare.

Studiile au demonstrat de altfel, că şi persoanele care nu îşi exteriorzează cu uşurinţa emoţiile, cum sunt cei introvertiţi, pot avea relaţii bune cu cei din jur, nu doar extrovertiţii.

Analizând toate rezultatele de mai sus putem deduce că lotul de subiecţi supus cercetării s-a încadrat în limitele conduitei normale pentru etapa de viaţă pe care o parcurg, şi anume vărsta adolescenţei. Nu s-au observat scoruri anormale care să mă ducă cu gândul la nişte derapaje de ordin psihocomportamental.

Asta îmi indică o stare de bine subiectivă destul de bună pe care o au cei 30 de elevi chestionaţi de mine, ceea ce îi ajută să se plieze şi să se integreze social mai bine, să îşi găsească şi să îşi menţină echilibrul afectiv şi în final să aibă o viaţă împlinită.

Relaţionarea cu elevii din eşantionul supus cercetării a fost una foarte bună, fiind cooperanţi şi interesaţi de tema studiului făcut de mine, dar mai ales de rezultatele acestui studiu.

Deşi toate obiectivele acestei lucrări au fost atinse, totuşi există câteva puncte slabe. Unul dintre acestea ar fi numărul mic de subiecţi din lotul pe care s-a făcut cercetarea, astfel nu putem extinde rezultatele obţinute asupra întregii populaţii şcolare.

Un alt punct slab ar fi că nu s-a putut face o discriminare între subiecţii de sex femininşi cei de sex masculin în ceea ce priveşte starea de bine şi faptul că nu a reuşit să surprindă toate aspectele stării de bine în relaţie şi cu altetrăsături de personalitate.

Cu toate acestea baza de date şi concluziile pot fi completate şi îmbogăţite prin continuarea studiului pe o populaţie şcolară mai numeroasă.

Pe viitor doresc să abordez şi alte aspecte ale relaţiei stare de bine - trăsături de personalitate care să mă ajute să îi cunosc mai bine pe elevi şi aşteptările pe care le au faţă de procesul educativ.

Bibliografie:

* Chraif, M., *Psihologie experimentală*, Editura Universitară, Bucureşti, 2013.
* Creţu, R.Z., *Evaluarea personalităţii*. *Modele alternative*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.
* Creţu, T., *Psihologia vârstelor*, Editura Polirom, Iaşi, 2016.
* Negovan, V., *Psihologie pozitivă aplicată în educaţie*, Editura Universitară, Bucureşti, 2013.
* Neveanu Popescu p. , *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978.
* Rândaşu, S., Zdrenghea, V., *Manual de psihiatrie*, Ediţia a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
* Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
* Zlate, M., *Eul şi personalitatea*, Editura Trei, Bucureşti, 2004.

METODELE DE COPING DEZVOLTATE DE CĂTRE ELEVI CU VÂRSTA CUPRINSĂ ÎNTRE 12-14 ANI CA URMARE A ADAPTĂRII LA SCHIMBARE ÎN PERIOADA PANDEMIEI

Andreia Cristina HETTMANN[1],
Cristina POP[2]

Abstract:

Adolescence is the period that makes the transition from childhood to adulthood. It is the stage in which the child develops very much physically, emotionally or socially but in the current context pandemic coronavirus (COVID-19) made this period of life even more difficult.

For many of us, including students, but also for the whole world, the size of the crisis caused by coronavirus (COVID-19) has and left a major impact, turning our lives upside down for all by developing different methods of coping.

The problem of developing self-esteem in adolescence is current and significant given the current context of social distancing.

As such, adolescents with increased positive self-esteem have taken on responsabilities and are proud of their achievements during the coronavirus crisis (COVID-19), have become more flexible and have had no difficulty in initiating new activities, including developing and creativity.

Adolescența este perioada care face trecerea de la stadiul de copil la cel de adult. Este etapa în care copilul se dezvoltă foarte mult din punct de vedere fizic, cât și emoțional sau social dar în contextul de față pandemia de coronavirus (COVID-19) a făcut și mai dificilă această perioadă a vieții.

Pentru foarte mulți dintre noi, inclusiv și pentru elevi, dar și pentru întreaga lume dimensiunea crizei provocate de coronavirus (COVID-19) a avut și a lăsat un impact major dându-ne viețile peste cap tuturor dezvoltându-ne diferite metode de coping dar și să ne bazăm mai mult ca oricând pe tehnologie.

Problema dezvoltării stimei de sine la vârsta adolescentă este actuală și semnificativă având în vedere contextul distanțării sociale din prezent.

Ca atare adolescenții cu stimă de sine pozitivă, crescută și-au asumat responsabilități și sunt mândrii de realizările lor în perioada crizei provocate de coronavirus (COVID-19), au devenit mai flexibili și nu au avut dificultăți în a iniția activități noi, inclusiv dezvoltându-și creativitatea.

[1] Consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad.
[2] Consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad.

Dar ce este de fapt copingul?

Copingul în prezent este una din cele mai uzitate noţiuni psihologice aflate în circulaţie la ora actuală. Acestă noţiune a fost introdusă de Lazarus (1966) care ulterior a susţinut-o ca activitate de cercetare în domeniul stresului.

Ca atare putem defini copingul ca orice mecanism de prevenţie şi adaptare la stres pentru a face faţă cerinţelor unui mediu dinamic.

Copingul (engl. *cope* =a face faţă) este de fapt efortul cognitiv şi comportamental prin care o persoană face faţă în sensul de a reduce, de a stăpânii sau tolera solicitările interne şi externe care îi depăşesc resursele personale.

Strategii de coping

Conform lui Lazarus şi Folkman, ei diferenţiază între două tipuri de coping:

- **Copingul orientat spre rezolvarea problemelor** care se referă la faptul că persoana acţionează într-un mod care poate conduce direct la îndepărtarea sau rezolvarea problemei. Aici putem da spre exemplu analiza sau eliminarea sursei stresante;
- **Copingul orientat spre reglarea emoţională** care se referă la faptul că persoana încearcă să-şi regleze emoţiile care apar întotdeauna ca rezultat al evenimentului stresant.

Ca atare conform copingului orientat spre rezolvarea problemelor, **Taylor** distinge următoarele **strategii de coping**:

- **Confruntarea**: care se caracterizează prin eforturile cu impact agresiv de a schimba situaţia;
- **Căutarea suportului social**: se referă la efortul de a obţine suport emoţional şi informaţii de la alte persoane;
- **Planificarea rezolvării de probleme**: se referă la eforturile depuse pentru rezolvarea şi analiza problemei.

Iar conform copingului centrat spre reglarea emoţională, **Taylor** distinge următoarele **strategii de coping:**

- **Distanţarea**: care se referă la efortul de a ne autodetaşa de situaţia stresantă;
- **Autocontrolul**: se referă la efortul depus pentru a ne regla propriile emoţii;
- **Acceptarea responsabilităţii**: care se referă la conştientizarea propriului rol în acea problemă şi încercarea de a o rezolva;
- **Evadare/Evitare:** se referă la efortul de a evita, de a ieşi din respectiva situaţie stresantă;
- **Reevaluare pozitivă**: se referă la efortul de a găsi o semnificaţie pozitivă din respectiva problemă cu efecte benefice propriei dezvoltări.

Pornind de la ipoteza numărul 1 ea arată faptul că un nivel ridicat al stimei de sine se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping.

Ipoteza 1

Există o relație semnificativ statistic între nivelul stimei de sine și nivelul medodelor de coping, și anume un nivel ridicat al stimei de sine se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping.

Se prezumă că nivelul stimei de sine este mărit atunci și nivelul metodelor de coping este mărit.

Tabel 1.1. Prelucrarea inferențială dintre metodele de coping și stima de sine

		Metode de coping	Stima de sine
note	Pearson Correlation	1	,654**
	Sig., (2-tailed)		,000
	N	50	50
stima	Pearson Correlation	,654**	1
	Sig., (2-tailed)	,000	
	N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed),

Corelația între cele două variabile este pozitivă.Valoarea efectivă a coeficientului de corelație medie Pearson este de 0,654 (vezi tabel 9), ceea ce înseamnă că există o legătură strânsă între stima de sine și metodele de coping. Este o corelație pozitivă. Dacă nivelul stimei de sine este mare și nivelul metodelor de coping este mare. Ipoteza a fost confirmată.

Pornind de la ipoteza numărul 2 ea arată faptul că un nivel al coeficientului de inteligență se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping.

Ipoteza 2

Exista o relație semnificativ statistic între nivelul coeficientului de inteligență și nivelul metodelor de coping, și anume un nivel al coeficientului de inteligență se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping.

Tabel 4.6 Corelația dintre nivelul coeficientului de inteligență și nivelul metodelor de coping

			Coeficientul de inteligență	Metodele de coping
Spearman's rho	iq	Correlation Coefficient	1,000	,820**
		Sig., (2-tailed)	.	,000
		N	50	50
	note	Correlation Coefficient	,820**	1,000
		Sig., (2-tailed)	,000	.
		N	50	50

Tabel 4.6 Corelaţia dintre nivelul coeficientului de inteligenţă şi nivelul metodelor de coping

			Coeficientul de inteligenţă	Metodele de coping
Spearman's rho	iq	Correlation Coefficient	1,000	,820**
		Sig., (2-tailed)	.	,000
		N	50	50
	note	Correlation Coefficient	,820**	1,000
		Sig., (2-tailed)	,000	.
		N	50	50

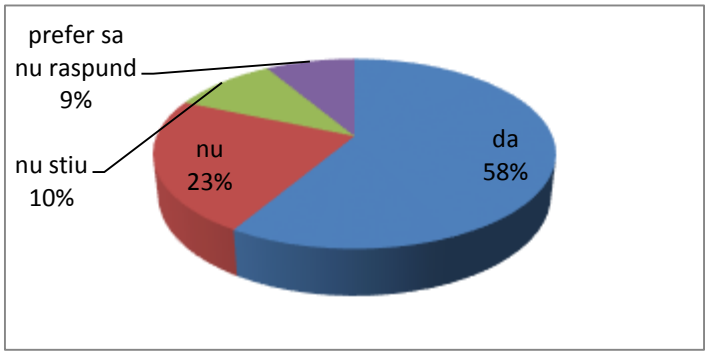
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed),

Corelaţia dintre cele doua variabile este pozitivă. Valoarea efectivă a coeficientului Spearman este 0,820 (vezi tabelul 4.7) la un p=0.01, ceea ce înseamnă că există o legătură semnificativă între nivelul coeficientului de inteligenţă şi nivelul performanţei academice. Un nivel ridicat al coeficientului de inteligenţă, determină un nivel ridicat al performanţei academice şi invers. Ipoteza a fost confirmată.

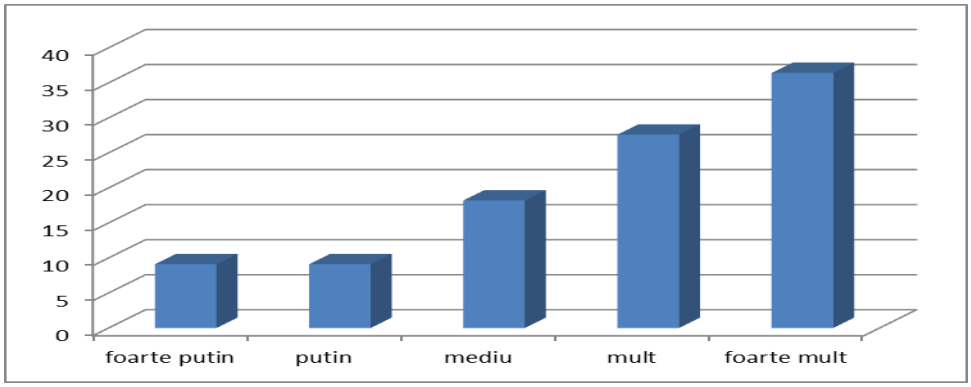
Chestionarul

1. De când suntem în izolare relaţia cu familia mea s-a schimbat?
2. Pe un interval de la 1 la 5, 1 însemnând puţin, 5 însemnând mult, cât s-a schimbat intensitatea relaţiei cu familia mea?
3. Care este primul lucru care îl voi face când nu voi mai fi la izolare?
4. Mă simt anxios că nu mai am aceiaşi libertate ca înainte?
   Anxietate = este o emoţie ce se caracterizează printr-o stare neplăcută de tulburare interioară, adesea acompaniată de comportament nervos precum a păşi înapoi sau înainte, tulburări somatice (te doare capul, ori stomacul) şi ruminaţia (mă gândesc chinuitor la un singur lucru),
5. Ce anume îmi provoacă anxietate?
6. Ce am învaţat din experienţa aceasta?
7. Cum anume am reuşit să trec peste această perioadă de izolare mai usor?
8. Mă va schimba în vreun fel această perioadă?
9. Ce anume din comportamnetul meu s-a schimbat?
10. Cum anume am reuşit să vad cum sunt eu ca şi persoană faţa de cum eram înainte? Exemplificaţi o situaţie.
11. Ce lucruri noi am învaţat în această perioadă?
12. În această perioadă, am meditat mai mult? Adica am analizat lucrurile, le-am dezbătut la nivel mental.
13. Atunci când citesc veşti rele de pe internet sau văd la TV, cum procedez?
14. Păstrez legătura cu colegii?
15. Mergeaţi înainte de izolare cu părinţii la biserică?

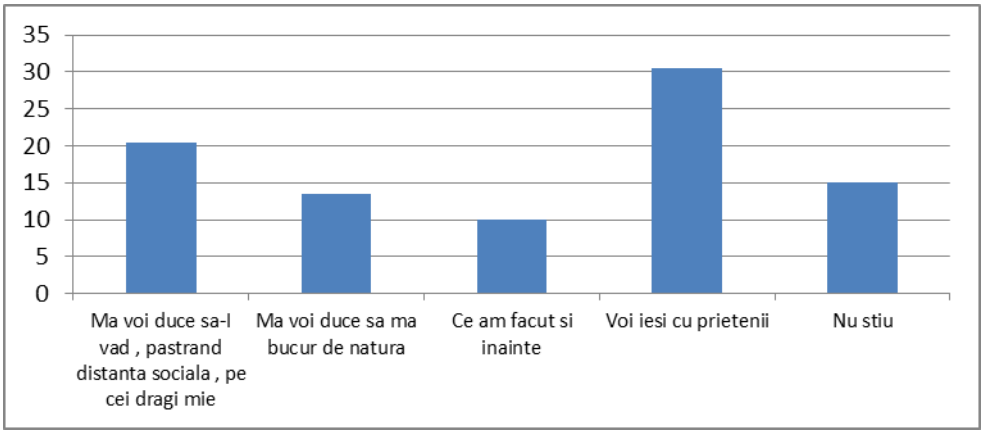
1. De când suntem în izolare relaţia cu familia mea s-a schimbat?



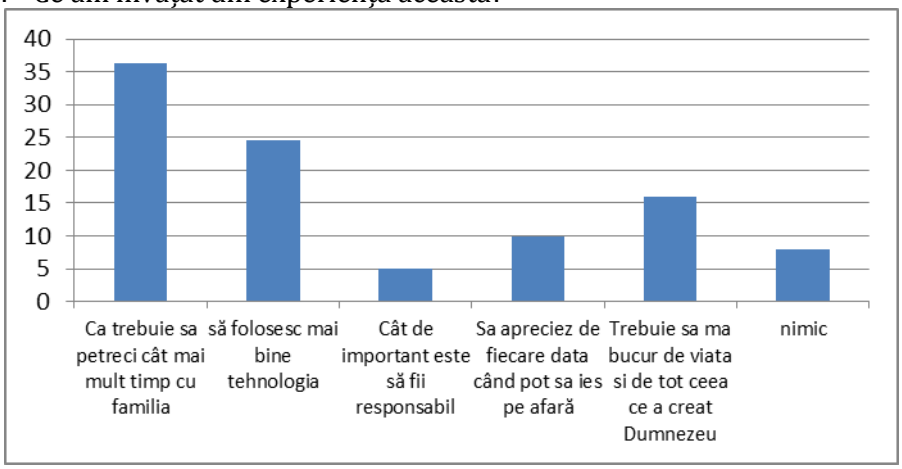
2. Pe un interval de la 1 la 5, 1 însemnând puţin, 5 însemnând mult, cât s-a schimbat intensitatea relaţiei cu familia mea?



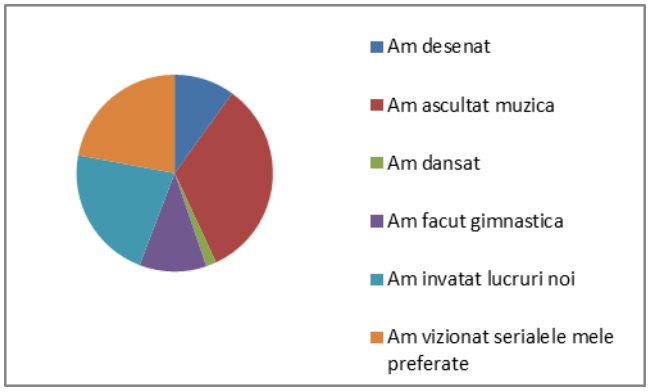
3. Care este primul lucru care îl voi face când nu voi mai fi la izolare?



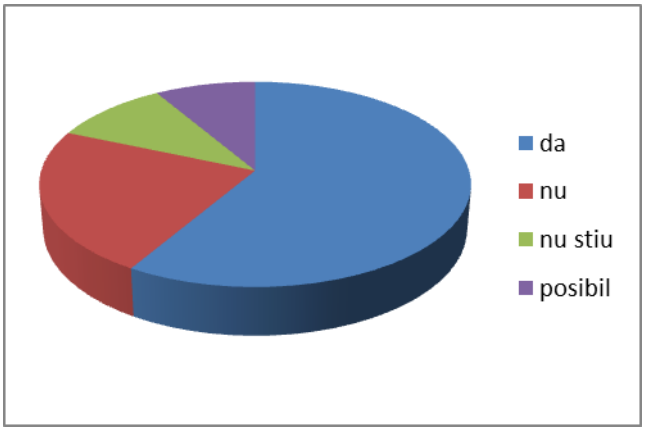
6. Ce am învățat din experiența aceasta?



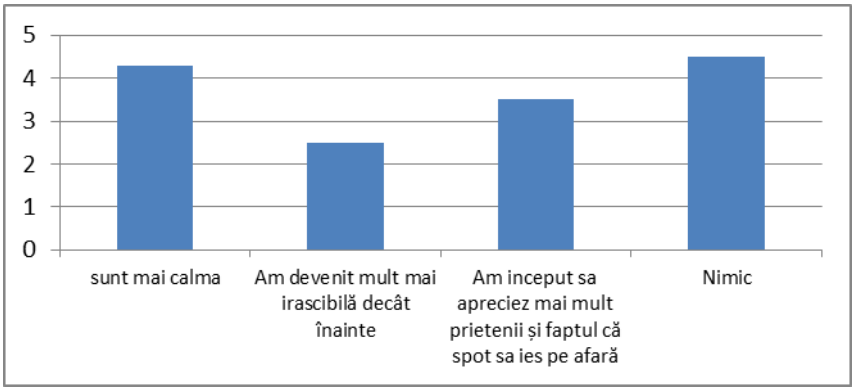
7. Cum anume am reușit să trec peste această perioadă de izolare mai ușor?



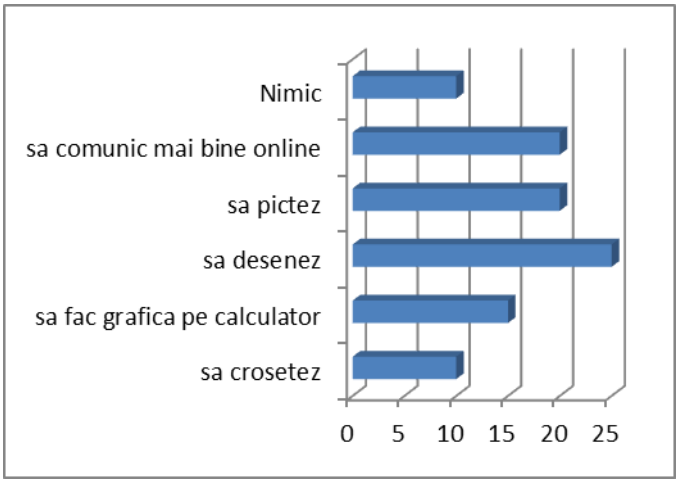
8. Mă va schimba în vreun fel această perioada?



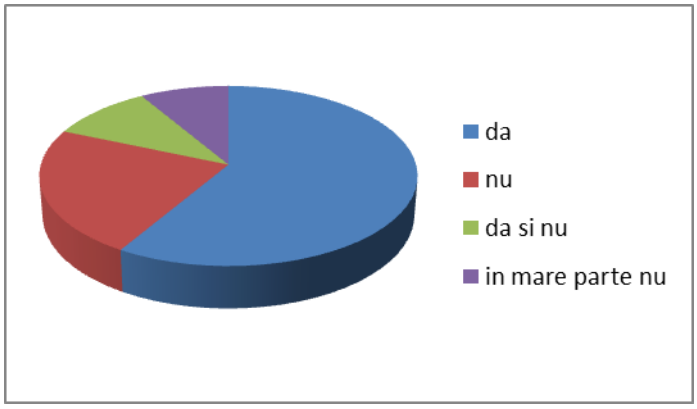
9.Ce anume din comportamnetul meu s-a schimbat?



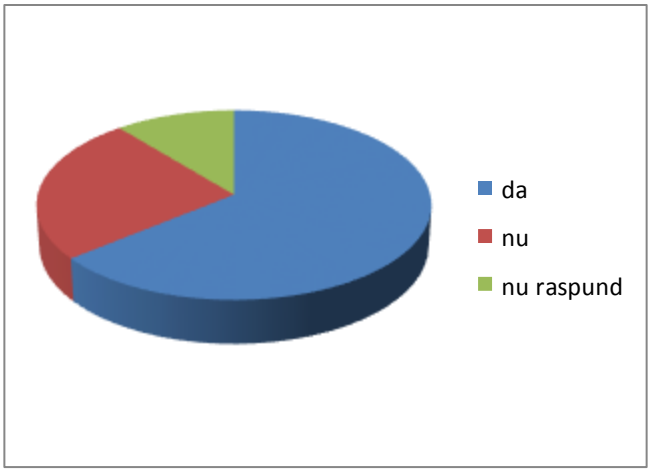
11. Ce lucruri noi am învăţat în această perioadă?



14. Păstrez legătura cu colegii?



15. Mergeaţi înainte de izolare cu părinţii la biserică?



Ca şi concluzii finale cu privire la metodele de coping dezvoltate de către elevi cu vârsta cuprinsă între 12-14 ani ca urmare a adaptării la schimbare în perioada pandemiei sunt următoarele:

- Ne putem depăşi sentimentele dureroase doar trăindu-le şi înfruntându-le direct;
- Fiecare îşi manifestă trăirile, sentimentele în felul său (unii copii s-au exprimat prin artă, alţii au vorbit cu prietenii iar alţii şi-au dezvoltat creativitatea);
- Unii s-au concentrat asupra propriei persoane şi şi-au găsit modalităţi diferite de a folosi timpul avut);
- Conform ipotezi numărul 1 există o relaţie semnificativ statistic între nivelul stimei de sine şi nivelul medodelor de coping, şi anume un nivel ridicat al stimei de sine se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping, ca atare ipoteza se confirma;
- Conform ipotezei numărul 2 există o relaţie semnificativ statistic între nivelul coeficientului de inteligenţă şi nivelul metodelor de coping, şi anume un nivel al coeficientului de inteligenţă se asociază cu un nivel ridicat al metodelor de coping, ca atare ipoteza se confirma;
- În chestionarul de opinie, la întrebarea 3 care este primul lucru care îl voi face când nu voi mai fi la izolare, răspunsul majoritar fiind Acela de a socializa cu prietenii, dar şi răspunsul că îi voi vizita pe cei dragi păstrând distanţa socială în proporţie mare;
- Urmând ca la întrebarea ce anume din comportamentul meu s-a schimbat în această perioadă fiind răspunsul că al lor comportament nu s-a schimbat.

La întrebarea numărul 7 cum anume am reuşit să trec peste această perioadă de izolare mai uşor, răspunsul majoritar fiind acela de relaxare prin ascultarea muzicii.

Bibliografie:

* Goleman D., *Inteligența emoțională*, Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2018.
* Glenn R., *Manualul stimei de sine*, Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2017.
* Linda L., *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor*, Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2017.
* Matthew M., Jeffrey B., Jeffrey C., *Cum să-ți gestionezi emoțiile copleşitoare şi să-ți recapeți autocontrolul,* Bucureşti, Editura Herald, 2018.
* Ras p. , *Stima de sine,* Bucureşti, Editura Niculescu, 2016.
* Turliuc M., Măirean C., *Psihologia traumei,* Iaşi, Editura Polirom, 2014.

Secţiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONŞTIENTIZARE ŞI CORECTARE

PERSPECTIVE ALE TERAPIEI LIMBAJULUI ONLINE – STUDIU COMPARATIV

Carolina BODEA HAŢEGAN[1],
Dorina TALAŞ[2]

Abstract:

The paper aims at a comparative analysis of the use of online platforms in the field of language therapy in the period before 11.03.2020 and the period immediately following this date. Questionnaires were applied to the persons who participated in the training courses accredited by MEN, organized for specialists in the therapy of language and communication disorders, in order to identify the most accessed online platforms in the field of language therapy and to identify the difficulties they face. specialists in the use of these platforms. The first questionnaire was answered by 84 people, of which 80 were women and 4 men, and the second questionnaire was answered by 60 people, of which 58 were women and 2 men. The results indicate that after 11.03.2020 several online platforms were accessed, and the difficulties faced by specialists are of different types: technical, due to the low digital skills of the beneficiaries, and due to lack of support from parents.

Cuvinte cheie: terapia limbajului online, platforme, mediul online, telepractica

Introducere

Domeniul terapiei limbajului este într-o continuă dezvoltare datorită evoluției societății și a situațiilor critice cu care s-a confruntat omenirea în anul 2020. Înainte de anul 2020 domeniul terapia online era o zonă mai puțin abordată, dezbătută sau adusă în prim plan. Motivele care au împiedicat extinderea pe scară mai largă a terapei logopedice online, la noi în țară, dar și în toată Europa și întreaga lume, sunt direct legate, mai ales, de aspectele negative pe care acest tip de abordare terapeutică le poate vehicula:

- utilizarea platformelor și a mijloacelor IT implică o anumită conoaștere, dar mai ales acces iar terapeuții și părinții fie nu au cunoștințe din sferă

[1] Conf. univ. dr., Departamentul de Psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai.
[2] Dr., Departamentul de Psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai.

digitală, fie nu dispun de resursele tehnologice necesare utilizării anumitor platforme (calculatoare, laptopuri, tablete, softuri, aplicații, microfoane, căști, camere video, imprimante, scanere, mașini de copiat etc.),

- terapia online limitează numărul benefciarilor sub aspectul complexității diagnostice, adică anumite cazuri, mai ales cele care prezintă un nivel ridicat de complexitate diagnostică sunt mai puțin probabil de abordat în mediul online,
- resursele de timp și implicarea părinților în demersurile terapeutice în mediul online ar trebui să fie mai crescute, aspect pe care îl considerăm negativ, mai ales în această lume mereu în mișcare,
- mediul online nu antrenează abilitățile sociale și emoționlae pe care terapia față-în-față le poate antrena,
- realația terapeutică este mai greu de stabilit în mediul online,
- abordarea cazurilor din sfera intervenției timpurii prezintă semnificative limite în mediul online,
- tulburările de pronunție sunt mai greu de abordat în mediul online, din cauza faptului că apar limitări perceptiv-auditive atât de partea terapeutului, cât și de partea copilului/adultului aflat în terapie, din cauza filtrării sunetelor de mijloacele electronice și din cauza acustice speciale pe care aceste o angrenează (Taylor et al, 2014),

Toate aceste aspecte sunt listate la nivelul studiului condus de Trifu,Münch, Kleer Și Mészárosla nivelul CPLOL (Comité Permanent De Liaison Des Orthophonistes-Logopèdes De L'UE) în (2016), studiu din care se desprindea faptul că mai puțin de 25% dintre terapeuții logopezi din Europa utilizau terapia logopedică online ca o resursă care să completeze terapia logopedică în forma ei clasică, de față-în-față, pe parcursul anului 2015-2016. De asemenea, aceste aspecte sunt prezente și în detalierea telepracticii din perspectiva ASHA, (American-Speech-Hearing-Language Association, 2020).

Terapia limbajului derulată online

Terapia limbajului derulată online este întâlnită și sub denumirea de „telepractică (engl. telepractice)", în unele țări. ASHA, (apud Talaș 2015, p. 34) definea terapia online sau „telepractica" ca „un model adecvat de servicii oferit de terapeuții limbajului. Acest tip de servicii poate fi utilizat pentru a depăși unele bariere care apar: accesul limitat datorită distanței, absența specialiștilor și dificultățile de deplasare. Telepractica oferă posibilitatea de a extinde serviciile de terapie a limbajului la distanță, în mediul rural, precum și populației care provine dintr-un mediul cultural și lingvistic divers."

Cercetările din domeniu listează, pe lângă dezavantajele practicii logopedice online, și o serie de avantaje, care într-o situație pandemică mondială, prin care trecem datorită virusului Covid-19, s-au transformat în oportunități și deopotrivă provocări (Iacono et al. 2016, Macoir et al., 2017, Wales et al., 2017). Dintre acestea enumerăm:

- posibilitatea de a continua demersurile terapeutice și de a evita regresul și stagnarea în condițiile în care terapia logopedică față-în-față nu se poate realiza;

- posibilitatea de a abordare o mulţime de contexte diagnostice în mediul online,
- fructificarea resurselor online,
- implicarea activă a părinţilor şi aparţinătorilor,
- valorificarea mediului familial al copilului/adultului beneficiar al terapei logopedice online,
- sporirea creativităţii, prin antrenarea unei stări de bine pe care mediul familial o conferă, celui aflat într-un demers terapeutic,
- fructificarea interesului major al generaţiei de azi de copii legat de tehnologie şi online.

În aceste condiţii, dar mai ales în situaţia când interesul întregii lumi pentru educaţia şi terapia online a crescut, propunem acest studiu comparativ, pentru a ilustra dinamica modului în care se oferă serviciile online, în ţara noastră, înainte şi după instalarea stării de urgenţă datorate pandemiei.

Metodologia cercetării

Ipoteza

Presupunem că numărul specialiştilor în terapia limbajului şi a cadrelor didactice care au început să utilizeze diferite platforme pentru desfăşurarea terapiei limbajului online, care au participat la cursuri de formare şi care erau familiarizaţi preponderent cu platforma Google Classroom, a crescut după data de 11.03.2020, comparativ cu luna anterioară.

Obiectivele cercetării:

- -identificarea celor mai accesate platforme utilizate de către specialiştii care au participat la cursurile de formare organizate pentru terapeuţii limbajului;
- -identificarea dificultăţilor cu care se confruntă specialiştii în utilizarea platformelor online în domeniul terapiei limbajului.

Descrierea procedurii

Chestionarele elaborate au fost postate pe platforma Google Classroom, în spaţiul destinat fiecărei grupe de cursanţi. Cursanţii au avut la dispoziţie mai multe zile, pentru a răspunde la întrebările din fiecare chestionar. Primul chestionar a fost aplicat în perioada 23.02.2020-10.03.2020, iar al doilea chestionar a fost trimis aceloraşi persoane în perioada 01.06.2020-15.06.2020. Datele au fost colectate şi prelucrate cu ajutorul formularelor Google şi Google Sheets.

Descrierea participanţilor

În studiu au fost incluse cadre didactice şi logopezi care au participat la cursurile de formare acreditate MEN în perioada 2018-2020, şi care au fost formaţi în utilizarea aplicaţiei Google Classroom în cadrul acestor cursuri. La chestionarul trimis în luna februarie 2020 au răspuns 84 de persoane, iar la chestionarul trimis în luna iunie 2020 au răspuns 60 de persoane. În fig. 1 se observă reprezentarea participanţilor în funcţie de gen, iar în fig. 2 sunt reprezentaţi participanţii în funcţie de profesie.

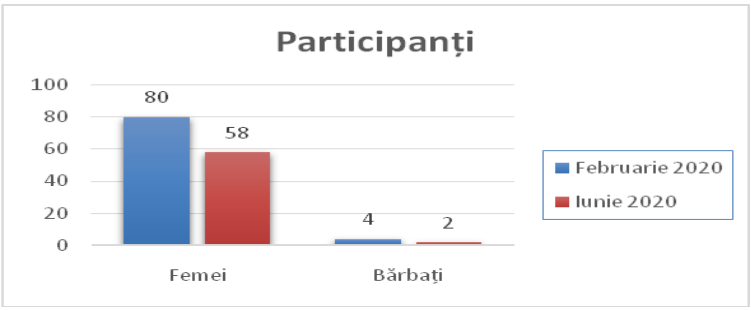


Fig. 1. Reprezentarea participanţilor în funcţie de gen

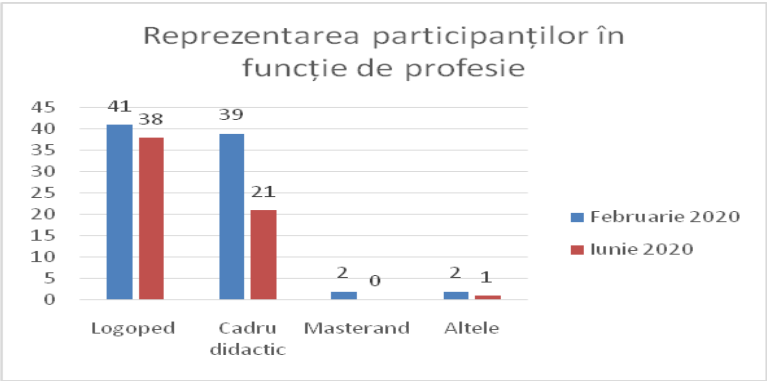


Fig. 2. Reprezentarea participanţilor în funcţie de profesie

Prezentarea instrumentelor utilizate

Au fost create două chestionare cu ajutorul formularelor Google. Aceste chestionare conţin atât întrebări cu răspuns la alegere, cât şi întrebări cu răspuns deschis. Formularele Google permit colectarea automată a răspunsurilor şi prelucrarea acestor răspunsuri.

Rezultate

În continuare sunt prezentate rezultatele înregistrate la întrebări sub formă de procente.

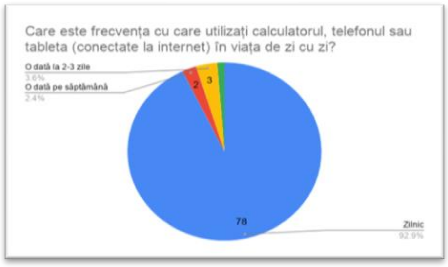


Fig. 3. Răspunsurile la întrebarea „Care este frecvenţa cu care utilizaţi calculatorul, telefonul sau tableta (conectate la internet) în viaţa de zi cu zi?” din chestionarul trimis în luna Februarie 2020

Fig. 4. Răspunsurile la întrebarea „Care este frecvenţa cu care utilizaţi calculatorul, telefonul sau tableta (conectate la internet) în viaţa de zi cu zi?” din chestionarul trimis în luna iunie 2020

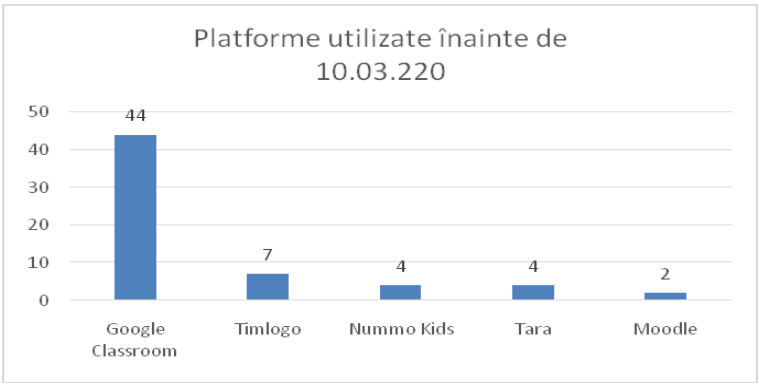


Fig. 5. Platforme utilizate înainte de 10.03.2020

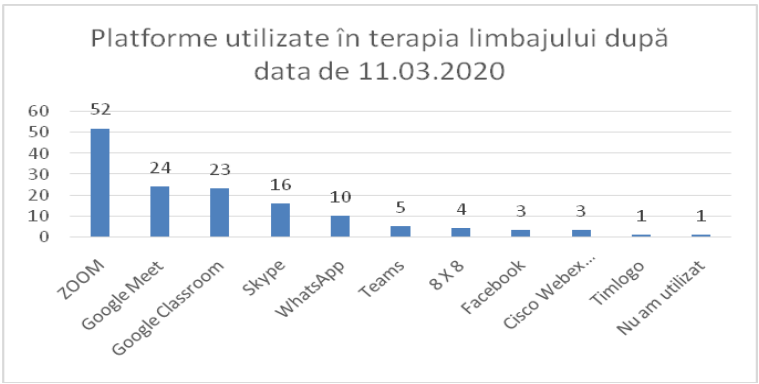


Fig. 6. Răspunsurile înregistrate la întrebarea „Ce platforme educaționale ați utilizat în perioada 11.03.2020- 30.05.2020? (puteți marca mai multe răspunsuri)"

În perioada dinainte de 11.03.2020, majoritatea respondenților au utilizat doar platforma Google Classroom, de aceea dificultățile semnalate se referă doar la această platformă. Majoritatea nu au întâmpinat dificultăți în utilizarea acestei platforme, dar au fost și persoane care au menționat următoarele dificultăți:

- descărcarea și deschiderea unor pagini ceae ce împiedica accesarea anumitor informații;
- lipsa resurselor tehnologice și conexiunii la rețea de internet,
- cunoștințele limitate ale terapeuților și copiilor în domeniul calculatoarelor.

După data de 11.03.2020, când întreaga activitate didactică și terapeutică s-a desfășurat doar online, pe diferite platforme, au fost identificate următoarele dificultăți și ele vizau utilizarea tuturor platformelor mai sus listate:

- conexiune precară la internet,
- dificultăți de corelare a programului de întâlnire cu beneficiarii și posibilitățile reduse ale părinților de alocare de timp sprijinirii demersului terapeutic,

- lipsa echipamentelor tehnice şi tehnologice (acces la platforme, softuri) pentru copii,
- scepticismul părinţilor faţă de acesată formă terapeutică,
- limitările terapiei în menţinerea atenţiei concentrate copiilor, în modelarea comportamentelor dezadaptative, în controlul răspunsului/ mişcărilor aparatului fonoarticulator a copiilor, în timpul şedinţelor de terapie,
- limitările demersului în contextul formelor severe de dizabilităţi, unde tabloul de tulburare de limbaj este secundară (tulburarea de spectru autist, dizabilitatea intelectuală severă, dizabilităţile multiple etc.),
- mediul online solicită mia mult atât terapeutul, cât şi copilul, starea de oboseală instalându-se mai repede.

Doar opt persoane au răspuns că nu au întâmpinat dificultăţi în utilizarea platformelor.

Discuţii

În ceeace priveşte frecvenţa cu care au accesat calculatorul/laptopul sau tableta, se constată că 98,3% dintre respondenţi utilizează zilnic unul dintre aceste dispozitive în perioada martie-iunie 2020, comparativ cu 92,9% cât utilizau înainte de această perioadă.

În perioada dinainte de 11.03.2020, cele mai cunoscute şi utilizate platforme în terapia limbajului online au fost Google Classroom, Timlogo, Nummo Kids, Tara şi Moodle. În perioada martie 2020-iunie 2020 se constată o evoluţie spectaculoasă în ceea ce priveşte numărul de platforme cunoscute şi accesate de către specialiştii în domeniul terapiei limbajului. Majoritatea au utilizat mai mult de două sau trei platforme, dar sunt şi persoane care au experimentat cinci şi şase platforme în cadrul şedinţelor de terapia limbajului. Cea mai accesată platformă este Zoom, 52 de persoane, reprezentând 86,6% dintre respondenţi declară că au utilizat această platformă. Google Meet şi Google Classroom sunt următoarele platforme accesate de specialişti, din punctul de vedere al frecvenţei.

Principalele dificultăţi cu care s-au confruntat specialiştii care au utilizat platformele online sunt de ordin tehnic, referitoare la conexiunea de internet şi lipsa dispozitivelor elevilor. Au fost raportate dificultăţi şi datorită abilităţilor digitale reduse ale beneficiarilor, precum şi datorită lipsei suportului din partea părinţilor în timpul şedinţelor de terapie online.

Este evident că schimbarea de perspectivă este una majoră, ceea ce înseamnă că anul 2020 poate fi considerat un an de referinţă în vederea regândirii terapei logopedice şi în plasarea unor semnificative activităţi terapeutice în mediul online.

Concluzii

Terapia tulburărilor de limbaj reprezintă o adevărată provocare pentru specialişti, deşi aceştia au dovedit că în ultimele luni s-au adaptat destul de bine contextului actual, în care se impune respectarea distanţării sociale. Într-un timp foarte scurt, de doar trei luni, specialiştii au accesat diferite platforme şi şi-au

continuat activitatea terapeutică în mediul online, demonstrând adaptabilitate şi flexibilitate în utilizarea tehnologiilor.

Sunt necesare studii în ceea ce priveşte eficienţa şedinţelor de terapia logopedică în mediul online, precum şi în identificarea celor mai eficiente resurse şi strategii specific mediului online, care pot fi utilizate în cadrul acestor şedinţe. De asemenea, se recomandă introducerea unor cursuri de formare şi dezvoltare a abilităţilor digitale atât în procesul de formare iniţială, cât şi în celde formare continuăa specialiştilor în domeniul terapiei limbajului, mai ales în situaţia actuală din lume, când pandemia este departe de a se fi încheiat.

Bibliografie:

* ASHA, (2020), Telecpractice, retrieved from https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Telepractice/, în 15.06.2020.
* Iacono, T., Dissanayake, C., Trembath, D., Hurdy, K., Erickson, S., & Spong, J., (2016), *Family and practitioner perspectives on telehealth for services to young children with autism*. Studies in Health Technology and Informatics, 231, 63–73.
* Macoir, J., Martel Sauvageau, V., Boissy, p. , Tousignant, M., & Tousignant, M., (2017, January 23), *In-home synchronous telespeech therapy to improve functional communication in chronic poststroke aphasia: Results from a quasi-experimental study.* Telemedicine and e-Health. Advance online publication. doi:10.1089/tmj.2016.0235
* Talaş, D., (2015), *Terapia tulburărilor de limbaj derulată online*, în Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj şi Comunicare-RRTTLC, Nr. 1, ASTTLR, Cluj-Napoca, p. 34-40, ISSN: 2457-9262.
* Taylor, O.D., Armfield, N.R., Dodrill, p. , & Smith, A.C., (2014), *A review of the efficacy and effectiveness of using telehealth for paediatric speech and language assessment*. Journal of telemedicine and telecare, 20(7), 405–412. https://doi.org/10.1177/1357633X14552388.
* Trifu, R., Münch, H, Kleer, F.,Mészáros, E., (2016), *Telepractice and speech therapy, CPLOL* (Comité Permanent De Liaison Des Orthophonistes-Logopèdes De L'UE), retrieved from https://cplol.eu/documents/reports.html, in 20.06.2020.
* Wales, D., Skinner, L., & Hayman, M., (2017), The Efficacy of Telehealth-Delivered Speech and Language Intervention for Primary School-Age Children: A Systematic Review. *International journal of telerehabilitation*, *9*(1), 55–70. https://doi.org/10.5195/ijt.2017.6219.
* https://cplol.eu/
* https://www.asha.org/

STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL COPIILOR DIN CLASA PREGĂTITOARE PRIN ANTRENAMENT CREATIV SPECIFIC

Adriana Corina DON[1]

Abstract:

Every child has a unic constellation of creativity because it exist as a individual abillity in every human being. Stimulating creativity in school is in the mainstream of the psyhopedagogy of the education and is an important goal for teachers working with different children, at any level of education.

This study had the purpose to verify if applying a specific creativity training can leads to an incresing creativiy level at children from primary school (reception classroom), normal education.

The hypothesis of the study was:

H.1 – Children who partcipates to creativity training will have a higher level of creativity in post-test comparing with the level of creativity in pre-test

H 2 – Pupils from experimental group will have a superior level of creativity, comparing with the pupils from control group

H 3- Children who partcipates to creativity training will have a significant higher level of verbal fluidity in post-test, comparing with the level of the verbal fluidity in pre-test

H 4 – Between these tree factors of creativity (fluidity, flexibility and originality) it has a significant corelations at experimental group in post-test

The creativity training included 12 specific workshops designed by myself, according to the educational level of chidren involved,

The results of this study have confirmed all these four initial hypothesis.

„Nu uita că Dumnezeu te-a trimis pe lume să-l înlocuieşti, să dai sensuri, să creezi, să duci începutul său înainte"
Constantin Noica

Într-o economie a cunoaşterii, creativitatea este o abilitate esenţială, care poate influenţa considerabil viaţa unei persoane. Un sondaj realizat în 2012 în SUA a arătat că 90% din părinţii americani şi 87% din cadrele didactice care au participat la studiu au fost de acord cu afirmaţia „stimularea creativităţii în educaţie va alimenta economia viitorului". De asemenea, 85% dintre respondenţi au spus că ocupaţia lor necesită folosirea gândirii creative pentru rezolvarea problemelor, iar 71% au fost de părere că este nevoie ca gândirea creativă să fie predată copiilor în şcoală, la fel ca orice altă disciplină. În cadrul instituţiei şcolare, stimularea creativităţii înseamnă a identifica blocajele ei, a găsi soluţii practice de depaşire a

[1] Prof. logoped, Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, Arad.

lor, dar mai ales stimularea propriu-zisă a creativităţii prin formarea de atitudini creative (prin metode şi activităţi specifice) într-un mediu stimulant şi creativ.

Martin Covington a introdus conceptul de „copil creator", căruia i-a dat următoarele caracteristici tipice: nevoia permanentă de explorare, plăcerea copilului de a risca, punerea frecventă de întrebări. El propune creativitatea ca disciplină de studiu ce ar trebui să fie predată în şcoli şi face două mari recomandări: elevilor trebuie să li se ofere cât mai multe ocazii de învăţare creativă şi predarea creativităţii trebuie să se facă prin explicarea şi aplicarea strategiilor creative.

Mihaela Rocco consideră că în orice antrenament creativ trebuie depistată faza în care se găseşte individul (ne referim la faza de creştere şi dezvoltare psiho-intelectuală a individului) pentru a reuşi să intervenim în momentul optim.

Orice copil dispune de un potenţial creativ, creativitatea este mai întâi de toate o aptitudine individuală prezentă în fiecare dintre noi. Este nevoie însă de antrenarea ei, de cultivarea acesteia cu ajutorul unor tehnici adecvate pentru ca ea să devină o stare de spirit (Bouillerce, Carre, 2002).

Dezvoltarea creativităţii este de altfel unul dintre obiectivele psihopedagogiei şcolare, care propune metode pentru stimularea creativităţii copiilor şi modalităţi de cultivare a acesteia în învăţământ. Eficienţa unor programe creative a fost demonstrată la nivel empiric de puţine cercetări, în care să există măsurători pretest şi post-test în ceea ce priveşte evoluţia potenţialului creativ.

De aceea, în această cercetare, mi-am propus să investighez dacă participarea la un astfel de program de stimulare a creativităţii, de concepţie proprie, ar conduce la creşterea semnificativă a creativităţii, la elevii din ciclul primar, clasa pregătitoare, învăţământ normal. Pentru o mai mare acurateţe a rezultatelor, am introdus în studiu şi un lot de control, care nu va beneficia de educarea creativităţii prin acest program.

Psihologii susţin în general că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original şi adecvat realităţii. A crea înseamnă a face să existe, a genera, a produce, a cauza, a aduce la viaţă, a zămisli, iar creativ este cel care este imaginativ, inventiv, inovativ şi se caracterizează prin originalitate şi expresivitate

Datorită complexităţii fenomenului creaţiei, este puţin probabil să se ajungă la o definiţie unanim recunoscută, întrucât fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite; după unii autori creativitatea constituie un proces prin care se realizează un produs, iar după alţii ea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou şi de valoare.

Ca formaţiune psihică deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: utilitate, eficienţă, productivitate, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate, ultimele două fiind definitorii pentru creaţie.

Scopul acestei cercetări este de a investiga contribuţia antrenamentului creativ, de concepţie proprie, la elevii cu tulburări de limbaj din clasa pregătitoare, învăţământ normal.

Obiectivul acestei lucrări este a testa efectele antrenamentului creativ în dezvoltarea creativităţii la elevii din ciclul primar, clasa pregătitoare. Obiectivele propuse sunt:

- Investigarea eficienţei utilizării antrenamentului creativ în dezvoltarea creativităţii la elevii din clasa pregătitoare;

- Evidenţierea diferenţelor în nivelul creativităţii, între subiecţii care au participat la atelierele creative şi cei care nu au participat la aceste şedinţe.

Ipotezele lansate în studiu

Ipoteza 1: Subiecţii care participă la antrenamentele creative vor prezenta un nivel al creativităţii mai ridicat în post-test, comparativ cu nivelul creativităţii din pre-test.

Ipoteza 2: Subiecţii care participă la antrenamentele creative vor prezenta un nivel semnificativ mai ridicat al creativităţii, comparativ cu subiecţii din lotul de control

Ipoteza 3: Subiecţii care participă la şedinţele de training creativ vor prezenta un nivel al fluidităţii verbale semnificativ mai ridicat în post-test, comparativ cu nivelul fluidităţii verbale din pre-test.

Ipoteza 4: Între factorii creativităţii (fluiditate, flexibilitate, originalitate) există corelaţii semnificative la grupul experimental în faza de post-test.

Ca şi *instrument de măsurare a creativităţii* am utilizat testul de imaginaţie şi creativitate adaptat de Roco (2001) după E.P. Torrance, A.I. Osborn, J.P. Guilford, N.A. Wallach, N. Kogan şi G. Meunier (4 probe) şi o proba nr. 5 /verbală.

În cercetarea de faţă am aplicat un numar de 5 probe cu câte 1 item fiecare/ 1 în pre-test şi 1 item în post-test.

Studiul experimental s-a realizat în trei faze: pretest, aplicarea antrenamentului creativ şi faza de post-test. În *faza de pre-test* am aplicat cele 5 probe, atât la eşantionul experimental, cât şi la cel de control. Examinarea s-a realizat individual şi în grup. Examinatorul a explicat cerinţele pentru fiecare item, dar nu a intervenit în răspunsul subiecţilor, chiar dacă acesta era un răspuns care nu era în legătură directă cu întrebarea. Am realizat apoi cu grupul experimental antrenamentul creativ. Exerciţiile tip joc s-au realizat în şcoală, într-o sală de clasă/ logopedie primitoare, pe care am amenajat-o astfel încât să favorizeze interacţiunea şi deschiderea dintre subiecţi. După realizarea antrenamentului creativ, la o distanţă de o săptămână, a urmat *faza de post-test* în care s-au aplicat din nou cele 5 probe, atât grupului experimental, cât şi celui de control, în aceeaşi perioadă. Cotarea răspunsurilor s-a realizat în aceeaşi manieră ca şi în pretest.

Pe parcursul anului şcolar, am organizat 12 ateliere de stimulare a creativităţii, fiecare şedinţă propunând o altfel de stimulare a potenţialului creativ. Tematica fiecărei şedinţe a fost stabilită astfel încât să fie accesibilă nivelului de dezvoltare psiho-educaţională a şcolarilor din clasa pregătitoare. Unele s-au desfăşurat în mod individual, altele în grup, câte 1 şedinţă, săptămânal.

Tematica antrenamentului creativ a cuprins:

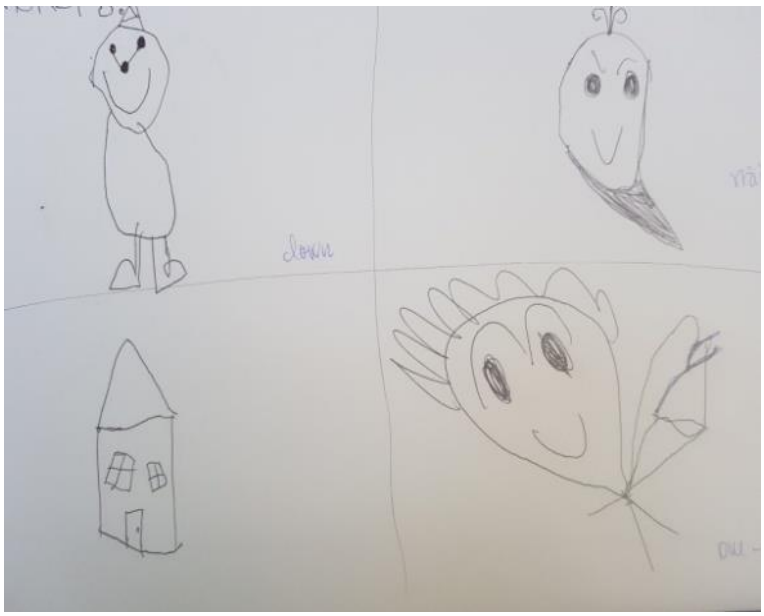
1. ATELIER figural /tip desen /individual- Creionul magic

Tema – Completează figurile/ imaginile date aşa cum doreşti, într-un mod cât mai creativ

Copiii au primit 4 itemi /figuri- stimul pe o foaie tip A4– punct, curba, 2 linii paralele, un model -ramură

Răspunsurile/desenele copiilor au variat în următorul registru:

- item punct- floare,minge, nas iepuras, centrul stelei, nas clown, maner frigider, semnul întrebării, masină, nas om, bulgare zapadă, punct de pornire spirală
- item linie curbata –par fetita, parte din cap, parte din cerc, parte din nor, deal ca parte din mai multe dealuri, spranceana de pe faţă, parte din luna, casa, parte fata vrajitor, ou
- item linii paralele- scară, robot, acoperis casă, trunchi copac, casă, litera H, labirint, litera N, uşă, avion, rafturi
- item ramură- praştie, valuri, ramură, parte din turn, păr fată, fir de balon, craft creativ, parte din vierme, plasă peşti, şosea, mijloc inimă, om de zăpada



2. ATELIER verbal/grup – Cascada de idei

Tema -Găseşte cât mai multe obiecte, animale, fructe, legume, etc, tot ce întâlneşti în viaţă care este ROŞU sau NEGRU sau STRĂLUCITOR sau RAPID sau DULCE, ce face ZGOMOT

RĂSPUNSURILE copiilor au fost:

ROŞU - inima, mac, sânge, mere, trandafir, ruj, masina pompieri, rodia, gogoşar, ardei, roşia, cireşe, căpşuni, Marte, frăguţe, cocoş, buburuză.

NEGRU - boxe, seminte floarea soarelui, ochii, spaţiu, noaptea, părul, microfon, roţi maşină, cauciuc, talpa pantof, pantera, seminţe kiwi, mustăţi pisică, filme alb negru, furnica, smoala, măşti de bandiţi, răul.

STRĂLUCITOR – aur, diamant, soare, sclipici, bec, stele, luna, cercei, geam, gresia curată, metal, ecran telefon, faţa copiilor, smarald, banii, bijuterii, părul de aur, nor, flori albe, argint.

RAPID - fulger, ghepard, iepure, pisica, racheta, curier, pumnii, glonţ, pantera, leopard, avion, renii lui Moş Crăciun, tigru, jaguar, maşini de curse, săgeata, tunet.

DULCE – bomboane, ciocolata, jeleu, zahăr, miere, îngheţata, prăjitura, tort, brioşa, trandafir, căpşuni, mure, acadea, frişca, cireşe, pepene.

CE FACE ZGOMOT- Tractor, tobe, câine, bormaşina, tunet, maşina găurit, concert, TV, radio, acordeon, tren, sticla când cade, bătăi de picioare, calorifer, trafic, vaporul, moara, maşina de cusut.

3. ATELIER verbal/ de grup – Universul meu

Tema – Pornind de la un cuvânt- stimul, spune tot ceea ce îţi vine în minte, legat de acesta

Cuvinte - stimul – SOARE, CĂŢEL

Răspunsurile copiilor au fost:

SOARE

Lumină, bronz, căldură, fericire, mare, zi, plajă, planetă, vară, piscină, floarea soarelui, bucurie, pământ, costum de baie, iarbă verde, Terra, libertate, raze, vacanță, galben, portocaliu, roşu, stea, valuri, primăvară, slipi

CĂȚEL

Joacă, ascultare, dorm, somn, rase, bucurie, plimbare, prieten, jucării, animale, dresaj, muşcătură, linge, mâncare, parc, limbă, dinți, cap, oase, natură, ham –ham, aventuri, copii.

4. ATELIER figural/ individual –Micul Picasso

Tema- Pornind de la o linie curbilinie dată, pe o foaie tip A4, desenează şi completează figura cu un desen deosebit, ce îţi place

Desenele copiilor au variat, reprezentând- contur deal, munte, pista ciclism, şosea, vulcan, graniţa dintre ţările EU şi non-EU, mare cu valuri, pajiste, peşteră cu aur, parcul prinţeselor, contur vale, maşină supraetajată fără pilot, buncăr, gigantozaur, pădure

5. ATELIER VERBAL/ de grup - Fantaslandia

Tema- copiii primesc cuvinte –stimul şi anumite prefixe /prefixul fantastic/ au sarcina să găsească combinaţii de cuvinte –prefix şi să definească noul cuvânt format

CUVINTE –STIMUL – crocodil, biberon, bicicletă, cameră, creion, scaun, soare, ochi, umbrelă,

PREFIXE – micro, maxi, super, mini, tri, supra

RĂSPUNSURILE şcolarilor au fost:

MICROCROCODIL – crocodil mic ce trăieşte într-o căsuţă mică, lângă muşuroiul de furnici

MAGICBIBERON- biberon special din care, atunci când bei, se face la loc, ne dă lapte dulce de ciocolată

MINIBICICLETĂ – bicicletă mică pe care de dau bebeluşii, furnicile, ţânţarii

6. ATELIER verbal / individual– Povestea numelui meu

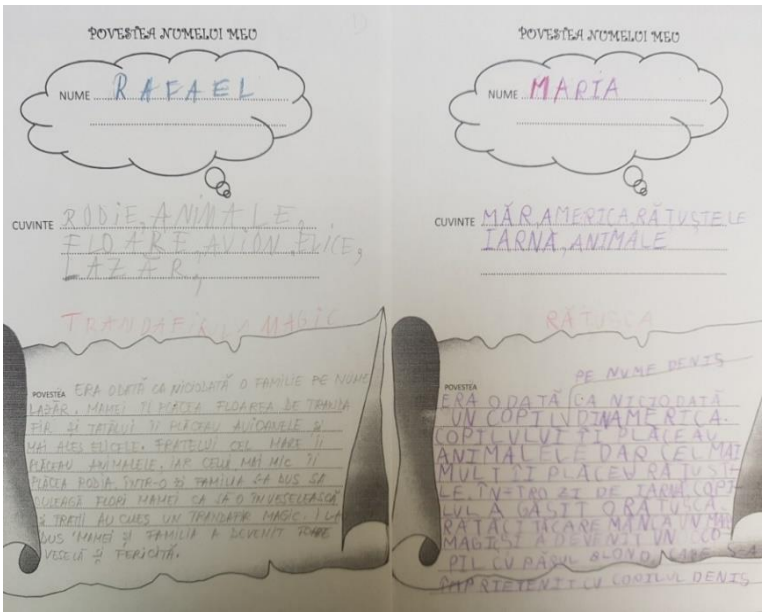
Tema- Scrie prenumele tău şi cu fiecare literă a lui născoceşte un cuvânt ce îţi place, apoi inventează o poveste, folosind toate cuvintele pe care le-ai ales

De exemplu, copilul **M.R**. a ales pentru **MARIA** următoarele cuvinte – Măr, America, Răţuşte, Iarnă, Animale şi a creat următoarea poveste

RĂŢUŞCA

Era odată ca niciodată un copil pe nume Denis, din America. Copilului îi plăceau animalele dar cel mai mult îi plăceau răţuştele.Într-o zi de iarnă, copilul a

găsit o rățușcă rătăcită care mânca un măr magic.Ea a devenit un copil cu părul blond care s-a împrietenit cu copilul Denis.



7. ATELIER verbal /individual–Floarea de lotus

Tema- Găseşte cât mai multe însuşiri pentru cuvintele/ imaginile date - FLUTURAŞ, SOARE, BICICLETĂ, COPAC

Răspunsurile copiilor au fost:

FLUTURAŞ – mascat, ameţit, sclipitor, rapid, zburător, ca un curcubeu,frumos, mare, colorat, fericit, jucăuş, supererou, gânditor

SOARE – rotund, cântăreţ, galben, înflorat, vorbăreţ, gigant, strălucitor,mare, galben, cu dinţi, strălucitor, rotund, călduros, arzător

BICICLETĂ – rapidă, zgăriată, mică, stricată, magică, murdară, nouă, roşie,luxoasă, frumoasă, rapidă, tare, super, reglabilă, superviteză

COPAC – puternic, cu fructe, frumos, trist, fericit, mare, vorbitor, mare, verde, tânăr, vechi, sclipitor

8. ATELIER figural şi verbal – Povestea semnului meu

Tema - Pornind de la câteva semne grafice date, desenează ceea ce doreşti şi te reprezintă, alcătuind şi o poveste interesantă şi creativă.

Exemplu de poveşti

Piramida misterioasă

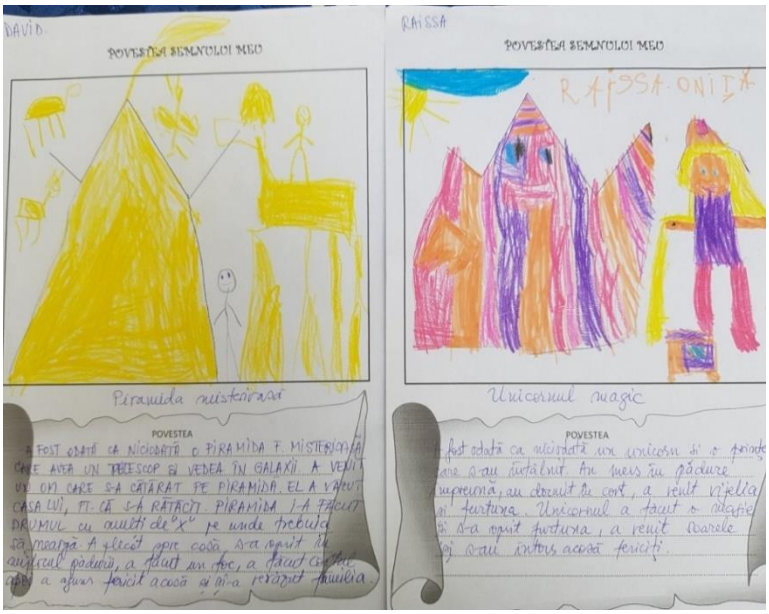
A fost odată ca niciodată o piramidă foarte misterioasă care avea un telescop şi vedea cu el în galaxii.A venit un om care s-a căţărat pe piramidă. El a văzut casa lui, pentru că s-a rătăcit.Piramida i-a făcut drumul cu mulţi de X pe unde trebuia să meargă. A plecat spre casă, s-a oprit în mijlocul pădurii unde a făcut un foc, a făcut cortul apoi a ajuns fericit acasă şi şi-a revăzut familia.

D.R. cls. 0

Umbrela magică

A fost odată o fetiță pe nume Maria. Ea a mers în parc și a început o ploaie mare care nu se mai oprea. Mama i-a dat o umbrelă magică care putea să oprească ploaia.Dacă mai vine ploaia, umbrela va fi gata pentru a o opri. Maria a crescut mare și umbrela a rămas în pod.

R.O. cls. 0



9. ATELIER verbal /individual – Magicland

Tema -Pornind de la imagini creative date/ color / cu CĂȚELUȘUL WALDO imaginează-ți o poveste cât mai năstrușnică.

Câinele zburător și salvator

A fost odata ca niciodată un câine zburător pe nume Ham-Ham. El trăia în America. O girafă s-a îmbolnăvit, o durea gâtul și picioarele. Și a venit asistentul doctor care era câinele Ham–Ham care i-a dat medicamentul. Apoi a luat foc casa girafelor, a căzut pe frații lui dar a venit câinele zburător repede și a salvat toate girafele (cu o pușca cu multă apă), Apoi au sărbătorit cu un tort împreună cu toate animalele.

T.R. cls. 0

10. ATELIER verbal / de grup – SĂCULEȚUL FERMECAT

Tema - În săculeţul fermecat sunt mai multe jucării, pe care le veți alege pe rând, veti spune câteva propoziții, formând și continuând povestea, cu fiecare jucărie aleasă.

Obiecte-jucării date – păpușă băieţel și fetiță, soare, stea, măr, minge, buburuză, ponei

Povestea lui Bogdan

*A fost odată ca niciodată un **băieţel** pe nume Bogdan. El era la mare în Grecia într-o vilă foarte frumoasă. A venit o **buburuză** mare şi s-a aşezat pe mâna lui. El s-a speriat pentru că a aflat că buburuza vorbeşte. L-a întrebat cum îl cheamă şi băieţelul i-a spus.Ei s-au împrietenit şi s-au jucat împreună.Apoi a venit un **măr** vorbăreţ ce era muşcat de un vierme. Bogdan a crezut la început că era un rechin dar a văzut apoi că e un vierme. **Steluţa** de pe cer era doctor şi putea să ajute mărul.A trimis o rază putenică şi mărul s-a făcut bine, viermele a plecat.O **fetiţă** pe nume Lămâia s-a dus cu covorul magic la mare în Grecia. Ea a văzut buburuza vorbitoare şi s-a speriat.Băieţelul Bogdan era în apă şi a chemat-o si pe ea, să înveţe să înoate. Ea a întrebat buburuza de ce este la mare, pentru că nu ştia că ea poate să zboare atâta şi să vorbească.A venit un **soare** puternic care i-a spus Lămâiei şi lui Bogdan că se pot juca toată vara, căci el, soarele va avea grijă de toti.*

Grup copii cls. 0 - G.I, D.J., M.R., T.O., M.R

11. ATELIER verbal/de grup – Superputeri - Ce s-ar întâmpla dacă?

Tema: Copiii răspund la întrebările date, în grup, într-un mod inedit. La sfârşit, ei sunt încurajati să formuleze diverse întrebări ipotetice

a. Ce s-ar întâmpla dacă alimentele ar fi gratis?

Răspunsuri copii:oamenii s-ar bate pt mâncare, nu ar ajunge hrana, toţi ar fi lacomi, am avea mai mulţi bani toţi, poliţia ar avea de lucru mult la magazine, am mânca zilnic tort, îngheţată, animalele ar fi sătule tot timpul şi mai grase

b. Ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar fi invizibili?

Răspunsuri copii:luăm jucării de la magazin, pot merge ca o prinţesă cu machiaje, unii ar lua banii din bancă, ne-am ciocni unii de alţii, poliţia nu ar vedea hoţii, nu ne cumpărăm haine

c. Ce s-ar întâmpla dacă oraşul Arad ar fi înconjurat de ape?

Răspunsuri copii: am transforma maşinile în bărci, dacă ar sta în casă s-ar îneca, toţi oamenii ar înota, s-ar împrieteni cu peştii, ar fi un lac adânc şi unii ar muri, folosim o pompă ce trage apa şi o trimite în ocean, am mânca numai peşte, facem o barcă mare şi plecăm în alte oraşe, din maşini facem plute, un scafandru ar salva toţi oamenii, ne-am deplasa pe buşteni, am face bărci din pet-uri

12. Atelier verbal şi nonverbal/ de grup – Pălăria creativă

Tema – Copiii au exprimat verbal şi non-verbal povestirea CEI TREI PURCELUŞI, culeasă de Fraţii Grimm şi, prin metoda pălăriilor gânditoare, s-au identificat cu un anumit rol, dar mai ales au căutat (prin pălăria verde- creativă) alte finaluri şi alte titluri pentru această povestire

*Răspunsurile copiilor pentru **alte titluri** au variat*: Purceluşii din oraş, Cei 4 purcei, Pădurarul şi purceluşii, Lupul şi monstrul, Vacanţa cu peripeţii, Lupul şi purceluşii, Tocăniţa, Balul purceluşilor, Lupul cu picioare albe, Ardeiul iute, Mămăligă de lup, Maşina de lux, Lupul şi vraja

*Răspunsurile copiilor pentru **finaluri diferite** au fost:*

- purceluşul al 3-lea şi-a contruit casa în oraş iar lupul a alergat foarte mult şi a obosit;

- purceluşii au o baghetă magică şi tranformă lupul în peşte, apoi îl mănâncă;
- cei 2 purceluşi aleargă la mama lor şi pădurarul împuşcă lupul;
- cei 3 purceluşi se costumează în monstru care îl sperie pe lup şi pleacă în pădure;
- cei 3 purceluşi au fugit cu o maşină acasă la mama lor iar lupul nu i-a găsit
- lupul mănâncă toţi purceluşii;
- purceluşii i-au pregătit lupului o tocăniţă bună şi lupul a mâncat tocăniţa, ei s-au împrietenit;
- lupul suflă toată noaptea şi se dă bătut, pleacă înapoi în pădure la casa lui;
- lupul a făcut şedinţă cu alţi lupi cum să-i prindă pe purceluşi, ei au alergat la casa din cărămidă, le-a deschis purceluşul cel mare care i-a invitat la un bal, lupii au dansat şi apoi au căutat alţi purceluşi în pădure;
- lupul avea picioarele albe, purceluşii au avut arme şi beţe şi l-au bătut pe lup, când a venit mama a găsit lupul leşinat;
- Cei 3 purceluşi s-au întâlnit cu Ţapul-Ardei Iute şi împreună au fugit la mama lor, Ţapul era un paznic bun şi când a venit lupul, el a luat foc de la ardeiul iute;
- purceluşii au ieşit când a venit lupul, ei l-au închis pe lup în casă şi el a căzut într-o oală cu ciorbă, apoi purceluşii au făcut mămăligă de lup.

Rezultatele cercetării

În ceea ce priveşte prezentarea, analiza şi interpretarea datelor experimentale, am realizat acest demers în legătură directă cu ipotezele specifice, stabilite la începutul cercetării.

Analiza statistică s-a realizat cu ajutorul programului statistic SPSS.

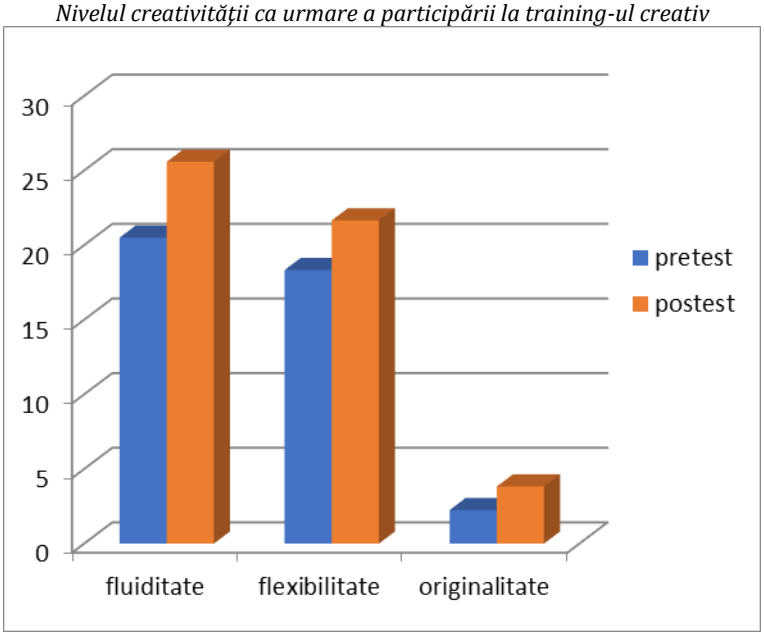
Ipoteza specifică 1: ***Subiecţii care participă la şedinţele de training creativ vor prezenta un nivel al creativităţii semnificativ mai ridicat în post-test, comparativ cu nivelul creativităţii din pre-test.***

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferenţe semnificative între rezultatele obţinute în post-test şi rezultatele din pretest, pe toţi cei trei factori ai potenţialului creativ. Testul T ne arată că pe dimensiunea fluiditate, subiecţii din grupul experimental obţin rezultate semnificativ mai ridicate (P=.001) ca urmare a participării la trainingul creativ (media m = 25,58), decât înaintea acestui antrenament al stimulării creativităţii (media m = 20,50), Pe dimensiunea flexibilitate, subiecţii incluşi în experiment obţin rezultate semnificativ mai ridicate (P=.000) ca urmare a participării la trainingul creativ (m = 21,66), decât înaintea acestuia (m =18,33), Observăm că şi cea de-a treia dimensiune, originalitatea, a fost stimulată prin aceste ateliere creative, subiecţii prezentând o medie a originalităţii semnificativ mai scăzută (P=.000) în pretest (m =2,25), faţă de cea obţinută în post-test (m = 3,83).

Indici descriptivi pentru nivelul creativităţii în pretest şi post-test la grupul experimental:

Factorii Creativităţii GR.EXPERIM	Faza testării	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
Fluiditate	*Pretest*	12	14,00	29,00	20,50	4,81
	Post-test	12	17,00	38,00	25,58	7,22
Flexibilitate	*Pretest*	12	14,00	23,00	18,33	3,11
	Post-test	12	16,00	29,00	21,66	3,82
Originalitate	*Pretest*	12	0,00	4,00	2,25	1,28
	Post-test	12	1,00	6,00	3,83	1,46

Nivelul creativităţii ca urmare a participării la training-ul creativ



Ipoteza specifică 2. *Subiecţii care participă la antrenamentele creative vor prezenta un nivel semnificativ mai ridicat al creativităţii, comparativ cu subiecţii din lotul de control*

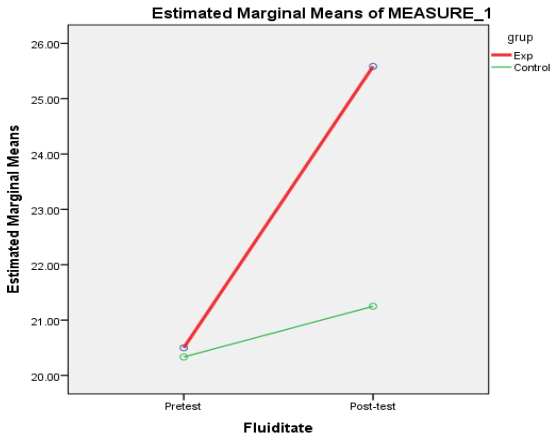
Indici descriptivi pentru nivelul creativităţii în pretest şi post-test la grupul de control

Factorii Creativităţii GR.CONTROL	Faza testării	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
Fluiditate	*Pretest*	12	14,00	26,00	20,33	4,00
	Post-test	12	15,00	27,00	21,25	4,00
Flexibilitate	*Pretest*	12	14,00	22,00	18,08	2,50
	Post-test	12	15,00	22,00	18,33	2,18
Originalitate	*Pretest*	12	1,00	4,00	2,08	0,79
	Post-test	12	1,00	4,00	2,25	0,86

Pentru a testa dacă aceste diferenţe sunt semnificative, vom utiliza testul ANOVA- calea GLM- Repeated Measures, deoarece avem un factor ce presupune eşantioane independente tipul de grup (experimental şi control) şi unul care presupune eşantioane perechi - momentul testării (pretest si posttest),

Interacţiunea dintre factorul 1 (faza experimentală) şi grupul experimental: observăm că interacţiunea dintre cele două faze de testare şi grupurile experimentale este semnificativă statistic (P =.000), Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferenţe semnificative între cele două grupuri, experimental şi de control.

Nivelul fluidităţii la lotul de control şi cel experimental, în faza de pretest şi post-test.

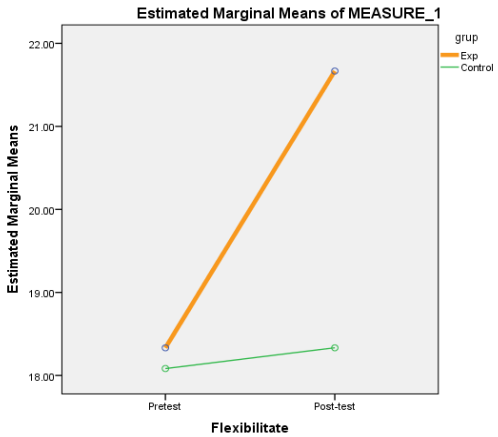


Pentru flexibilitate - Analiza ANOVA pentru relevarea diferenţelor în nivelul flexibilităţii în faza de post, între subiecţii din lotul experimental şi cei din lotul de control:

Sursa de varianţă	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Between-Subjects grup exp	51.361	1	51.361	3.557	.068
Between-Subjects error	490.917	34	14.439		
Within-Subjects factor 1	51.361	1	51.361	89.172	.000
Within-Subjects error	19.583	34.000	.576		
Interacţiune factor 1 *grup exp.	38.028	1	38.028	66.023	.000

Interacţiunea dintre cele două faze de testare şi grupurile experimentale este semnificativă statistic (P =.000), Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferenţe semnificative între cele două grupuri, experimental şi de control, pe dimensiune flexibilitate din cadrul creativităţii.

Nivelul flexibilităţii la lotul de control şi cel experimental, în faza de pretest şi post-test.

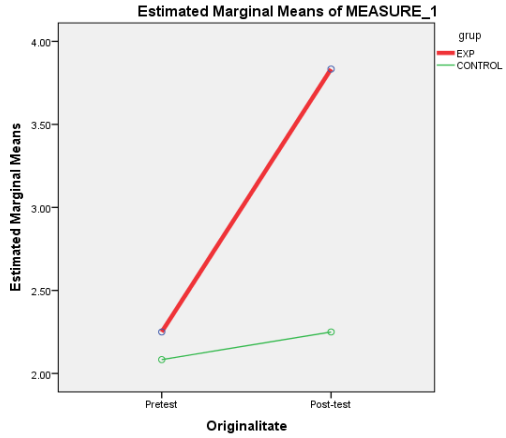


Pentru originalitate - Analiza ANOVA pentru relevarea diferenţelor în nivelul originalităţii în faza de post, între subiecţii din lotul experimental şi cei din lotul de control:

Sursa de varianţă	Suma pătratelor SP	Grade de libertate Df	Media pătratelor MP	F	P
Within-Subjects factor 1	12.250	1	12.250	51.262	.000
Within-Subjects error	8.125	34.000	.239		
Between-Subjects grup exp	12.250	1	12.250	6.495	.016
Between-Subjects error	64.125	34	1.886		
Interacţiune factor 1*grup exp.	8.028	1	8.028	33.593	.000

Interacţiunea dintre cele două faze de testare şi grupurile experimentale este semnificativă statistic (P =.000), Aceasta înseamnă că între fazele de testare, există diferenţe semnificative între cele două grupuri, experimental şi de control.

Nivelul originalităţii la lotul de control şi cel experimental, în faza de pretest şi post-test.

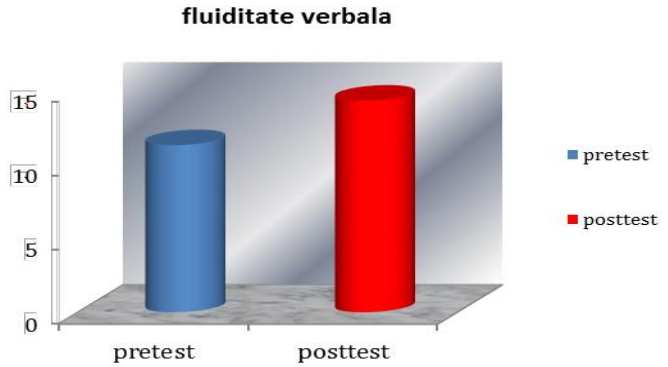


Ipoteza specifică 3: *Subiecţii care participă la şedinţele de training creativ vor prezenta un nivel al fluidităţii verbale semnificativ mai ridicat în post-test, comparativ cu nivelul fluidităţii verbale din pre-test.*

Analiză statistică- Testul T- pentru relevarea diferenţelor în nivelul fluidităţii verbale în pretest şi post-test la grupul experimental

Factor al creativităţii	T	Df	P
Fluiditate verbală	-5,745	11	,000

Testul T ne arată că pe dimensiunea fluiditate verbală, subiecţii din grupul experimental obţin rezultate semnificativ mai ridicate (P=.000) ca urmare a participării la trainingul creativ (media m =14,25), decât înaintea acestui antrenament al stimulării creativităţii (media m = 11,25).



Ipoteza specifică 4: *Între factorii creativităţii (fluiditate, flexibilitate, originalitate) există corelaţii semnificative la grupul experimental în faza de post-test.*

Relaţia factori creativitate	N	Factor de corelaţie r/ Pearson	Test de semnificatie P
Fluiditate- flexibilitate	12	0,72	.008
Flexibilitate- originalitate	12	0,73	.006
Fluiditate -originalitate	12	0,44	.14

- Între factorii de creativitate fluiditate şi flexibilitate există o relaţie pozitivă semnificativă (r = 0,72, p =.008, N = 12), copiii participanti la training cu un nivel ridicat al fluidităţii au un nivel ridicat şi al flexibilităţii creativităţii *(la testul se semnificaţie, two-tailed la nivelul de probabilitate de 0,008 sau mai mic, corelaţia e statistic semnificativă)*

- Între factorii de creativitate flexibilitate şi originalitate există o relaţie pozitivă (r = 0,73, p =.006, N = 12), copiii cu un nivel ridicat al flexibilităţii au un nivel ridicat şi al originalităţii creativităţii *(la testul de semnificaţie, two-tailed la nivelul de probabilitate de 0,006 sau mai mic, corelaţia e statistic semnificativă)*
- Între factorii de creativitate fluiditate şi originalitate există o relaţie pozitivă moderată dar nesemnificativă statistic (r = 0,44, p =.14, N = 12), *(la testul se semnificaţie, two-tailed la nivelul de probabilitate de 0,14 sau mai mic, corelaţia nu e statistic semnificativă)*

Concluziile cercetării

Scopul acestei cercetări a fost acela de a investiga eficienţa utilizării trainingului creativ de concepţie proprie în antrenarea creativităţii la şcolarii mici, din clasa pregătitoare, învăţământ normal.

Rezultatele obţinute au confirmat că:

- În urma participării la trainingul creativ, subiecţii din lotul experimental prezintă un nivel al flexibilităţii, fluidităţii şi originalităţii mai ridicat, comparativ cu cel din pretest
- Subiecţii din lotul experimental prezintă, în faza de post-test un nivel al flexibilităţii, fluidităţii şi originalităţii semnificativ mai ridicat, comparativ cu subiecţii din lotul de control, care nu au participat la acest program;
- Subiecţii participanţi la şedinţele de training creativ au un nivel al fluidităţii verbale semnificativ mai ridicat în post-test, comparativ cu nivelul fluidităţii verbale din pre-test.
- Între factorii creativităţii (fluiditate, flexibilitate, originalitate) există corelaţii semnificative la grupul experimental, după participarea la antrenamentul creativ

Atât fluiditatea, flexibilitatea cât şi originalitatea sunt aptitudini de bază ale gândirii divergente (ca factor intelectual al creativităţii) şi sunt implicate masiv în randamentul şcolar (în special fluiditatea – A.Roşca, 1981), Datorită caracterului preponderent verbal al învăţământului românesc, fluiditatea se dezvoltă continuu, chiar şi la 14-15 ani, când flexibilitatea şi originalitatea regresează (A. Munteanu, 1994).

Atelierele de creativitate, în care elevii sunt încurajaţi să-şi exprime imaginaţia, să găsească cât mai multe soluţii, să exprime verbal şi figural propriile idei creative, le stimulează potenţialul creativ. Aceste rezultate sunt confirmate şi de alte cercetări (Wegge, 2005).

Se observă că după şedinţele de creativitate (pe o tematică diversă, implicând dimensiunea verbală şi figurală), participanţii (stimulati individual dar şi prin atelierele de grup) prezintă o bogăţie şi un flux de cuvinte şi idei mai ridicat decât în faza de pre-test. Răspunsurile copiilor, exprimate mai mult prin limbajul expresiv verbal au fost inedite şi creative, ei participând cu mult entuziasm la toate atelierele de creativitate. S-a ameliorat şi capacitatea de restructurare a gândirii, de schimbare a mersului acesteia în cursul rezolvării unei probleme, subiecţii fiind capabili să găsească soluţii din categorii diferite de răspuns.

Rezultatul obţinut ne trimite la accepţiunea creativităţii ca potenţialitate general umană, care sub o formă latentă, virtuală, evidentă, în grade şi proporţii diferite, se găseşte la fiecare individ (Zlate, 2006), Dacă nu am accepta acest punct de vedere, nu am mai putea interveni până la urmă în educarea şi antrenarea creativităţii.

Consider că obiectivele au fost atinse, trainingul creativ dovedindu-şi eficienţa în antrenarea şi educarea potenţialului creativ la copiii din clasa pregătitoare, învăţământ de masă. Ca şi competenţă transversală a învăţării, creativitatea e implicată în fiecare componentă dintre cele 8 competenţe cheie stabilite la nivel european şi are rol activ în învăţarea creativă, comunicare şi limbaj, succesul şcolar al fiecărui copil, aflat în dezvoltare psiho-socio-emoţională dar şi pentru adultul în devenire, adaptat secolului nostru solicitant.

Pentru şcolarii cu tulburări de limbaj, acest studiu a avut implicaţii semnificative în sfera limbajului şi comunicării pentru că a contribuit, prin antrenamentul creativ (ateliere de stimulare a creativităţii verbale şi figurale) la dezvoltarea vocabularului activ (prin cuvintele noi din categoria verbelor, adjectivelor) a auzului fonematic (important în achiziţiile de scris-citit) structurarea gramaticală corectă a propoziţiilor, dezvoltarea limbajului expresiv-creativ ca reflectare a imaginaţiei, populată deseori la acest nivel de vârstă, cu elemente fantatice sau fabulatorii dar şi la dezvoltarea limbajului interior.

Principala limită a studiului este eşantionarea redusă (puţini subiecţi) şi selecţia aleatorie a grupurilor participante (cei cu tulburări de limbaj) din care cauza această cercetare nu se poate generaliza la nivelul unei populaţii largi.

O posibilă continuare a cercetării ar consta în evaluarea eficienţei trainingului creativ în activităţile de predare-învăţare din şcoală, compararea cu o altă metodă specifică de stimulare a creativităţii, extinderea trainingului pentru alte nivele de şcolaritate sau selecţia eşantionului în funcţie de prezenţa sau absenţa tulburărilor de limbaj. S-ar evidenţia în acest fel, care este cea mai potrivită metodă de lucru pentru grupul respectiv, care dintre ele permite cea mai bună deschidere a elevilor, şi care, nu în ultimul rând, dă cele mai performante rezultate, în termeni de câştig cognitiv.

De asemenea, tematica antrenamentului creativ poate constitui un material valoros şi interesant ce se poate articula într-un suport original pentru realizarea unor diverse activităţi educaţionale cu valenţe formative, pentru şcolarii din ciclul primar.

Sunt recunoscătoare tuturor copiilor participanţi, care s-au lăsat purtaţi în această aventură intelectuală, încărcată de imaginaţie, farmec şi emoţionalitate la capătul căreia am descoperit cu toţii, că universul nostru dar şi al fanteziei este plin de nebănuite înţelesuri, ce aşteaptă să fie descoperite şi valorificate.

„*Orice ţară cultivă la membrii ei ceea ce onorează*"
Platon

Bibliografie:

* Adarves-Yorno, I., Postmes, T., & Haslam, S. A., Social identity and the recognition of creativity in groups. *British Journal of Social Psychology,* 2010.
* Anucuța, L. & Anucuța p. , *Cunoașterea și educarea creativității la elevi*, Editura Excelsior Art, Timișoara, 2005.
* Anucuța, L. & Anucuța p. , *Jocurile de creativitate*, Editura Excelsior Art, Timișoara, 2008.
* Băban, A., *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.* Editura Imprimeria „Ardealul", Cluj-Napoca, 2001.
* Bejan, M., *Dezvoltarea creativității la școlarii mici*, Editura Noul Scrib, Arad, 2014.
* Bouillerce, B., Carré, E., *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*. Editura Polirom, București, 2002.
* Breban, S. & Gongea E. & Ruiu G., *Metode interactive de grup*, Editura Arves, București, 2006.
* Cosmovici, A., & Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 2005.
* Cristescu, F.S., *Primii pași în scrierea creativă*, Editura Carminis, Pitești, 2018.
* De Bono, Edward, *Șase pălării gânditoare*, Editura Curtea Veche, București, 2007.
* Howitt, D., & Cramer D., *Introducere în SPSS pentru psihologie*, Editura Polirom, București, 2006.
* Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj -Napoca, 2000.
* Kelemen, G., *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*, Editura Universității „Aurel Vlaicu", Arad, 2006.
* Larousse, *Marele dictionar al psihologiei*, Editura Trei, București, 2006.
* Manolescu, M.coord., *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare,* Centrul Național de Evaluare și Examinare, București, 2013.
* Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1999.
* Pânișoară, I.O., *Comunicare eficientă. Metode de interacțiune educațional,* Editura Polirom, Iași, 2004.
* Popa, M., *Statistică pentru psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2008.
* Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, București, 2001.
* Rodari, G., *Gramatica fanteziei*, Editura Humanitas, București, 2009.
* Winnicott, D.W., *Opere vol. 6. Joc și realitate*, Editura trei, București, 2006.

FACILITAREA PROCESULUI DE EXAMINARE LOGOPEDICĂ COMPLEXĂ CU AJUTORUL APLICAȚIEI MOBILE LOGOFAN

Oana PERNEVAN[1],
Cristina POP[2]

Abstract:

The study was developed after we had previously builded a useful mobile application in the field of speech therapy. Internationally, there are many mobile applications in this field, but in our country such resources are almost non-existent. The study compares on the one hand the level of satisfaction of speech therapist teachers by using the mobile application versus their level of satisfaction by using traditional means of speech therapy examination, and on the other hand the level of satisfaction of children by using the mobile application versus the level of satisfaction obtained through the use of traditional means of speech therapy examination. The study was attended by 15 speech therapy teachers, who performed the speech therapy examination with at least one child, and then completed a questionnaire on the level of satisfaction by using the mobile application, respectively a questionnaire that monitors their level of satisfaction by using traditional means of speech therapy examination.

The data obtained after completing the questionnaires were recorded and interpreted. It was found that the hypotheses were confirmed, so the Logofan mobile application proves to be very useful for speech therapy teachers, facilitating the process of speech therapy examination.

Aplicații pentru sistemele mobile utile în terapia limbajului

Aplicația este un program sau o parte din software proiectat pentru a atinge un anumit scop și se descarcă de un utilizator pe un dispozitiv mobil.

Aplicații pe plan internațional:

- SpeechCompanion Speech Therapy.
- SmallTalk Oral Motor Exercises.
- Free Candle, magic Candle.
- Onomatopaeia Vocea Animalelor de la Kidsopia. Aceste aplicații facilitează antrenarea pronunției, dar și antrenarea diverselor subcomponente ale aparatului fonoarticulator, cum sunt respirația și mobilitatea lingvală.
- Talking Pierre, TalkingTom și Talking Giner - pentru stimularea limbajului expresiv.
- Super Duper StoryMaker este o aplicație cu ajutorul căreia copilul poate crea povești folosind imaginile cuprinse în cadrul aplicației.

[1] Prof. logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad.
[2] Prof. cons, școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad.

- Aplicaţia Dragon Dictation permite transformarea limbajului oral, utilizatorul vorbind aproapte de microfonul tabletei, în mesaj scris, care apare pe ecran.
- Little Bee Articulation Test Center utilizat pe tabletă este conceput pentru a-i ajuta pe terapeuţii în limbaj să realizeze evaluarea articulaţiei şi a producţiei verbale.

Clasificare a aplicaţiilor în funcţie de scopul utilizării acestora în cadrul terapiei limbajului (Wakefield şi Schaber)

Aplicaţii concepute special pentru terapie/intervenţie

Aplicaţii concepute în alt scop decât cel al terapiei/intervenţiei

Aplicaţii folosite pentru motivarea copiilor

Aplicaţii care îl ajută pe terapeut să colecteze date şi să monitorizeze progresul copilului

Aplicaţii în ţara noastră

Aplicaţia „Cuvinte” - constă în ascultarea unor cuvinte alcătuite din una sau mai multe silabe, în funcţie de nivel, pe care utilizatorii trebuie să le scrie corect.

„Paşi prin lumea sunetelor” - utilă atât specialiştilor în terapia tulburărilor de limbaj, cât şi părinţilor preocupaţi de modalităţi prin care pot contribui la dezvoltarea abilităţilor de pronunţie ale propriilor copii. Este o aplicaţie pe mobil, în care materialul imagistic şi lingvistic este structurat şi organizat după criterii logopedice, astfel, fiecare sunet fiind localizat la nivelul cuvintelor, în cele trei poziţii: iniţială, mediană şi finală.

Aplicaţia „Nummo Kids” - reprezintă totul sub formă de joc, ceea ce facilitează procesul de recuperare. Personajul central al poveştii „Nummo” este un vrăjitor simpatic, care te „plimbă” prin lumea cuvintelor. Platforma cuprinde peste 100 de exerciţii, ceea ce reduce semnificativ costurile pentru materialele didactice ale copiilor.

Aplicaţia mobilă Logofan este un instrument de evaluare menit să faciliteze activitatea logopedului, contribuind totodată la cooperarea specialistului cu părintele copilului care prezintă tulburări de limbaj

Aplicaţia include 5 teste de evaluare, unele dintre acestea fiind structurate pe mai multe probe.

- Primul test urmăreşte articulaţia. Imaginile pe care copilul le denumeşte sunt atent selectate, astfel încât fiecare sunet să fie prezent în toate cele trei poziţii: iniţială, mediană şi finală.
- Al doilea test urmăreşte examinarea vârstei psihologice a limbajului şi include şapte probe, adaptate după proba lui Alice Descoudres: contrarii cu obiecte, completare lacune,repetare numere, cunoaşterea materialelor, contrarii fără imagini, culori, cunoaşterea sensului verbelor.

- Al treilea test propune examinarea diferenţierii auditive şi are două probe, de cuvinte paronime, respectiv de rime.
- Testul 4 vizează examinarea schemei corporale.
- Testul 5 are în vederea examinarea orientării spaţiale.

Examinarea logopedică

- Examinarea nivelului de înţelegere a vorbirii
- Examinarea auzului
- Examinarea articulării verbale
- Examinarea vocii
- Examinarea structurii gramaticale
- Examinarea vocabularului
- Examinarea lexico-grafică
- Examinarea motricităţii
- Examinarea dezvoltării mintale
- Examinarea medicală
- Examinarea rezultatelor activităţii şcolare

Metodologia cercetării

Ipotezele cercetării

- Nivelul de satisfacţie al terapeuţilor în limbaj ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan este mai mare faţă de nivelul de satisfacţie obţinut prin utilizarea mijloacelor tradiţionale de evaluare logopedică
- Nivelul de satisfacţie al copiilor în urma examinării cu ajutorul aplicaţiei mobile Logofan este mai mare faţă de nivelul de satisfacţie obţinut prin utilizarea mijloacelor tradiţionale de evaluare.
- Există o relaţie semnificativă statistic între nivelul satisfacţiei profesorilor logopezi şi cel al satisfacţiei copiilor examinaţi şi anume un nivel ridicat al satisfacţiei profesorilor logopezi ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan se asociază cu un nivel ridicat al satisfacţiei copiilor cărora le sunt administrate testele din aplicaţie.
- Există o relaţie semnificativă statistic între nivelul satisfacţiei profesorilor logopezi şi cel al satisfacţiei copiilor examinaţi şi anume un nivel scăzut al satisfacţiei profesorilor logopezi ca urmare a utilizării mijloacelor tradiţionale de examinare logopedică se asociază cu un nivel scăzut al satisfacţiei copiilor cărora le sunt administrate teste cu ajutorul acestor mijloace.

Ipoteza nulă

- Nu aplicaţia mobilă Logofan facilitează procesul de examinare logopedică, ci existenţa altor factori care conduc la realizarea cu succes a acestui proces: măiestria profesorilor logopezi în aplicarea testelor, motivaţia copilului.

Obiectivele cercetării:

- Să identific probele de examinare logopedică relevante pentru preşcolari şi şcolarii mici;
- Să aleg imagini atractive pentru fiecare probă;
- Să dezvolt aplicaţia mobilă Logofan, incluzând probele şi imaginile selectate anterior;
- Să prezint profesorilor logopezi instrucţiunile de utilizare a aplicaţiei mobile Logofan;
- Să aplic profesorilor logopezi care au testat aplicaţia câte un chestionar de satisfacţie privind utilizarea acesteia în examinarea logopedică, respectiv un chestionar care vizează folosirea metodelor tradiţionale;
- Să compar rezultatele obţinute prin completarea celor două chestionare de către fiecare profesor logoped;
- Să interpretez rezultatele obţinute în completarea celor două tipuri de chestionare.

Designul cercetării

Variabile:

a. Variabile dependente:

- Rezultatele obţinute în urma aplicării chestionarului privind satisfacţia profesorilor logopezi ca urmare a utilizării în procesul examinării a metodelor tradiţionale de evaluare;
- Rezultatele obţinute în urma aplicării chestionarului privind satisfacţia profesorilor logopezi ca urmare a utilizării în procesul examinării a aplicaţiei mobile Logofan.

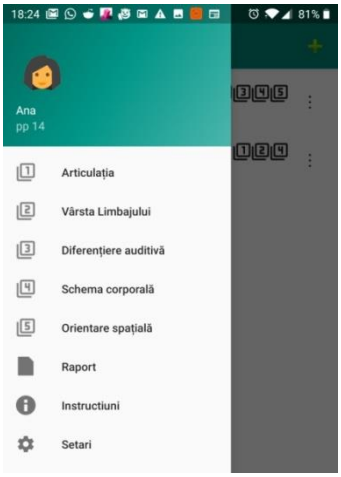
b. Variabile independente:

- Probele de examinare logopedică complexă din cadrul aplicaţiei mobile Logofan

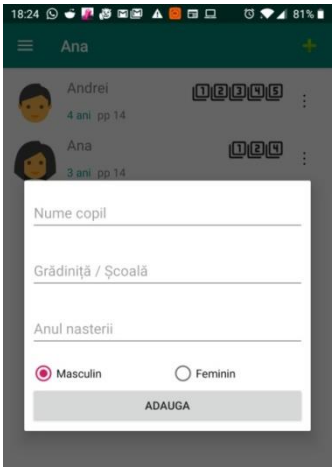
Prezentarea metodei de cercetare (aplicaţia mobilă):

Aplicaţia Logofan-evaluare se adresează terapeuţilor în limbaj cu scopul de a realiza examinarea logopedică a preşcolarilor şi a copiilor de vârstă şcolară mică, depistaţi în prealabil cu posibile tulburări de limbaj.

Aplicaţia include 5 teste: articulaţia, vârsta limbajului, diferenţiere auditivă, schemă corporală şi orientare spaţială. Accesând cele trei linii orizontale din stânga sus a ecranului pot fi vizualizate testele, raportul şi setările.



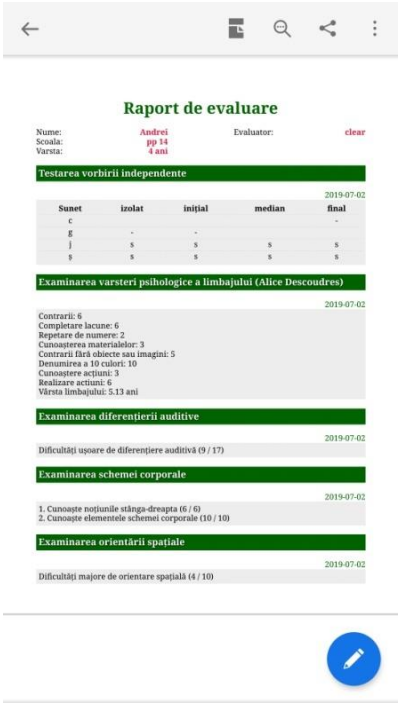
Înregistrarea unui nou subiect se va face accesând butonul „+” din dreapta ecranului şi completând spaţiile cu numele copilului, unitatea de învăţământ de proveniență, anul naşterii şi genul. La profil va apărea iconița pentru băieți, respectiv pentru fete.



Odată efectuată înregistrarea se poate începe examinarea. Logopedul selectează testele ce urmează a fi aplicate. La o nouă examinare, evaluatorul selectează un anumit subiect şi continuă cu administrarea testelor. Aplicația permite stocarea tuturor copiilor evaluaţi.

Testele: vârsta limbajului, diferenţiere auditivă şi schema corporală includ câte două sau mai multe probe. În momentul în care se stabileşte efectuarea unui test, evaluatorul va parcurge împreună cu copilul toate probele respectivului test.

În raport se vor înregistra rezultatele obţinute de către copil la testele aplicate.

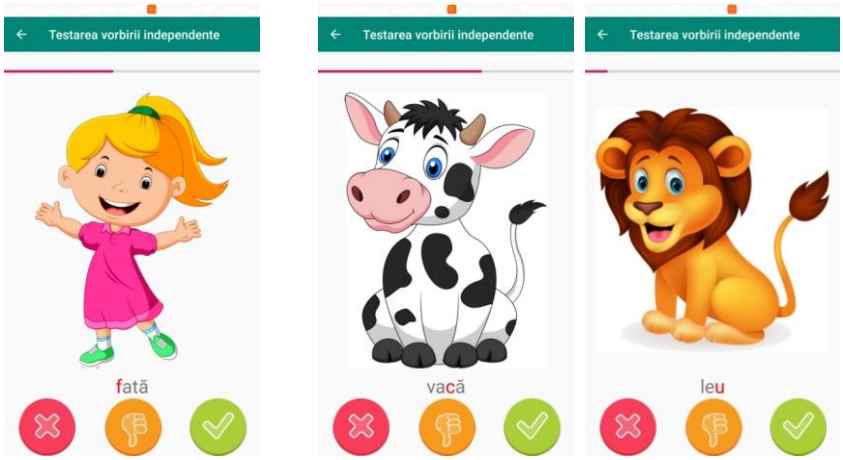


La o nouă examinare în raport vor fi menţionate data şi noile rezultate, precum şi rezultatele obţinute la testările anterioare.

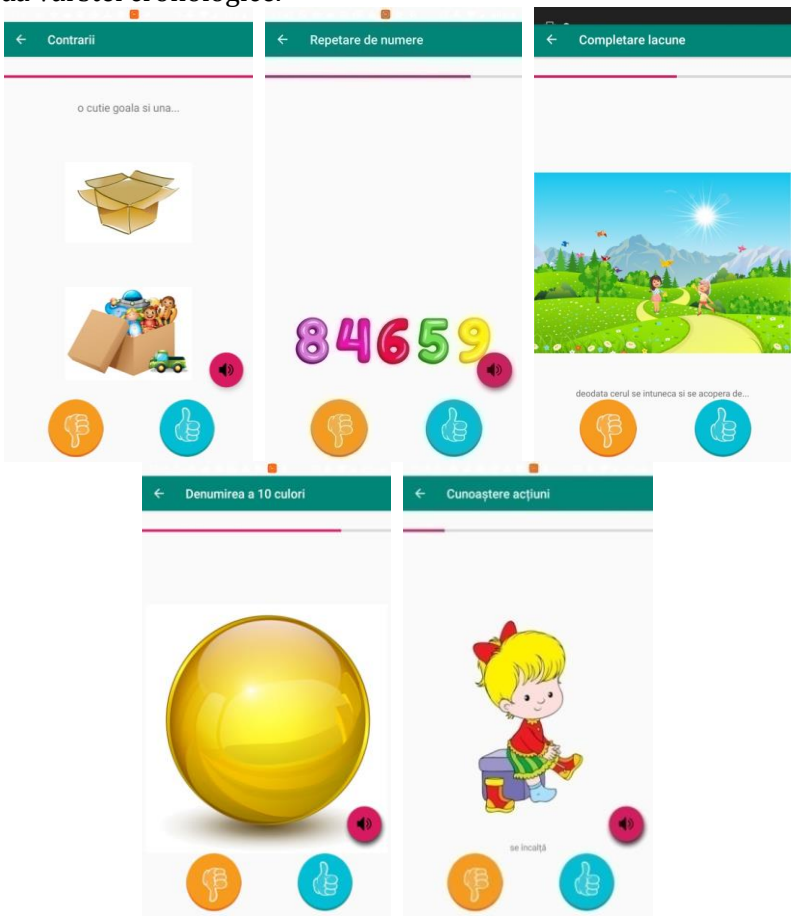
Fiecare probă permite vizualizarea imaginilor de către copil, dar şi ascultarea de la butonul de difuzor a cuvintelor sau propoziţiilor redate de imagini.

La începutul fiecărei probe sunt menţionate instrucţiunile, iar finalul testului oferă copilului cupa câştigătorului.

Primul test, articulaţia, cere copilului să denumească imaginile în care fiecare sunet este prezent în cele trei poziţii: iniţială, mediană şi finală. În raport va fi menţionat sunetul înlocuit sau omis. Evaluatorul va atinge butonul verde pentru fiecare pronunţie corectă, butonul portocaliu dacă suntetul este înlocuit şi se specifică respectivul sunet şi butonul roşu în cazul în care sunetul este omis.

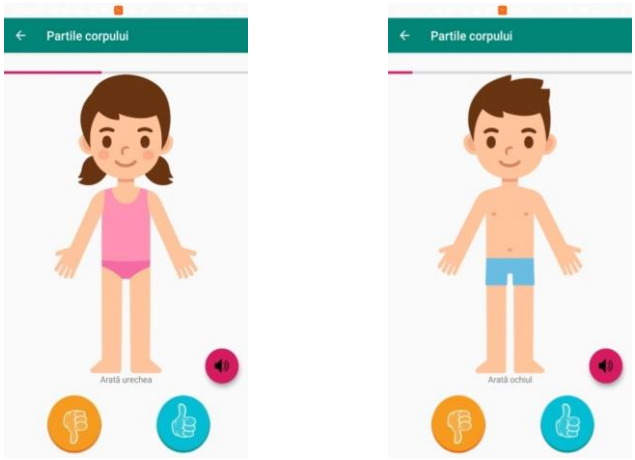


La al doilea test, punctajul obținut pentru fiecare din cele 7 probe corespunde unei anumite vârste a limbajului. Se face media acestor vârste și se obține vârsta psihologică a limbajului copilului. Aceasta poate sau nu să corespundă vârstei cronologice.



Pentru examinarea diferenţierii auditive se foloseşte o probă de cuvinte paronime şi una de rime.

Testul 4 vizează examinarea schemei corporale. Prima probă urmăreşte cunoaşterea părţii drepte şi a părţii stângi, iar cea de-a doua se referă la cunoaşterea elementelor propriului corp.



Testul 5 include o probă pentru examinarea orientării în spaţiu. I se cere copilului să aşeze pe rând obiecte în zone menţionate. Se folosesc aşadar conceptele: deasupra, sub, în faţa, în spatele, lângă.

Prezentarea instrumentelor de cercetare

Chestionar de satisfacţie privind utilizarea mijloacelor tradiţionale în examinarea logopedică complex.

Chestionar de satisfacţie ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan.

Întrebări legate de:

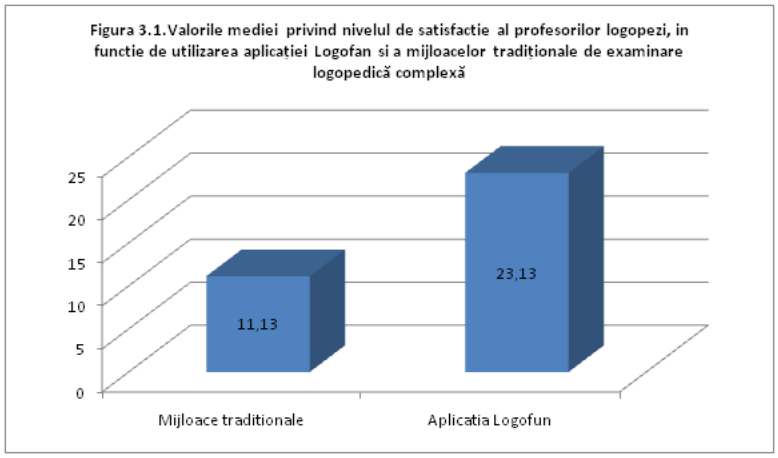
- timpul de realizare al examinării logopedice;
- raportul final;
- utilizarea în mod excesiv a propriei voci vs înregistrare;
- colaboarea terapeutului în limbaj cu părinţii;
- revizuirea programului de intervenţie;
- atractivitatea materialelor logopedice vs atractivitatea imaginilor;
- recompense;
- interacţiunea directă a copiilor cu materialele logopedice vs interacţiunea cu ecranul.

Profesorii logopezi au fost solicitaţi să menţioneze care sunt impedimentele pe care le-au întâmpinat de-a lungul timpului în examinarea logopedică şi care sunt testele pe care cel mai adesea le utilizează, precum şi sugestii de îmbunătăţire a aplicaţiei şi ce alte teste consideră că ar fi utile pentru completarea aplicaţiei.

Prezentarea, analiza şi interpretarea datelor experimentale
Ipoteza 1

Tabel 3.1. Valorile mediei privind nivelul de satisfacție al profesorilor logopezi , utilizând aplicația Logofan și mijloacele tradiționale în examinarea logopedică complexă

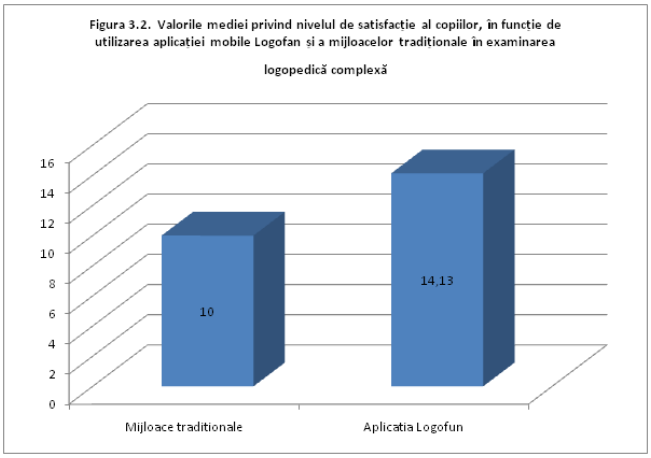
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MIJLOACE TRADITIONALE LOGOPEZI	15	11.13	3.701	.956
APLICATIE LOGOFAN LOGOPEZI	15	23.13	2.356	.608



Tabel 3.2. Semnificația diferențelor la nivelul satisfacției profesorilor logopezi, in functie de utilizarea aplicatiei Logofan si a mijloacelor traditionale (N=15)

	Test Value = 0				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
MIJLOACE TRADITIONALE LOGOPEZI	11.652	14	.000	11.133	9.08
APLICATIE LOGOFAN LOGOPEZI		14	.000	23.133	21.83

Ipoteza 2



Tabel 3.3. Valorile mediei privind nivelul de satisfacție al copiilor , utilizând aplicația Logofan și mijloacele tradiționale în examinarea logopedică complexă

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MIJLOACE TRADITIONALE COPII	15	10.00	1.195	.309
APLICATIA LOGOFAN COPII	15	14.13	1.125	.291

Tebel 3.4. . Semnificația diferențelor la nivelul satisfacției copiilor examinați, in funcție de utilizarea aplicației Logofan si a mijloacelor traditionale (N=15)

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	
MIJLOACE TRADITIONALE COPII	32.404	14	.000	10.000	9.34	
APLICATIA LOGOFAN COPII		14	.000	14.133	13.51	

Ipoteza 3

Tabel 3.5.

		LOGOPEZI	COPII
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Mean		23.13	14.13
Median		24.00	15.00
Mode		25	15
Std. Deviation		2.356	1.125

Tabel 3.6. Corelații

		LOGOPEZI	COPII
LOGOPEZI	Pearson Correlation	1	.585
	Sig. (2-tailed)		.022
	N	15	15
COPII	Pearson Correlation	.585	1
	Sig. (2-tailed)	.022	
	N	15	15

Ipoteza 4

Tabel 3.7.

		LOGOPEZI	COPII
N	Valid	15	15
	Missing	0	0
Mean		11.13	10.00
Median		10.00	10.00
Mode		9	10
Std. Deviation		3.701	1.195

Tabel 3.8. Corelații

		LOGOPEZI	COPII
LOGOPEZI	Pearson Correlation	1	.339
	Sig. (2-tailed)		.216
	N	15	15
COPII	Pearson Correlation	.339	1
	Sig. (2-tailed)	.216	
	N	15	15

Concluzii

- Metoda inovativă de examinare logopedică este aplicaţia mobilă Logofan, special creată pentru a veni în sprijinul profesorilor logopezi.
- Cincisprezece profesori logopezi au folosit probele din aplicaţie, examinând fiecare cel puţin un copil, urmând ca apoi să răspundă la întrebările a două chestionare.
- Unul dintre cele două chestionare vizează nivelul de satisfacţie al profesorilor logopezi ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan, iar celălat urmăreşte nivelul de satisfacţie al profesorilor logopezi prin utilizarea mijloacelor tradiţionale de examinare logopedică complexă.
- Ipoteza conform căreia nivelul de satisfacţie al terapeuţilor în limbaj ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan este mai mare faţă de nivelul de satisfacţie obţinut prin utilizarea mijloacelor tradiţionale de evaluare logopedică a fost confirmată.
- Rezultatele obţinute ca urmare a prelucrărilor descriptive sunt următoarele: media la nivelul de satisfacţie al profesorilor logopezi ca urmare a utilizării aplicaţiei Logofan este de 23.13, iar cea care urmăreşte nivelul satisfactiei profesorilor logopezi în urma realizării examinării logopedice complexe prin mijloacele traditionale este de 11.13, la un N=15.
- Ipoteza conform căreia nivelul de satisfacţie al copiilor în urma examinării cu ajutorul aplicaţiei mobile Logofan este mai mare faţă de nivelul de satisfacţie obţinut prin utilizarea mijloacelor tradiţionale de evaluare a fost, de asemenea, confirmată.
- În urma prelucrărilor descriptive am obţinut următoarele rezultate: media la nivelul de satisfacţie al copiilor examinaţi cu ajutorul aplicaţiei mobile Logofan este de 14.13, iar media la nivelul satisfacţiei copiilor în urma realizării examinării logopedice complexe prin mijloacele traditionale este de 10.00, la un N=15.
- Următoarele două ipoteze urmăresc dacă există o relaţie semnificativă statistic între nivelul satisfacţiei profesorilor logopezi şi cel al satisfacţiei copiilor examinaţi şi anume un nivel ridicat al satisfacţiei profesorilor logopezi ca urmare a utilizării aplicaţiei mobile Logofan se asociază cu un nivel ridicat al satisfacţiei copiilor cărora le sunt administrate probele şi testele din aplicaţie, respectiv un nivel scăzut al satisfacţiei profesorilor logopezi ca urmare a utilizării mijloacelor tradiţionale de examinare logopedică complexă se asociază cu un nivel scăzut al satisfacţiei copiilor cărora le sunt administrate probe şi teste cu ajutorul acestor mijloace. Ambele ipoteze au fost confirmate.
- Aşadar, aplicaţia mobilă Logofan se dovedeşte a fi foarte utilă pentru profesorii logopezi, facilitând procesul de examinare logopedică complexă realizat la începutul şi sfârşitul fiecărui an şcolar în cadrul grădiniţelor şi a şcolilor în care aceştia îşi desfăşoară activitatea.

Bibliografie:

* Bodea Haţegan, C., *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, Bucureşti, 2016.
* Buică, C., *Bazele defectologiei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004.
* Burlea, G., Burlea, M., Milici, R.C., Burlea, A., Zanfirache, A., Mereuţă, M., *Dicţionar explicativ de logopedie*, Editura Polirom, Iaşi, 2011.
* Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
* Crososchi, C., Csernik-Vass, K., *Examinarea complexă a tulburărilor de limbaj*, Târgu Mureş, 2011.
* Moldovan, I., *Corectarea tulburărilor limbajului oral*, Presa Universitară Clujană, Cluj-Napoca, 2006.
* Petrescu Paloma, C.R., Pacearcă, Ş., Dumitru, A., *Utilizarea TIC în procesul de predare-învăţare în clasele care includ elevi cu CES*, Editura Foron, Braşov, 2011.
* Şerban, M., *Selecţie de probe pentru examinarea logopedică complexă - Auxiliar didactic pentru profesorii logopezi*, Sibiu, 2017.
* Verza, E., *Tratat de logopedie volum I*, Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2003.
* Vrăşmaş, E., Muşu, I., Stănică, C., *Terapia tulburărilor de limbaj - intervenţii logopedice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
* Nedungadi, p. , & Raman, R., *A new approach to personalization: Integrating e-learning and m-learning. Educational Technology Research and Development,* 2012.
* Talaş, A., *Noi direcţii în terapia tulburărilor de limbaj. Aplicaţii pentru iOS şi Android,* 2013.
* Veliciu, A., Mitarcă, M., *Copiii mici (0-8 ani) şi tehnologiile digitale - Un studiu exploratoriu calitativ,* Institutul de Sociologie, Academia Română, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir", 2016.
* Wangberg, M., *Developing Mobile Application For Children,* Goteborg, 2012.
* American Speech-Language Hearing Association - *Applications (Apps) for Speech-Language Pathology Practice*. http://www.asha.org/SLP/schools, 2011.
* American Speech-Language Hearing Association - *What to Ask When Evaluating Any Treatment Procedure, Product or Program*. http://www.asha/org/slp/evaluate/, 2011.
* Kivi, R. *How Does Color Affect Learning?;* http//www.ehow.com/how.does_4570805 _color-afect-learning.html.
* Sidock, J., Critical Review: *Is the integration of mobile device apps into speech and language therapy effective clinical practice.* http://www.uwo.ca/fhs/csd/ebp/ reviews/2011-12/Sidock.pdf.
* Snape J., Maiolo B., *Using iPads in Speech Pathology*. http://ilc.com.au/wpcontent/ uploads/2013/08/ilc_tech_using_ipads_in_speech_ pathology.pdf, 2013
* Wakefield, L., Schaber, T., *Selecting apps for therapy*. Speechpathology.com, 2011.
* https://editiadedimineata.ro/nummo-povestea-primei-aplicatii-de-logopedie-din-romania/
* http://littlebeespeech.com/articulation_test_center.php
* http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/app
* www.depositphotos.com
* www.dreamstime.com

Secţiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

MANAGERUL DE SUCCES

Florina KOVACS[1]

Abstract:

The subject of this paper relates to the qualities, skills and styles that should characterize a school manager in the context of the new paradigm of educational system. The purpose of this paper is to outline the portrait of an educational manager by consulting several sources in the field. The theme is relevant for the current dynamics of educational management and highlights the role of a successful educational manager. The competencies of a good manager are related to the strong will that reguires equally strong beliefs. This, in the management process of the school institution, applies valuable managerial principles with the main objective of increasing performance.

Pot spune despre mine că sunt omul care m-a produs propria şcoală, adică, propriii mei colegi m-au ales ca manager.Am propriile aspiraţii, propria mea ideologie, propria mea educaţie.

Pentru a putea fi considerat un om organizaţional trebuie să fii: economic-raţional, social, omul autoactualizat, omul complex. Un bun manager trebuie să acorde atenţie nu doar muncii, ci şi nevoilor, sentimentelor salariaţilor; să cunoască sursele frustrării subordonaţilor săi.

Omul organizaţional devine un facilitator al activităţii de muncă, un intermediar între angajaţi şi angajator. El trebuie să dea dovadă de o anumită suplețe şi capacitate de adaptare, care să-i permită varierea stilului comportamental în scopul tratării individualizate a subordonaţilor.Pentru şcoală, omul organizaţional reprezintă o şansă la dezvoltare şi permanente provocări.Pentru ca organizaţia pe care o conduc să se adapteze schimbărilor tot mai frecvente este nevoie de instaurarea următoarelor componente:

- Oamenii să fie motivaţi pentru a rămâne solidari cu şcoala;
- Oamenii să îşi îndeplinească sarcinile de muncă, având încredere în productivitatea şcolii;
- Oamenii din şcoală să fie flexibili, inventivi, creativi;

[1] Prof. inv. primar, Şcoala Gimnazială Livada, localitatea Livada, Arad.

Fiecare element din organizaţie este modelat de prezenţa şi ideile celor care au putere de decizie. Dacă am înlocui cu timpul elementul uman cu maşini specializate, acolo unde acest lucru este posibil, organizaţia şi-ar îmbunătăţi poate eficienţa, dar nu am mai vorbi de organizaţie, ci de o maşinărie condusă de oameni, sau poate de o altă maşină, mai performantă, mai capabilă. Dar, nu numai conducerea asigură specificitatea unei organizaţii, ci şi fiecare membru în parte. Prin talentul, cunoştinţele şi vocaţia sa, oricare individ din organizaţie îşi pune amprenta asupra părţii controlate de el.

Atunci când se iau decizii, atunci când se doreşte schimbare de orice fel, se ţine seama de prezenţa omului, de atitudinile şi de valorile sale. Chiar dacă o organizaţie nu există pentru nevoile membrilor săi, oamenii trebuie să ocupe primul loc, altfel, întreaga structură nu îşi are temelia.

O organizaţie se dezvoltă atunci când liderii reuşesc să-şi transmit valorile, iar acestea sunt acceptate şi însuşite de către ceilalţi salariaţi ca fiind modalitatea corectă de gândire ş iacţiune. Este important ca între liderii şi susţinătorii lor să se stabilească relaţii sincere, de încredere, bazat epe o serie de valori partajate.

Pentru a reuşi, din punct de vedere managerial, să ajung la o performanţă înaltă, trebuie să caut informaţii şi să formez concepte, să dezvolt o încredere bazată pe dezvoltarea celorlalţi. Deasemena, un bun manager trebuiesă fie întotdeauna in format, să aplice correct legislaţia în vigoare şi un bun organizator. Îmi place să ţincont de ceea ce este nou în sistemul de învăţământ.

Competenţele manageriale sunt atribute obligatorii ale dascălului modern. Unele dintre aceste competenţe cum ar fi capacitatea de a lucra în echipă, de a dezvolta relaţii interpersonale sau de valorificare a potenţialului individual, le-am avut încă de la debutul carierei. Altele, cum ar fi organizarea şi amenajarea spaţiului educaţional în conformitate cu tipul de activitate desfăşurată sau capacitatea de a organiza şi a lua decizii le-am perfecţionat pe parcurs. ConstantinNoicaspunea, pebunădreptatecă: „O şcoalăîn care profesorul nu învaţăşi el, este o absurditate”. Astfel, cursurile de formare continuă au reprezentat un real ajutor. Acum, ca un bun manager, am ca principal obiectiv conducerea procesului didactic în vederea formării şi dezvoltării personalităţii copilului în funcţie de orientările educaţionale moderne.

„*Pentru a creşte oameni înainte de orice ştiinţă şi de orice metodă trebuie să ai inimă*”, spunea Pestalozzi.

Omule ducaţional, fie el dascăl sau părinte, este exemplul personal. Existăeducatori cu normă şi educatori cu vocaţie. De primii, elevii se feresc, se ascund sufleteşte, de aici urmând efectele negative ale educaţiei. Educatorii cu vocaţie alungă stresul, oboseala, nerăbdarea de a se termina ora, şterge amintirea greşelilor şi a ofenselor, îndeamnă la bunătate. Dar,câţi dintre noi suntem cu adevărat buni? Există şi pericolul unei bunătăţi exagerate, care duce la slăbiciune.Trebuie să se intervină sever atunci când est ecazul.

Orice organizaţie pentru a se perpetua şi mai ales pentru a fi eficientă, trebuie să-şi elaboreze o concepţie general asupra omului ăi a naturii sale, pe care să-şi fondeze propriile acţiuni. Necesitatea acestei concepţii se justifică prin aceea că organizaţia îşi fundamentează un anumit comportament, pornind de la respective concepţie, organizaţia îşi allege mijloacele de acţiune, pe baza

concepţiei, organizaţia îşi justifică succesele şi eşecurile, starea de „sănătate" sau dezadaptare, comportamentele echitabile sau cel emaipuţin echitabile.

Pentru a asigura o dezvoltare corespunzătoare, în viitor a unităţii, este necesar să existe preocupări intense privind pregătirea şi dezvoltarea resurselor umane disponibile. Investigaţiile de psihologia muncii demonstrează că managementul orientat spre producţie, cu nesocotirea oamenilor care o desfăşoară este inferior nu numai social, dar şi economic, unui management orientat spre oamenii care produc şi numai prin intermediul acestora, spre producţia propriu-zisă.

O mare parte a schimbării în cadrul organizaţiei este impusă de către conducere. Frecvent, aceasta generează nemulţumire şi resentimente, mai ales dacă oamenii afectaţi de astfel de schimbări cred căar fi trebuit să fie consultaţi sau cel puţin informaţi în prealabil. Dacă schimbarea este initiate de pe o poziţie de forţă, ea poate să dispară odată cu dispariţia sursei de putere sau absenţa unor sancţiuni adecvate. Înainte de a decide să impună o schimbare, conducătorul organizaţiei trebuie să se pregătească temeinic.

Din punct de vedere psihologic, comportamentul organizaţional înseamnă ansamblul reacţiilor adaptive ale individului sau grupului, manifestările globale ale activităţii psihice individuale sau grupal-organizaţionale. Aceste reacţii şi manifestări sunt fie direct observabile, fie indirect inferate. În ambele cazuri, ele pot fi influenţate şi dirijate. Comportamentul organizaţional se individualizează prin finalitatea lui, care poate fi adaptivă sau, dimpotrivă, dezadaptivă, de susţinere şi promovare a noului sau de rezistenţă şi o punere la nou.

Comportamentul organizational se referă la modul în care organizaţiile pot supravieţui şi se pot adapta la schimbare. Domeniul comportamentului organizaţional se referă la toate atitudinile şi comportamentele indivizilor în grupuri, în organizaţii. Cei care studiază comportamentul organizaţional sunt interesaţi de atitudinile oamenilor, cât sunt de dedicaţi scopurilor organizaţiei. Comportamente ca inovarea, cooperarea, conflictul, resemnarea sau căderile etice sunt arii importante de studiu pentru comportamentul organizaţional.

Eficienţa activităţii educaţionale a managerului este condiţionată de factori psihosociopedagogici, de priceperea lui de a crea un climat moral ridicat bazat pe încredere şi respectful reciproc care să asigure, în final, implicarea oamenilor în activităţile cotidiene. Important este şi modul în care liderii/managerii reuşesc să transmit propria viziune potenţialilor susţinători. Aceştia interpretează printr-o serie de procese individuale şi de grup evenimentele organizaţionale şi, pe această bază, ei decid ce modele comportamentale vor adopta în viitor. O organizaţie se dezvoltă atunci când liderii reuşesc să-şi transmit valorile, iar acestea sunt acceptate şi însuşite de către ceilalţi salariaţi ca fiind modalitatea corectă de gândire şi acţiune. Este important ca între liderii şi susţinătorii lor să se stabilească relaţii sincere, de încredere, bazate pe o serie de valori partajate. Influenţa liderilor se face simţită, în primul rând, asupra culturii manageriale, care preia, păstrează şi transmite ca pe o moştenire culturală, ansamblul de valori, atitudini şi comportamente, considerate a fi corecte din punct de vedere etic, precum şi generatoare de performanţă. În acest sens, este recomandabil ca liderii să aibă o capacitate mare de empatie cu susţinătoriilor, să-i poată înţelege şi să se facă înţeles. Sursa importantă a capacităţii de persuasiune a liderului, a puterii sale o constituie propria sa bază culturală,

sistemul de credinţe, valori, atitudini şi comportamente în care el crede cu putereşi care îi marchează decisive acţiunile. Managementul este unul dintre factorii care explică de ce o ţară este săracă sau bogată.

Managerul este considerat cel care deţine şi expertiză pedagogică.Acesta menţine standard ridicate de performanţă, monitorizează procesul instructive-educativ, progresul elevilor, coordonează punerea în aplicare a curriculum-ului, în special al celui adaptat pentru elevii cu cerinţe educaţionale special. Aren evoie de cunoştinţe special din domeniul educaţiei adulţilor, copiilor, tinerilor, tocmai pentru că lucrează cu resursa umană diversă: elevi, cadre didactice, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii. Succesul managerului din învăţământ depinde de capacitatea de aorienta, organiza, îndruma şi motiva colaboratorii pentru realizarea optimă a obiectivelor propuse. Specific şcolii este că managerul conduce două mari categorii de oameni, respective elevi şi cadre didactice.Aceasta presupune pentru manager oadaptare permanent a principiilor managementului, a stilului de conducere, în funcţie de segmental la care se referă problemele şcolii. Pentru acest lucru este nevoie, nu doar de talent, ci şi de cultură managerială, de profesionalism, de abordare interdisciplinară a teoriei şi practicii manageriale.

Omul răspunde diferit la diferite moduri de conducere conform motivaţiei sale, capacităţilor sale şi naturii muncii. Nu se poate spune că există o strategie de conducere universală, valabilă pentru toţi oamenii şi toate tipurile.

Bibliografie:

* Bontaş, Ioan, *Pedagogie*, Bucureşti, Editura All, 1994.
* Cucoş, Constantin, *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
* Nicolescu Ovidiu, Verboncu Ion, *Management*, Editura Economică, Bucureşti, 1999.
* Perrow, Charles, *Szervezet szociologia*, Osiris Kiado, 1997.
* Shapiro, Daniel, *Conflictele şi comunicarea. Un ghid prin labirintul artei de a face faţă conflictelor*, Bucureşti, Editura Arc, 1998.

ABANDONUL ȘCOLAR – DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

Otilia ARDELEAN[1],
Mihaela CADARIU[2],
Cristina MERCEA[3],
Florin MUJ[4],
Oana VALE[5]

Abstract:

We organized this study into two distinct main sections: the first section is a general part that includes some theoretical landmarks of school dropout, and the second one presents a proposal regarding the CJRAE Arad strategy for preventing and combating school dropout in Arad county.

The first part includes the presentation of school dropout in terms of characteristics, possible generating causes and the effects they trigger. Summaries have been made on the statistics of the phenomenon worldwide, in Romania and in Arad County. We later presented some European, national and county policies and strategies to reduce school dropout and highlighted examples of good practices shared by institutions in our country.

The study ends with a concrete recommendation-proposal of elements that converge in a strategy for preventing and combating abandonment in Arad County.

Definire

Abandonul şcolar presupune părăsirea prematură a sistemului de învăţământ de către tineri cu vârsta între 14-24 de ani. Acesta este o evaziune definitivă care se referă la încetarea frecventării şcolii, acţiunea de a părăsi orice tip de educaţie şi formare profesională fără a obţine o calificare profesională. Vorbim despre abandon şcolar atunci când elevii au încetat să frecventeze cursurile şcolare înaintea terminării anului de învăţământ. De regulă acest fenomen nu apare brusc, elevii dau semne că vor săvârşi acest lucru, precum fenomenul de absenteism sau alte forme de comportament neadecvat în cadrul instituţiei şcolare. Acest fenomen este considerat cu atât mai grav cu cât are loc chiar înaintea terminării studiilor deoarece până în acel moment atât societatea, din punct de vedere financiar, cât şi elevul au depus eforturi mari[6].

[1] Prof. cons. Școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad.
[2] Prof. logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad.
[3] Prof. cons. Școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad.
[4] Prof. cons. Școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad.
[5] Prof. cons. Școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad.
[6] ****Off Book, Project Number: 2017-1-LT01-KA201-035235*, accesat în 05.05.2020, la adresa: https://off-book.pixel-online.org/files/guidelines/TG01/Guideline_RO.pdf.

Caracteristici

Cercetările realizate în deceniile şapte şi opt referitor la abandonul şcolar pot fi grupate în trei mari categorii, corespunzătoare următoarelor perspective de interpretare:

a) *Abordarea psihosocială* - a urmărit să demonstreze că aceia care abandonează şcoala diferă de cei care îşi finalizează studiile în ceea ce priveşte unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate; numeroase studii de această factură au investigat rolul motivaţiei, inteligenţei, imaginii de sine şi agresivităţii în decizia dea abandona şcoala;

b) *Perspectiva interacţionistă* - interpretează abandonul ca pe o consecinţă a interacţiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor şi cele ale mediului educaţional, în care se includ ceilalţi actori sociali (profesori, colegi) şi variabile ale programelor educative;

c) *Teoria constrângerii externe* - afirmă că abandonul şcolar nu este atât un produs al sărăciei, cât un produs al presiunii factorilor de mediu pe care individul nu îi poate controla. Factorii care au un impact deosebit asupra menţinerii elevilor în şcoală sunt cei legaţi de sănătate şi obligaţiile profesionale şi familiale.

Abandonul şcolar este precedat de regulă de un alt fenomen precum absenteismul. Înainte ca un elev să abandoneze şcoala apar simptome precum: dezinteres, absenteism, insucces şcolar, lipsă de integrare în grupul de elevi, performanţe şcolare scăzute, lipsa unei comunicări eficiente cu cadrele didactice. Acesta este un fenomen determinat atât de factori interni, trăsături ale elevului şi ale familiei, dar şi de factori externi, precum mediul de provenienţă al acestuia.

În urma abandonului şcolar au suferit de-a lungul anilor atât persoanele care au părăsit şcoala, cât şi societatea prin amprenta pe care a lăsat-o fenomenul pe piaţa muncii legale. Din punct de vedere economic, abandonul şcolar reprezintă un indicator al eficienţei sistemului şcolar; cu cât indicele este mai mic, cu atât sistemul şcolar este mai eficient.

De foarte multe ori abandonul şcolar este asociat cu fenomenul de delincvenţă juvenilă, cu consumul sau traficul de droguri, cu o viaţă de familie dezordonată sau dezorganizată. Acestea pot fi atât cauze cât şi efecte ale abandonului şcolar.[7]

Cauze

În ceea ce priveşte cauzele abandonului şcolar acestea pot fi împărţite în patru categorii: cauzecare ţin de particularităţile fiecărui elev, cauze care ţin de caracteristicile familiei, cauze care ţin de mediul de proveninţă al elevului şi cauze psihopedagocice.

Cauzele care ţin de particularităţile elevului, pot fi: motivaţie şcolară scăzută, lipsă de interes, încredere scăzută în educaţia şcolară, oboseală, anxietate, autoeficacitate scăzută, imagine de sine deteriorată, sentimente de inferioritate, abilităţi sociale reduse, pasivitate; anumite probleme grave de sănătate de natură

[7] *** School Education Gateway. Platforma europeană online dedicată învăţământului preuniversitar, *Educaţia incluzivă şi combaterea abandonului şcolar*, accesat în 27.04.2020, la adresa: https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/theme_pages/early_school_leaving.htm.

anatomico-fiziologice (malformaţii corporale sau defecte senzoriale, inclusiv handicapul fizic); deficienţe ale dezvoltării psiho-intelectuale; dificultăţi de integrare în colectivul clasei; delincvenţa juvenilă; angajarea timpurie; căsătoriile timpurii.

Cauzele sociale, care ţin de familie şi de condiţiile socio-economice ale familie, pot fi: familiile cu mulţi copii, modelul perpetuat în familie, divorţul, părinţii plecaţi în străinătate ş.a.

Cauzele care ţin de mediul din care provine elevul cuprind: şcoli din medii sărace, medii de viaţă defavorizate, gradul redus de siguranţă a zonei în care elevul locuieşte, nivelul cultural scăzut.

Cauzele psihopedagogice, care ţin de contextul şcolar specific (inclusiv relaţia profesor elev), includ: presiunea grupului, supraîncărcarea şcolară, comunicarea defectuoasă elev-profesor (ironizarea, umilirea elevului),[8]

Efecte

Acest fenomen are consecinţe în domeniul social şi cel economic: influenţează excluziunea socială a tinerilor, predispune spre şomaj (mulţi tineri din rândul populaţiei şcolare părăsesc sistemul de învăţământ fără a deţine abilităţile şi formarea necesare integrării pe piaţa muncii), creşte costurile publice şi sociale (sănătate, justiţie, plata servicii sociale), influenţează declinul demografic (rată scăzută la naşteri, rată mare la emigrare, îmbătrânire rapidă),[9]

Nivelurile scăzute de educaţie nu au consecinţe grave numai pentru tinerii în cauză, implică totodată folosirea ineficientă a cheltuielilor de învăţământ. Cu alte cuvinte investiţia financiară a societăţii în educaţia lor nu este eficace. Astfel prin pensii sociale şi ajutor social ei conduc către o involuţie a societăţii pe plan economic.

Cei care au părăsit timpuriu şcoala au tendinţa să participe mai puţin la procesul democratic şi sunt cetăţeni mai puţin activi. Abandonul şcolar afectează şi procesul de inovare şi creştere, pentru că acesta se bazează pe forţa de muncă competentă în întreaga economie, nu doar pe cea din sectoarele de înaltă tehnologie.

Situaţia abandonului şcolar la nivel mondial şi în România

Riscul părăsirii timpurii a traseului şcolar există în toate colţurile lumii, într-o mai mare sau mai mică măsură.

În *Statele Unite ale Americii*, deşi se alocă mai mulţi bani învăţământului decât în majoritatea ţărilor, clasele au mai puţini elevi şi există sute de iniţiative anual care încearcă să amelioreze învăţământul, există unele zone în care 60% dintre copii se retrag de la liceu, iar în comunităţile de amerindieni, procentul este de 80%.

Pe continentul asiatic, în ţări precum *Japonia, China, Coreea*, participarea la şcoală este de 99,99%. Aceasta înseamnă că abandonul şcolar este infim, de doar

[8] Tănase M.L, Abandonul şcolar, *EDICT Revista Educaţiei*, 4 aprilie 2018, accesat în 27.04.2020, la adresa:https://edict.ro/abandonul-scolar/

[9] Gyönös E., Abandonul şcolar: cauze şi efecte, *Economie teoretică şi aplicată*, Volumul XVIII, No. 11(564)/2011, pp. 37-47, accesat în 12.05.2020, la adresa: http://store.ectap.ro/articole/ 660_ro.pdf

0.01%. Mai mult decât atât, rata analfabetismului este aproape 0, deoarece elevii nu lipsesc mai niciodată de la ore şi nici nu întârzie. Deşi liceul nu este obligatoriu, 98% dintre tineri sunt absolvenţii acestui nivel de învăţământ.

Africa are cea mai mare rată de abandon şcolar la nivel mondial. Aproximativ 42% dintre copiii din şcolile africane părăsesc prea devreme şcoala. Un copil din şase abandonează studiile înainte de clasa a II-a, adesea fără să poată citi sau scrie. Acest lucru se datorează mai ales repetenţiilor. În general, copiii săraci care trăiesc în zonele rurale sunt mai predispuşi decât copiii din mediul urban, din gospodăriile bogate, să repete clasele şi să părăsească şcoala înainte de a finaliza învăţământul primar şi de a dobândi abilităţi fundamentale de bază.

La nivelul *Uniunii Europene*, procentul celor care au abandonat timpuriu şcoala nu depăşeşte în medie 12%. Vestea bună este că acest procent a scăzut constant în ultimii ani, de la 17% în 2002, la 10,6% în 2019. Repartiţia pe sexe arată că sunt mai puţine fete (9,2%) care abandonează şcoala decât băieţi (12,2%).[10]

În perioada ultimilor ani, Portugalia, Spania şi Grecia au înregistrat semnificative reduceri procentuale a numărului persoanelor care au abandonat şcoala. Dar, din păcate, în câteva state membre ale UE a existat o augmentare a numărului persoanelor care au abandonat şcoala. Ponderea persoanelor care au părăsit timpuriu şcoala, renunţând la educaţie şi formare a scăzut în prezent în toate statele membre,cu excepţia Cehiei, României şi Slovaciei.

În 2016, Belgia şi-a atins ţelul naţional pentru părăsirea timpurie a şcolii (ESL) de 9,5% şi şi-a menţinut tendinţa descendentă în 2018. Rata ESL naţională în 2018 a scăzut în continuare cu 0,3% la 8,6%, sub media UE de 10,6%, dar cu variaţii mari între grupuri şi regiuni. Rata ESL a continuat să scadă pentru fete (6,5%), dar a crescut uşor până la 10,6% pentru băieţi, o diferenţă de gen apropiată de media UE. Decalajul dintre ratele pentru elevii străini şcolarizaţi în Austria(19,2%) şi eleviiautohtoni(7,2%) rămâne mare şi puţin peste media UE (11,2 %).

În ciuda eforturilor continue, în Bulgaria, părăsirea timpurie a şcolii rămâne problematică. În 2018, rata de abandon precoce din educaţie şi formare (între 18 şi 24 de ani) a fost de 12,7%, încă peste ţinta naţională de 11% şi media UE de 10,6%. Nu s-au înregistrat progrese din 2010, ba dimpotrivă rata abandonului a crescut până spre 14% de atunci. Părăsirea traseului şcolar prea devreme, fără educaţie şi abilităţi adecvate, este deosebit de problematică în rândul romilor şi în zonele rurale, unde sărăcia este mai ridicată şi calitatea educaţiei este de obicei mai scăzută.

În Croaţia, rata de părăsire a şcolii este foarte mică, deşi calitatea generală a educaţiei rămâne o provocare. Potrivit indicatorilor Forumului Economic Mondial, calitatea educaţiei în această ţară se află pe locul 112 din 137. Croaţia are cea mai mică rată de părăsire timpurie a şcolii din UE (3,3%), comparativ cu o medie a UE de 10,6%. O posibilă explicaţie pentru această situaţie fericită poate fi faptul că învăţământul obligatoriu durează doar 8 ani, fiind cel mai scurt din UE.

Părăsirea timpurie a şcolii în *Cipru* este în scădere, din nou. În 2018, 7,8% dintre tinerii între 18 şi 24 de ani au abandonat şcoala comparativ cu 8,5% în

[10] *** European Comission, *Education and Training Monitor* 2019 (Country *analysis),* accesat în 07.05.2020, la adresa: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2019-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf

2017.Totuşi, a crescut oarecum diferenţa de gen,înregistrându-se un nivel mai mare de abandon şcolar în rândul băieţilor în 2017 (9,9% vs. 9,4%) şi o rată mai mică la fete (6% vs. 7,7%),

În *Cehia*, rata părăsirii timpurii a şcolii a scăzut la 6,2% în 2018. Un studiu a arătat că tinerii care abandonează şcoala sunt atraşi de un acces facil la locuri de muncă generos remunerate.

Prea mulţi tineri estonieni părăsesc sistemul de educaţie şi formare prea devreme. Rata abandonului precoce din educaţie şi formare (între 18 şi 24 de ani) a fost în 2018 de 11,3%, peste media UE (10,6%) şi ţinta *Estoniei* de 9,59%. Părăsirea timpurie a şcolii este mai accentuată la tinerii de sex masculin, 16,1% comparativ cu 6,4% la fete, aceasta fiind cea mai mare diferenţă de gen din UE. Principalii factori care afectează finalizarea învăţământului secundar superior sunt rezultatele şcolare slabe şi lipsa motivaţiei, ceea ce sugerează că intervenţiile ar trebui să fie oferite elevilor înainte ca aceştia să ajungă în învăţământul secundar superior.

În *Finlanda* şi în *Franţa*, rata de părăsire a şcolii rămâne stabilă, situându-se la 8,3%, respectiv 8,9%,abandonul fiind mai mare la băieţi decât la fete.

Germania declară o rată de părăsirea şcolii de 10,3%. Diferenţa de gen de 2,4% era sub media UE de 3,3% în 2018. Conform studiilor, procentul elevilor născuţi în străinătate şi şcolarizaţi în Germania care au abandonat şcoala a fost de 3 ori mai mare decât cel al elevilor născuţi în Germania. Abandonul variază regional, fiind mai ridicat (13%) în zonele metropolitane din Berlin şi Düsseldorf.

În *Grecia*, părăsirea şcolii a fost mult redusă în zonele rurale, dar rămâne mare printre copiii de origine străină. Astfel, în rândul tinerilor autohtoni, rata este de 3,9%, în timp ce în rândul elevilor născuţi în străinătate, rata are o tendinţă crescătoare, ajungând la 17,9%.

Rata abandonului şcolar timpuriu (ESL) rămâne mare în *Ungaria*, în special în regiunile defavorizate, înregistrând o creştere recentă în ultimii ani care contravine reducerii mediei propusă de UE (acum la 10,6%), Rata este deosebit de mare printre romi (65,3%), Participarea copiilor de 17 şi 18 ani în învăţământul secundar a scăzut brusc între 2011 şi 2016 (de la 98% la 85%), după ce vârsta învăţământului obligatoriu a scăzut de la 18 ani la 16 ani, în 2012. În comunităţile rurale capacitatea de a furniza servicii de educaţie de calitate este mai limitată, iar lipsa de profesori este mai presantă, ceea ce explică o rată mai ridicată a abandonului şcolar.

Irlanda continuă să funcţioneze bine în ceea ce priveşte rata abandonului şcolar. Abandonul şcolar din Irlanda continuă să scadă, ajungând la 5% în 2018, substanţial sub ţinta naţională şi media UE de 10,6%.

După ce a scăzut constant timp de un deceniu, rata abandonului şcolar în *Italia* a crescut uşor în ultimii ani, în cea mai mare parte din cauza creşterii puternice a numărului de imigranţi, în rândul acestora, abandonul şcolar fiind de 35%, în timp ce în rândul elevilor autohtoni, rata abandonului şcolar fiind de 12%.

Rata de abandon a şcolii din *Letonia* este relativ scăzută, dar există diferenţe mari între genuri şi între zonele urbane şi rurale. În 2018, procentul de abandon precoce din educaţia şi formarea (ESL) la grupa de vârstă 18-24 de ani a fost de 8,3%, cu mult sub media UE. Rata ESL pentru băieţi a scăzut oarecum în 2018

(11,4% față de 12% în 2017), dar a fost încă dublă comparativ cu cea a fetelor, care a rămas neschimbată la 5%. În plus, doi din trei repetenți la nivelul învățământului secundar inferior sunt băieți. Rata ESL este de două ori mai mare în zonele rurale decât în zonele urbane.

Rata abandonului școlar din *Luxemburg* a fost de 6,3% în 2018. Aceasta este semnificativ sub media UE, dar cifra ar trebui interpretată cu prudență din cauza dimensiunii limitate a eșantionului.

Rata de părăsire a școlii (ESL) în *Olanda* a fost de 7,3% în 2018. Proporția abandonului școlar timpuriu este cea mai mare în rândul tinerilor migranți non-occidentali.

În *Polonia*, rata abandonului școlar este scăzută, dar există disparități regionale. În 2018, rata a fost de 4,8%, una dintre cele mai scăzute din UE. Între 2010 și 2018, a scăzut în general cu 0,6%, mai mult în zonele rurale cu 1,8 %, în timp ce în orașe a crescut cu 1,4%, ajungând la 5,4%.

Părăsirea școlii în *Portugalia* este acum aproape de media UE, deși persistă diferențe mari de gen (14,7% pentru băieți față de 8,7% pentru fete, în 2018), Există, de asemenea, diferențe regionale foarte mari (28,3% în regiunea autonomă Azore, în timp ce în zona continentală, procentul este de 11,2%),

În *Spania*, media părăsirii timpurii a școlii rămâne peste media UE și a obiectivului național de 15%.

În *Suedia* abandonul școlar este sub media UE. Procentul tinerilor de gen masculin care au o probabilitate de a părăsi mai devreme școala este cu 2,4% mai mare decât al fetelor. Totodată, există o diferență mare și în creștere între elevii născuți autohtoni (7,3%) și cei născuți în străinătate (17,7%),

În *Regatul Unit*, părăsirea timpurie a școlii variază între regiuni și populații. În general, părăsirea școlii (ESL) se situează la media UE (10,6%), Rata variază puternic de la o regiune la alta, de la 6% în Londra la aproape 14% în estul Angliei.

În *România*, harta abandonului școlar arată în felul următor: 23,6% în regiunea de nord-est, 22,4% în regiunea sud-est, 21,1% în regiunea centrală, 18,8% în sud, 17,6% în sud-vest, 16,3% în nord-vest, 11,3% în vestși 5,5% în București. Așadar, în Moldova, Dobrogea și Transilvania unul din 5 elevi abandonează școala.

Părăsirea timpurie a școlii persistă din cauza unei combinații de factori, inclusiv aspecte socio-economice și lacune în furnizarea unei educații de calitate.

Situația abandonului școlar în județul Arad

Cea mai recentă bază de date privitoare la abandonul școlar și riscul de abandon școlar în județul Arad a fost întocmită de către Inspectoratul Școlar Județean Arad la sfârșitul semestrului I al anului școlar 2019-2020.

Conform datelor furnizate de către ISJ, din cei 1.111 elevi aflați în risc de abandon școlar, 599 sunt elevi de nivel liceal, profesional și postliceal, iar restul de 512 sunt de nivel gimnazial, 720 aparțin de școli aflate în mediul urban, iar 391 aparțin de școli aflate în mediul rural. Ambele asocieri, atât cea cu nivelul de învățământ, cât și cea cu mediul școlii, ne indică situații neașteptate, în sensul că, deși asocierea cu nivelul de învățământ este echilibrată, numărul elevilor de nivel liceal, respectiv al celor de nivel gimnazial aflați în risc de abandon școlar fiind

apropiat de egalitate, ipoteza ar fi fost ca să fie mai expuşi riscului de abandon elevii de nivel liceal şi profesional comparativ cu cei de nivel gimnazial. În acelaşi timp, observăm că numărul celor care aparţin de şcoli din mediul urban este aproape dublu comparativ cu cei care aparţin de şcoli din mediul rural, în condiţiile în care ne-am fi aşteptat ca elevii din şcolile rurale să fie într-o pondere mai mare supuşi riscului de abandon decât cei din şcolile urbane.

O posibilă explicaţie pentru acest fenomen se reliefează din datele care arată că elevii cu risc de abandon şcolar sunt cu preponderenţă cei de la şcolile de nivel gimnazial din mediul rural şi cei de la şcolile de nivel liceal din mediul urban. Această situaţie trebuie însă confirmată prin raportarea numărului de elevi cu risc la totalurile populaţiei şcolare pe medii şi niveluri de învăţământ şi aplicarea unor teste de semnificaţie, deoarece ar fi posibil ca situaţia să fie grevată de faptul că unităţile liceale sunt cele mai multe urbane, în timp ce în mediul rural majoritatea unităţilor sunt gimnaziale. Totodată trebuie avut în vedere şi faptul că unităţile liceale au şi nivelul gimnazial, fiind posibil deci ca parte din elevii care aici figurează ca aparţinând şcolilor de nivel liceal să fie de fapt elevi de gimnaziu.

Politici şi strategii de reducere a abandonului şcolar în România

În România a fost aprobată Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a şcolii în anul 2015 prin H.G. nr. 417, părăsirea timpurie a şcolii (PTŞ) fiind definită ca „procentul tinerilor cu vârste cuprinse între 18-24 de ani care au finalizat cel mult nivelul secundar inferior (echivalentul clasei a opta) şi care nu mai urmează nicio altă formă de şcolarizare sau formare profesională”.[11]

Părăsirea timpurie a şcolii a fost considerată o problemă gravă pentru societatea românească, ceea ce a determinat adoptarea de diferite politici naţionale cu scopul de o combate:

A. Oferirea gratuită a manualelor pentru materiile de la clasă până în clasa a X-a;
B. Programul numit „Şcoală după Şcoală”. Acesta a fost creat cu scopul de a veni în sprijinul copiilor, astfel încât să completeze explicaţiile de la clasă şi să consolideze competenţele dobândite;
C. Programul „Educaţie Timpurie Incluzivă”. Acesta avea ca obiectiv asigurarea drepturilor la educaţie pentru toţi copiii, cu scopul de a-i ajuta să-şi folosească potenţialul la cote maxime şi să aibă parte de un început promiţător pe drumul vieţii;
D. Sistemul informatic de management şcolar, de evaluare şi consiliere a elevilor AMN Insight. Pe această platformă s-au desfăşurat activităţi psihopedagogice cu scopul de a orienta şcolar şi profesional elevii şi de a preveni abandonul şcolar. Rezultatele în urma testelor au fost folosite de specialiştii CJRAE în activităţile de consiliere individuală;
E. Programul „Laptele şi cornul”, menit să asigure o masă pe zi copiilor;
F. Programul naţional „Rechizite gratuite”, acesta adresându-se copiilor din şcoala primară şi din gimnaziu. Au beneficiat de acest program copiii

[11] *** *H.G. nr. 417 pentru aprobarea Strategiei privind reducerea părăsirii timpurii a şcolii în România*, publicată în M.Of. al României, partea I, nr. 439 din 19.06.2015

care făceau dovada faptului că venitul lunar pe membru de familie este mai mic decât 50% din salariul minim brut din România. Pentru a fi beneficiari ai rechizitelor, aceştia trebuiau să fie înscrişi în sistemul de învăţământ şi să participe la cursuri în mod frecvent;

G. Bursa „Bani pentru liceu", venită în sprijinul elevilor de liceu pentru achiziţionarea unui computer în condiţiile speciale prevăzute de lege;
H. Bursa profesională, acordată tuturor elevilor care fac parte din învăţământul profesional.

Politici şi strategii de reducere a abandonului şcolar în judeţul Arad

În documentele manageriale ale ISJ Arad pentru anul şcolar 2019/2020, *Planul managerial* şi *Planul operaţional*, prima ţintă strategică vizează „Reducerea ratei de părăsire timpurie a sistemului educaţional", iar ca acţiuni de realizat sunt menţionate:

A. „Organizarea programului „Școală după Școală" având scop prevenirea abandonului şcolar şi a părăsirii timpurii a şcolii, creşterea performanţelor şcolare şi învăţarea remedială.";
B. „Cuprinderea în sistemul de învăţământ a tuturor copiilor de vârstă şcolară şi coordonarea procesului de înscriere în clasa pregătitoare a tuturor copiilor de vârstă şcolară inclusiv din medii defavorizate pentru anul şcolar 2020-2021.";
C. „Implementarea programelor sociale ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării (Masa caldă, Lapte şi corn, Bani de liceu, Burse profesionale etc.)";
D. „Implementarea programului „A doua şansă" prin sprijinirea copiilor / tinerilor / adulţilor pentru finalizarea educaţiei de bază din cadrul învăţământului obligatoriu.";
E. „Implicarea în proiectele şi programele educative şi pe fonduri europene existente la nivelul IŞJ Arad şi/s-au elaborarea de noi proiecte şi programe cu scopul sprijinirii cadrelor didactice din şcoli şi a familiilor elevilor de a conştientiza importanţa şi rolul şcolii şi riscurile părăsirii timpurii a şcolii şi a abandonului şcolar.";
F. „Elaborarea şi sprijinul acordat unităţilor de învăţământ în crearea şi implementarea proiectelor şi programelor educative de detecţie timpurie şi intervenţie pentru copii în risc de abandon şcolar, dar şi a programelor prin care să fie sprijiniţi copiii a căror părinţi sunt plecaţi la muncă în străinătate.".

Totodată implementarea la nivelul IŞJ şi a instituţiilor educaţionale subordonate a numeroaselor proiecte europene: POCU, ROSE, CRED şi SEE contribuie la dezvoltarea de competenţe, elaborarea de resurse şi crearea de activităţi specifice pentru elevi şi cadre didactice care sprijină atingerea ţintei strategice propuse.

În planul managerial al CJRAE Arad pentru anul şcolar 2019-2020, printre obiectivele strategice ale activităţii instituţiei se regăsesc „Cuprinderea şi menţinerea în sistemul de învăţământ obligatoriu a tuturor copiilor/tinerilor indiferent de particularităţile lor psihoindividuale şi sociale" şi „Organizarea

elaborării de studii privind abandonul şcolar, comportamentul deviant juvenil, anturajul negativ, activităţi extraşcolare/timpul liber".

CJRAE Arad este implicat în implementarea politicilor privind prevenţia abandonului şcolar şi reducerea absenteismului. În afara îndeplinirii atribuţiilor revenite conform Ordinului 5555/2011, ca şi centru de resurse, instituţia se implică în dezvoltarea de proiecte şi parteneriate care au ca scop principal sau secundar abordarea situaţiilor de risc sau a elevilor din categorii defavorizate.

Astfel, CJRAE Arad derulează parteneriate strategice în domeniul educaţiei şcolare alături de instituţii europene de prestigiu – prin oportunitatea oferită de Comisia Europeană în cadrul Programului Erasmus+. Unul dintrea cestea se află sub coordonarea CJRAE Arad şi cuprinde 10 parteneri din 5 ţări europene: Italia, Turcia, Grecia şi Serbia.

De asemenea, CJRAE este partener, împreună cu CCD Arad[12] şi Asociaţia Telefonul Copilului, în cadrul proiectului POCU - Şcoala pentru toţi „Măsuri integrate de îmbunătăţire a accesului la educaţie al copiilor din şcoli defavorizate". Acesta are ca obiective specifice facilitarea accesului la educaţie şi prevenirea/reducerea părăsirii timpurii a şcolii de către 388 copii/elevi din judeţul Arad, îmbunătăţirea şi diversificarea serviciilor educaţionale oferite în 4 şcoli defavorizate din judeţul Arad, abilitarea a 95 de cadre didactice şi membri ai echipelor de sprijin pentru dezvoltarea şi promovarea de servicii educaţionale de calitate care să asigure accesul egal la educaţie a elevilor proveniţi din grupuri dezavantajate.

Resurse – exemple de bune practici împărtăşite de instituţii din România

Acţiuni întreprinse la nivelul unităţilor de învăţământ:

- Programul „Şcoala după şcoală"[13].
- Sistemul „Zone de Educaţie Prioritare" (ZEP)[14].
- Programul de sprijin educaţional intensiv (SEI)[15].
- Metode inovative de predare şi învăţare pentru reducerea abandonului şcolar[16].
- Strategii şi metode non-formale pentru prevenirea şi combaterea abandonului şcolar[17].

---

[12] ***POCU ID 106615 *Măsuri integrate de îmbunătăţire a accesului la educaţie al copiilor din şcoli defavorizate*, accesat în 07.05.2020, la adresa: https://ccdar.ro/pocu-id-106615-masuri-integrate-de-imbunatatire-a-accesului-la-educatie-al-copiilor-din-scoli-defavorizate/#

[13] Tîrcă A., Dulman A., *Prevenirea părăsirii timpurii a şcolii. Ghid de bune practici*, Braşov: Editura Foton, 2012.

[14] Fartuşnic C. (coord.), Balica M., Iosifescu Ş., Marcinschi Călineci M., Sarivan L., Stoicescu D., Ţibu S., *Mini-ghid ZEP. Viziune – activităţi – resurse*, Bucureşti: UNICEF, Vanemonde, 2013.

[15] Ivan C., Rostaş I., *Măsuri de succes în prevenirea părăsirii timpurii a şcolii.* Studiu realizat în cadrul proiectului „Copiii şi părinţii romi vor la şcoală!" POSDRU/162/2.2/S/132996, Bucureşti: Fundaţia Roma Education Fund România, 2015.

[16] *** Şcoala Gimnazială Lunca, Paşcani, *Cum să motivăm elevii să îşi finalizeze studiile obligatorii. Metode inovative de predare şi învăţare în vederea reducerii abandonului şcolar într-o societate bazată pe învăţarea pe tot parcursul vieţii. Ghid pentru Prof. i, învăţători şi educatori*, Proiect finanţat de Comisia Europeană prin Programul Erasmus +, Acţiunea Cheie 1, 2015, accesat la 25.04.2020, la adresa: http://scoalagimnazialaluncapascani.ro/wp-content/uploads/2015/ 01/ Ghid-Assen-Olanda.pdf

Acţiuni întreprinse la nivelul comunităţii:

- Serviciile Comunitare Integrate;
- Înregistrarea Tinerilor în Evidenţele Serviciului Public de Ocupare (INTESPO)[18];
- Garanţia pentru tineret (GT)[19].

Propunere strategie CJRAE arad pentru prevenirea şi combaterea abandonului în judeţul Arad

Cu toate că baza problemelor legate de abandon sunt în comunitate şi familie, strategiile de prevenţie existente se adresează în primul rând cadrelor didactice. Astfel, se recomandă: flexibilitate legată de vârstă şi de materie în programul „A doua şansă", crearea unui sistem educativ atractiv pentru copii, crearea unui grup al elevilor cu risc de abandon, cursuri pentru cadrele didactice, dezbateri despre educaţia sexuală timpurie, implicarea elevilor în programe de voluntariat, recompensa oferită cadrelor didactice, creşterea numărului de cadre didactice, creşterea numărului de consilieri şcolari, lupta împotriva discriminării.

Strategia CJRAE Arad, pe care o propunem va fi ţintită preponderent pe elevii aflaţi în *risc* de abandon şcolar şi aceasta din două motive: primul – aceşti elevi frecventează totuşi şcoala într-o anumită proporţie, regăsindu-se deci în spaţiul de acţiune şcolară şi al doilea – aceşti elevi constituie majoritatea cazurilor din problematica în discuţie, cei cu abandon şcolar (propriu-zis) fiind în număr mult mai mic. Dificultatea, aici, este aceea de a trasa cât mai exact criteriile după care un elev sau altul este considerat în risc de abandon şcolar şi de a pune în operă metode şi instrumente de lucru de prevenire şi combatere a fenomenului.

Ca rezultat al activităţii realizate de către noi, propunem o strategie pentru prevenirea şi combaterea abandonului şcolar în judeţul nostru pe durata următorilor 4 ani şcolari vizând două părţi:

A. Realizarea unui screening al elevilor aflaţi în situaţii de risc şi
B. Derularea de programe educaţionale personalizate, pentru elevi, părinţi şi cadre didactice.

Screening-ul este structurat pe activităţile de derulat şi resursele necesare (temporale, metodologice/ procedurale, umane şi financiare)

Dintre activităţi amintim:

- Identificarea elevilor în risc de abandon şcolar;
- Depistarea elevilor cu tulburări de comportament care au nevoie de servicii educaţionale de sprijin şi dacă este nevoie recomandarea unui consult de specialitate;

---

[17] Bucur A.O., Popa M., Mitrea C.S., Stoian D.E., Freund-Brenciu G.N., *Ghid de bune practici în cadrul Proiectului Erasmus + „Spirit european în educaţie"*, Braşov:Editura TEAM CCD Braşov, 2018.

[18] https://proiectintespo.ro

[19] Toderiţă A., Damian A., Meiroşu T., *Accesul tinerilor NEET din grupurile vulnerabile la măsurile programului Garanţia pentru Tineret în România*, Centrul Român de Politici Europene, 2019, accesat în data de 04.05.2020, la adresa: http://www.crpe.ro/wp-content/uploads/2019/12/accesul_ro_long.pdf

- Contactarea familiei pentru a identifica problemele care stau la baza absenţelor;
- Mobilizarea cadrelor didactice pentru încurajarea elevilor aflaţi în risc de abandon şcolar;
- Mobilizarea elevilor colegi cu aceşti elevi;
- Consiliere individuală şi de grup realizată de profesorii consilieri şcolari;
- Implicarea comunităţii în soluţionarea problemelor referitoare la fenomenul de abandon şcolar.

Programele educaţionale personalizate vizează:

- toţi elevii claselor a V-a şi a IX-a din şcolile din municipiu şi judeţ- activităţi de consiliere colectivă pe tema informării şi conştientizării lor asupra importanţei frecventării şcolii pentru reuşita în carieră;
- elevii aflaţi în situaţie de risc- oferirea suportului emoţional şi motivaţional prin consilieri colective/grupuri de dezvoltare personală;
- părinţi - pentru a conştientiza importanţa frecventării şcolii de către copiii lor pentru reuşita în carieră - consilieri de grup;
- cadrele didactice - work-shop-uri, seminarii, conferinţe în oferta educaţională a CJRAE şi CCD.

Bibliografie

* Bucur A.O., Popa M., Mitrea C.S., Stoian D.E., Freund-Brenciu G.N., *Ghid de bune practici în cadrul Proiectului Erasmus + „Spirit european în educaţie"*, Braşov: Editura TEAM CCD Braşov, 2018.
* Fartuşnic C., (coord.), Balica M., Iosifescu Ş., Marcinschi Călineci M., Sarivan L., Stoicescu D., Ţibu S., *Mini-ghid ZEP. Viziune – activităţi – resurse*, Bucureşti: UNICEF, Vanemonde, 2013.
* Gyönös E., (2011), Abandonul şcolar: cauze şi efecte, *Economie teoretică şi aplicată*, Volumul XVIII, No. 11(564)/2011, pp. 37-47, accesat în 12.05.2020, la adresa: http://store.ectap.ro/articole/660_ro.pdf
* Ivan C., Rostaş I., *Măsuri de succes în prevenirea părăsirii timpurii a şcolii.* Studiu realizat în cadrul proiectului „Copiii şi părinţii romi vor la şcoală!" POSDRU/162/ 2.2/S/132996, Bucureşti: Fundaţia Roma Education Fund România, 2015.
* Tănase M.L, Abandonul şcolar, *EDICT Revista Educaţiei*, 4 aprilie 2018, accesat în 27.04.2020, la adresa:https://edict.ro/abandonul-scolar/
* Tîrcă A., Dulman A., *Prevenirea părăsirii timpurii a şcolii. Ghid de bune practici*, Braşov: Editura Foton, 2012.
* Toderiţă A., Damian A., Meiroşu T., *Accesul tinerilor NEET din grupurile vulnerabile la măsurile programului Garanţia pentru Tineret în România*, Centrul Român de Politici Europene, 2019, accesat în data de 04.05.2020, la adresa: http://www.crpe.ro/wp-content/uploads/2019/12/accesul_ro_long.pdf
* ***European Comission, *Education and Training Monitor* 2019 (Country *analysis),* accesat în 07.05.2020, la adresa: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2019-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf
* *** *H.G. nr. 417 pentru aprobarea Strategiei privind reducerea părăsirii timpurii a şcolii în România*, publicată în M.Of. al României, partea I, nr. 439 din 19.06.2015.
* ****Off Book, Project Number: 2017-1-LT01-KA201-035235*, accesat în 05.05.2020, la adresa: https://off-book.pixel-online.org/files/guidelines/ TG01/Guideline_RO.pdf

* ***POCU ID 106615 *Măsuri integrate de îmbunătățire a accesului la educație al copiilor din școli defavorizate*, accesat în 07.05.2020, la adresa: https://ccdar.ro/pocu-id-106615-masuri-integrate-de-imbunatatire-a-accesului-la-educatie-al-copiilor-din-scoli-defavorizate/#
* ***_School Education Gateway_. Platforma europeană online dedicată învățământului preuniversitar, Educația incluzivă și combaterea abandonului școlar, accesat în 27.04.2020, la adresa: https://www.schooleducationgateway.eu /ro/pub/theme _pages/early_school_leaving.htm
* ***Școala Gimnazială Lunca, Pașcani, *Cum să motivăm elevii să își finalizeze studiile obligatorii. Metode inovative de predare și învățare în vederea reducerii abandonului școlar într-o societate bazată pe învățarea pe tot parcursul vieții. Ghid pentru profesori, învățători și educatori*, Proiect finanțat de Comisia Europeană prin Programul Erasmus +, Acțiunea Cheie 1, 2015, accesat la 25.04.2020, la adresa: http://scoalagimnazialaluncapascani.ro/wp-content/ uploads/2015/ 01/Ghid-Assen-Olanda.pdf
* https://proiectintespo.ro

ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAŢĂ DE INTEGRAREA COPIILOR CU DEFICIENŢE MINTALE ŞI DE AUZ

Angela TIMUŞ[1]

Abstract:

Often, hearing impairment in children is perceived differently than mental impairment, such as teachers who are not well informed or do not have enough experience in addressing children with disabilities.

And in the case of well-informed specialists with a richer experience in working with deficient children, there is a difference in perception, which can decisively influence the attitude towards the integration of this category of children.

Does the level of training and professional training have an important influence in the formation of the social perception on the deficiency, of one type or another? Are there different influences exerted by the integrative environment of mainstream schools and by the separate environment of special education schools?

Cuvinte cheie: *atitudine, percepţie socială, deficienţă mintală, deficienţă de auz, integrare*

Perspective teoretice

Atitudinile sunt procese psihologice latente sau manifeste ale tuturor persoanelor, care sunt exprimate sau formulate când sunt evocate de stimuli (Antonak şi Linveh, 2000), Ele se formează în timp, prin experienţe, sunt construite social şi reprezintă atracţii sau repulsii, evaluări favorabile sau nefavorabile ale obiectelor, oamenilor, evenimentelor, ideilor şi reacţiile la acestea. Atitudinile, ca modalităţi relativ constante de raportare a individului/ grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale sau faţă de propria persoană, pot furniza informaţii cu privire la modul în care sentimentele şi părerile influenţează cunoaşterea socială şi producerea comportamentului social.

Atitudinile au la bază procese care nu pot fi observate în mod direct, deoarece sunt interne subiectului. Atitudinile se exprimă însă în răspunsurile evaluative ale indivizilor cu privire la obiectul atitudinii. După Petty, Wegener şi Fabrigar (1997), deşi atitudinile au fost definite în diverse moduri, la baza lor se află dimensiunea evaluativă. Atitudinile sunt evaluări succinte ale obiectelor (propria persoană, alte persoane, diverse subiecte etc.) de-a lungul unui continuum, de la pozitiv la negativ. În urma proceselor de elaborare a atitudinilor rezultă o activitate evaluativă, prin care obiectul atitudinii este plasat pe un punct, de-a lungul unei axe, care are un pol negativ şi unul pozitiv. Când ating un grad mai înalt de stabilitate, atitudinile se constituie în însuşiri caracteriale ale unei

[1] Prof. logoped dr., Colegiul National „Johannes Honterus" Brasov, România.

persoane. În relaţie cu valorile, atitudinile formează sisteme de valori-atitudini (Linton R.) care au funcţia de vectori orientativi personali (de exemplu, atitudinea faţă de sine, faţă de muncă, faţă de o ideologie etc.),

Aceste structuri psihice sunt orientări personale sau de grup, rezultate din combinarea de elemente afective, cognitive şi conative, care exercită influenţe de direcţionare, motivare sau evaluare asupra comportamentului. Eaglz şi Chaiken (1993) explică modul în care pot genera atitudinile răspunsuri cognitive (de exemplu, credinţe cu privire la obiectul atitudinii), răspunsuri afective (de exemplu, emoţii sau sentimente faţă de obiectul atitudinii) şi răspunsuri comportamentale (spre exemplu, intenţia sau efectuarea unor acţiuni asupra obiectului atitudinii).

Se pot delimita trei caracteristici pe care atitudinile le prezintă şi care exercită influenţe în interpretarea informaţiilor relevante pentru respectiva atitudine, rezistenţa la influenţă şi predicţia comportamentelor: accesibilitatea (când asocierile dintre obiect şi evaluare sunt puternice, simpla prezentare a obiectului atitudinii poate activa automat evaluarea acestuia); tăria (persistenţa în timp, rezistenţa la schimbare şi influenţele asupra procesării informaţiilor şi comportamentelor indivizilor); ambivalenţa (când avem atitudini care conţin atât elemente pozitive, cât şi elemente negative).

Atitudinea are rol dinamogen, determinând o preparaţie pentru acţiune mai durabilă şi mai generică decât motivaţia şi este apreciată ca fiind o stare de pregătire sau de fundamentare a opţiunii pentru iniţierea şi manifestarea unui comportament. Atitudinea exercită şi o funcţie reglatorie asupra comportamentului, în care se exprimă prin acţiuni corespunzătoare. Aceasta are un caracter de variabilă inferantă (Stoetzel), întrucât nu este direct observabilă, ci rezultă din comportamentele pe care le suscită.

Totodată, atitudinile sunt implicate în relaţii şi interacţiuni sociale, exercitând o funcţie de motivare şi orientare a acestora. Atitudinile exercită influenţe asupra comportamentelor indivizilor, relaţiile dintre atitudini şi comportamente constituind un domeniu preferat de cercetare. Din această perspectivă, atitudinile reflectă o predispoziţie de a ne comporta în mod stereotip şi predictibil faţă de, sau în prezenţa membrilor unui anumit grup (Hunt şi Hunt, 2000), Atitudinile fac parte din categoria factorilor dispoziţionali de estimarea a comportamentului uman şi sunt buni predictori pentru comportament atunci când: sunt puternice şi constante, sunt legate direct de comportamentul prezis, sunt bazate pe experienţa personală directă şi când subiectul este conştient de atitudinile sale.

Atitudinile constituie obiect al învăţării şi schimbării. Achiziţionarea de atitudini se realizează pe trei căi mai importante: contactul direct cu obiecte, evenimente, persoane etc.; interacţiunea cu cei care deţin deja o atitudine; experienţa socială asimilată în grupurile formale sau informale. Aici, familia se consideră că are un rol important în modelarea atitudinii la copil, ca urmare a identificării acestuia cu unul dintre părinţi. Atitudinile dobândite în copilărie şi adolescenţă sunt ulterior consolidate sau schimbate ca urmare a multiplicării influenţelor şi relaţiilor sociale care pot avea efect de întărire sau de generare de conflicte între informaţiile sau experienţele vechi şi noi.

Au fost descrise legături între atitudini şi reprezentările sociale relative la obiectele atitudinilor, în sensul că, atitudinea faţă de un obiect nu poate să apară fără reprezentarea prealabilă a acelui obiect. Reprezentările sociale sunt ansambluri dinamice cu rol esenţial în producerea şi reglarea comportamentelor, în stabilirea relaţiei cu mediul înconjurător, care subordonează atitudinile şi opiniile (expresiile verbale ale atitudinilor), alimentează, organizează şi le orientează spre câmpul manifestărilor acţionale cotidiene, oferind stiluri de conduită bine conştientizate, grefate pe grile atitudinale, prin care individul se racordează la concepţia grupului/ a comunităţii de care aparţine.

Există o serie de factori care pot contribui la formarea atitudinilor faţă de persoanele cu handicap şi care le imprimă un specific orientării comportamentului membrilor societăţii faţă de integrarea socială a acestei categorii de persoane. În funcţie de orientarea acestor atitudini, favorabilă sau defavorabilă faţă de persoanele cu handicap, este influenţat, în acelaşi sens, şi procesul includerii acestor categorii de persoane în mediile obişnuite.

Factorii care determină constituirea unor atitudini pozitive sau negative faţă de persoanele cu handicap şi, implicit, faţă de copiii cu handicap şi care reflectă măsura în care persoanele obişnuite sunt pregătite sau nu să intre în relaţii cu persoanele ce prezintă un handicap, pot fi din cel puţin trei categorii: factori care ţin de persoana care exprimă opinia, tipul handicapului şi contextul socio-cultural, la un moment dat. Pe de altă parte, mai mulţi autori au trecut în revistă o serie de factori care pot influenţa formarea atitudinilor faţă de persoanele cu handicap, dintre care amintim: vârsta, genul, naţionalitatea, statutul marital, nivelul educaţional, nivelul socio-economic, reşedinţa în mediul urban sau rural, experienţa cu persoanele cu deficienţe etc. (Tervo, Redinius şi Palmer, 2004).

Investigarea atitudinilor faţă de persoanele cu handicap s-a aflat în centrul mai multor cercetări, mai ales în ultimii ani. Deşi studiile privind atitudinile societăţii faţă de persoanele cu deficienţe/handicap arată o evoluţie a atitudinilor membrilor acesteia către acceptare şi toleranţă, totuşi mai există persoane care împărtăşesc concepţii greşite privind diferite categorii de persoane cu deficienţe sau manifestă comportamente discriminatorii în ceea ce priveşte oportunităţile educaţionale sau profesionale care pot fi puse la dispoziţia acestora.

Literatura de specialitate a prezentat o serie de studii care au pus un accent deosebit pe investigarea atitudinilor faţă de integrarea sau includerea persoanelor cu handicap şi în special a copiilor cu CES/ handicap. De o importanţă deosebită în calitatea vieţii persoanelor cu handicap o au atitudinile specialiştilor (logopezi, psihoterapeuţi etc.) faţă de această categorie de persoane. Investigarea atitudinilor specialiştilor faţă de integrarea acestor persoane ajută la identificarea celor mai potrivite măsuri de influenţare, în scopul formării unor relaţii bazate pe valorificare reciprocă şi de promovare a egalităţii şanselor de participare.

Metodologia cercetării

Propunem, în cele ce urmează, un studiu diferenţiat realizat pe baza investigării atitudinii faţă de integrarea persoanelor cu deficienţă mintală, comparativ cu integrarea persoanelor cu deficienţă de auz, din perspectiva cadrelor

didactice din structurile de învăţământ obişnuit şi din cele de învăţământ special, din România (judeţul Braşov şi municipiul Bucureşti), în anul şcolar 2010-2011.

Obiectivul investigaţiei a fost compararea atitudinilor manifestate de cadrele didactice din învăţământul de masă şi din cel special faţă de integrarea copiilor cu deficienţă mintală şi deficienţă de auz.

În cadrul cercetării, au fost investigate 150 de cadre didactice, repartizate în şase eşantioane, cu câte 25 de subiecţi şi pe trei categorii de persoane: cadre didactice din şcoala specială, cadre didactice itinerante şi cadre didactice care lucrează cu copiii normali (respectiv, câte 50 de subiecţi din fiecare categorie),

Metoda de cercetare aplicată a fost investigaţia realizată pe bază de chestionar, utilizându-se două chestionare distincte: unul în formă revizuită, respectiv inventarul de atitudini faţă de deficienţa mintală, denumit MRAI-R, iar celălalt în formă adaptată, cu aceeaşi itemi, dar care aborda perspectiva atitudinii faţă de persoanele cu deficienţă de auz. Jumătate din numărul de cadre didactice, respectiv câte 25 de subiecţi din cele trei categorii au completat un chestionar privind atitudinile faţă de persoanele cu deficienţă mintală, iar cealaltă jumătate din numărul de cadre didactice, tot în aceeaşi distribuţie, au completat un chestionar privind atitudinile faţă de persoanele cu deficienţă de auz.

Inventarul de atitudini faţă de deficienţa mintală a fost revizuit de Antonak şi Harth în anul 1994 şi cuprinde 29 de itemi, care au valoare pozitivă sau negativă, în funcţie de modul de orientare al atitudinilor, în acest caz fiind luate ca reper atitudinile pozitive faţă de persoanele cu deficienţă mintală. Itemii sunt structuraţi pe patru scale, iar pe fiecare scală sunt repartizaţi 7, maximum 8 itemi. Scalele sunt următoarele:

- Scala Integrare–Segregare, evaluează opiniile privind integrarea persoanelor cu deficienţă mintală în societate;
- Scala Distanţă Socială, evaluează opiniile cu privire la interacţiunile sau contactele sociale dintre persoanele cu şi fără deficienţă mintală;
- Scala Drepturi Private, evaluează opiniile cu privire la respectarea drepturilor persoanelor cu deficienţă mintală în societate;
- Scala Convingeri Nefavorabile, evaluează opiniile cu privire la unele aspecte morale şi comportamente sociale ale persoanelor cu deficienţă mintală.

Inventarul se completează individual de către fiecare participant, fără limitarea timpului, iar pentru fiecare item se marchează opinia pe un continuum de patru puncte cu ancorele „dezacord total", „dezacord", „acord" şi „acord total".

După completarea chestionarului, subiecţii au fost rugaţi să furnizeze unele informaţii personale privind vârsta, genul, nivelul educaţional şi ocupaţia actuală. Subiecţii au fost invitaţi sa indice dacă cunosc o persoană cu deficienţă mintală. În cazul în care răspunsul este pozitiv, aceştia trebuiau să indice tipul relaţiei, pe categorii (relaţie familială, apropiată, întâmplătoare, de vecinătate, doar cunoştinţe sau neexistenţa unei relaţii),

Pentru a cota rezultatele în direcţia atitudinilor pozitive s-a ţinut seama de valoarea pozitivă sau negativă a fiecărui item, acordându-se punctaje la modul următor: pentru un item pozitiv: dezacord total = 1, dezacord = 2, acord = 3, acord

total = 4; pentru un item negativ: dezacord total = 4, dezacord = 3, acord = 2, acord total = 1. Scorurile la scalele *integrare–segregare, drepturi private* şi *convingeri nefavorabile* pot avea valori cuprinse între 7 şi 28 de puncte, iar la scala *distanţă socială* valorile pot fi cuprinse între 8 şi 32 de puncte. La nivelul întregului instrument de măsurare, scorurile pot lua valori cuprinse între 29 şi 116 puncte.

Modul de abordare în cazul inventarului de atitudini faţă de deficienţa de auz a fost exact acelaşi, fiind doar înlocuit termenul de deficienţă mintală cu cel de deficienţă de auz şi rezultând forma adaptată a inventarului de atitudini MRAI-R (luat drept reper),

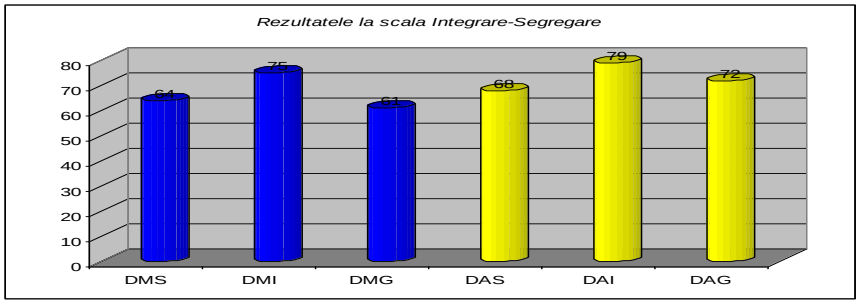
Ipoteza cercetării, pe care o supunem spre verificare, presupune că între atitudinile cadrelor didactice care lucrează în şcolile integratoare şi cele ale profesorilor care lucrează în învăţământul special există diferenţe specifice, determinate de nivelul diferit de pregătire şi formare profesională. Suplimentar, se va face diferenţierea percepţiei sociale a integrării copiilor cu deficienţă mintală, comparativ cu copiii ce prezintă deficienţă de auz, aşa cum se prezintă din perspectiva specialiştilor în educaţie, la cele trei categorii de cadre didactice, avute în vedere.

Rezultatele obţinute la cele două tipuri de inventare au fost prelucrate statistic prin calculul frecvenţele, medianele şi procentelor corespunzătoare, privind atitudinea faţă de fenomenul integrării la nivel general, respectiv la nivelul tuturor itemilor inventarelor, dar şi pe cele patru scale de apreciere delimitate. Pentru verificarea diferenţelor semnificative dintre loturile de cadre didactice s-a recurs la aplicarea testului U (Mann-Whitney), utilizabil în cazul eşantioanelor independente.

Comparaţie între atitudinile manifestate de cadrele didactice din şcolile speciale şi din şcolile integratoare

Eşantioanele investigate le vom denumi prescurtat, după cum urmează. Tipurile de cadre didactice care şi-au exprimat atitudinea faţă de integrarea copiilor cu deficienţă mintală sunt: profesorii din învăţământul special (DMS), cadrele didactice itinerante (DMI), profesorii din învăţământul general (DMG), Pentru exprimarea opiniei faţă de integrarea copiilor cu deficienţă auditivă, tipurile de cadre didactice sunt: profesorii din învăţământul special (DAS), profesorii itineranţi (DAI) şi cadrele didactice care predau în învăţământul obişnuit (DAG),

Pentru delimitarea tendinţelor în atitudinile cadrelor didactice investigate, pe cele patru scale ale inventarelor, au fost calculate frecvenţele, medianele şi procentele corespunzătoare fiecărei scale, valori pe baza cărora s-au putut întocmi reprezentările grafice, de la nivelul celor patru scale, după cum urmează.

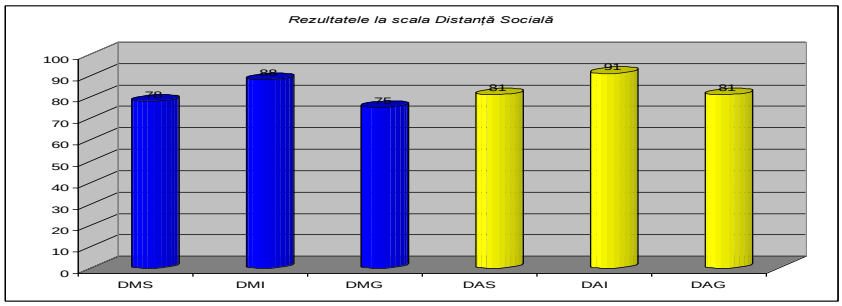


Scala *Integrare-Segregare* cuprinde itemi care sondează opiniile privind integrarea copiilor/persoanelor cu deficienţe în comunitatea educaţională sau socială, din perspectiva beneficiilor care pot fi obţinute prin procesul de integrare, atât în ceea ce priveşte persoanele deficiente, cât şi persoanele normale.

Tendinţa rezultatelor obţinute la nivelul fiecărui eşantion investigat se poate observa în reprezentarea grafică de mai sus. La nivelul acestei scale se evidenţiază o distribuţie aproximativ asemănătoare din perspectiva opţiunilor privind deficienţa mintală, comparativ cu deficienţa de auz, dar pentru ultima perspectivă atitudinea celor trei categorii de cadre didactice este uşor mai favorabilă, în general. Menţionăm faptul că profesorii din învăţământul de masă manifestă cea mai puţin favorabilă atitudine faţă de integrarea copiilor cu deficienţă mintală (61%), înregistrând cele mai multe scoruri la opţiunea *dezacord* sau *dezacord total*, spre deosebire de celelalte loturi, iar faţă de integrarea elevilor cu deficienţă de auz manifestă o permisivitate mai mare, scorurile fiind apropiate de cele ale profesorilor itineranţi (68% se apropie de 72%), Cele mai bune atitudini faţă de integrarea copiilor cu deficienţe mintale, respectiv de auz, le-au manifestat cadrele didactice itinerante, în proporţie de 75% (eşantionul DMI) şi de 79% (eşantionul DAI),

Scorurile sunt mai bune atunci când itemii conţin referiri la persoane cu deficienţe în general (şi numai la copii) şi când este vorba, mai ales, de integrarea în comunitate (cu perspectivă mai largă decât integrarea educaţională) sau la locul de muncă. Integrarea educaţională la nivelele superioare, cum ar fi la liceu, este mai bine cotată, probabil pentru faptul că, la această vârstă, elevii au dobândit suficiente comportamente adaptive care să le sprijine integrarea la acest nivel şi să facă faţă relaţionării adecvate cu ceilalţi, dar şi comunicării cu semenii, în ansamblu.

Au fost înregistrate şi scoruri mai slabe, mai ales din perspectiva includerii elevilor cu deficienţe în programe de după-amiaza, separate de elevii normali. S-a observat o tendinţă generală de a opta pentru includerea suplimentară a acestor copii, indiferent de tipul de deficienţă, în scopul completării educaţiei şi stimulării adecvate a dezvoltării acestor copii. Un alt motiv ar mai fi resursele materiale şi umane insuficiente la nivelul integrării educaţionale, la momentul actual sau faptul că dificultăţile pot fi mai mari decât beneficiile, în cadrul procesului integraţional.



În cadrul scalei *Distanţă socială* sunt incluşi itemi cu privire la interacţiunile sau contactele sociale dintre persoanele cu şi fără deficienţe, itemi care indică gradul de apropiere sau distanţare socială a persoanelor fără deficienţe faţă de persoanele cu deficienţe, în anumite contexte sociale.

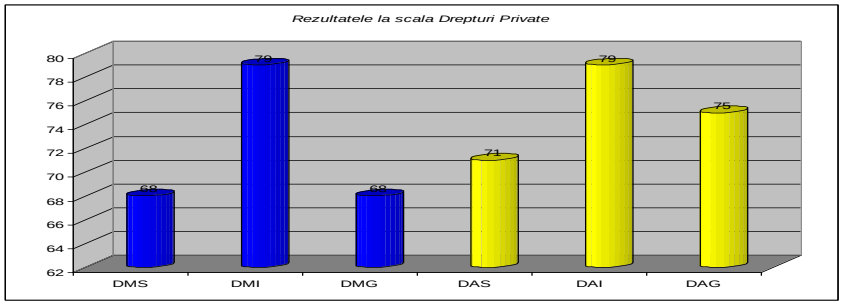
La această scală tendinţa generală la cele trei categorii de cadre didactice este asemănătoare ca şi la scala precedentă, cu menţiunea că scorurile la acest nivel au valori mai bune decât la scala integrare-segregare.

Cele mai bune rezultate (în procent de 78% pentru eşantionul DMS şi de peste 80% la celalalte eşantioane, cu excepţia eşantionului DMG) au fost obţinute la itemii care se referă la interacţiuni sociale cum ar fi: a merge la film, la teatru cu persoane care prezintă deficienţe, a participa la o petrecere dedicată unui copil cu deficienţă. Şi la nivelul contactelor sociale de tipul: a înota alături de o persoană deficientă, a locui în bloc cu persoane din această categorie, au fost obţinute scoruri bune.

Excepţie de la aceste tendinţe favorabile în integrarea socială a persoanelor cu deficienţă a făcut eşantionul DMG, care a manifestat respingeri semnificative faţă de integrarea persoanele cu deficienţă mintală, comparativ cu celelalte eşantioane (în general, doar în proporţie de 76% au avut opinii favorabile relaţionării cu această categorie de persoane),

Cu cât itemii se raportează la cultivarea unor relaţii mai apropiate cu persoanele ce prezintă deficienţe, cu atât se manifestă o reţinere mai mare faţă de persoanele cu deficienţă, (de exemplu: a permite ca propriul copil să îşi facă prieteni dintre persoanele care prezintă deficienţă, a lua cina împreună cu persoane din această categorie), fapt ce s-a evidenţiat în scoruri uşor mai reduse, decât la ceilalţi itemi. Itemul care se referă la faptul de a fi tuns de către o persoană competentă care prezintă deficienţă, a întrunit cele mai mari reţineri, la nivelul acestei scale, dovedind o oarecare lipsă de încredere faţă de aceste persoane.

Totuşi, se evidenţiază la nivelul acestei scale, tendinţe care reflectă acceptarea socială crescută a persoanelor cu deficienţe, indiferent de contextul în care au interacţiunile sociale (cu excepţia subliniată mai sus), iar distanţa socială tinde să crească mai mult în cadrul implicării membrilor de familie în relaţii de prietenie sau de vecinătate.



Itemii scalei *Drepturi private* se referă la opiniile cu privire la respectarea drepturilor persoanelor cu deficienţe în societate, precum şi oferirea de diferite tipuri de servicii adecvate acestei categorii de persoane.

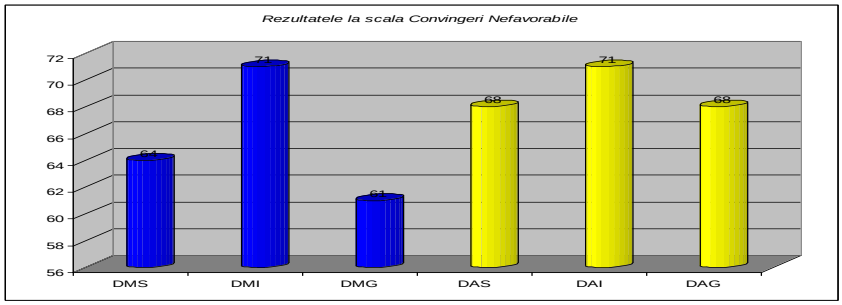
La această scală se constată o acceptare socială crescută, mai ales a persoanelor cu deficienţă de auz, spre deosebire de cele cu deficienţă mintală, de către majoritatea cadrelor didactice chestionate, indiferent de contextele în care au loc interacţiunile sociale, cele mai proeminente tendinţe constatându-se la nivelul eşantioanelor de profesori itineranţi (cu un procetanj de 79% pentru fiecare eşantion), urmat de lotul de cadre didactice din învăţământul de masă, care promovează integrarea copiilor cu deficienţă de auz (eşantionul DAG, cu procentajul de 75%), Cele mai scăzute tendinţe se constată din perspectiva atitudinii faţă de integrarea elevilor cu deficienţă mintală, la eşantionul de cadre didactice din şcoala specială şi la cel al profesorilor din învăţământul general (fiecare cu un procentaj de 68%),

Se mai constată o atitudine pozitivă faţă de situaţii şi contexte de viaţă posibile, cea mai mare parte a profesorilor fiind de acord să se respecte drepturilor copiilor cu deficienţă mintală/ de auz, indiferent de opinia personală a managerului unei unităţi de învăţământ, chiar din mediul privat fiind, sau să nu se refuze acordarea de diferite tipuri de servicii persoanelor cu deficienţă, fie în cadrul unor centre de zi, în parcuri de distracţii, locuri de campare sau să se evite accesul la unele oferte imobiliare, în cazul familiilor cu copii cu deficienţe, atunci când proprietarii manifestă reţineri faţă de această categorie de copii.

Cele mai scăzute scoruri s-au înregistrat în privinţa opiniei faţă de legile impunătoare de nediscriminare a persoanelor cu deficienţe, prin care s-ar încălca drepturile unor persoane normale, multe dintre cadrele didactice recunoscând faptul că legile în favoarea persoanelor cu deficienţe nu încalcă drepturile persoanelor normale.

Cele mai ridicate scoruri au fost observate în legătură cu atitudinea faţă de oferirea unor servicii, din ipostaza de patron sau angajat, persoanelor cu deficienţe, în acest caz, cadrele didactice nemanifestând reţineri faţă de respectarea drepturilor acestor persoane şi fiind de părere că merită tratate la fel ca orice alţi cetăţeni, cu drepturi depline.

Scala *Convingeri nefavorabile* investighează atitudinile faţă de anumite aspecte morale şi comportamente sociale ale persoanelor cu deficienţe, existenţa unor convingeri favorabile sau nefavorabile, precum şi a unor idei preconcepute cu privire la aceste persoane.



La nivelul scalei convingeri nefavorabile, distribuţia generală a rezultatelor obţinute respectă configuraţia de la celelalte scale ale chestionarului, cu

menţinerea la niveluri superioare a tendinţei generale a eşantioanelor de profesori itineranţi (cu câte un procentaj de 71% la fiecare lot), urmate de eşantioanele de cadre didactice din învăţământul special şi din cel obişnuit, care sunt în favoarea integrării elevilor cu deficienţă de auz (procentajele sunt de 68%, pentru fiecare lot), Cele mai scăzute niveluri privind acceptarea integrării au fost atinse tot de eşantionul de cadre didactice din învăţământul de masă, care manifestă reţinere în integrarea copiilor cu deficienţă mintală (căruia îi corespunde un procent de 61%).

Scorurile de la această scală au fost uşor mai scăzute decât cele obţinute la celalalte scale. Anumite convingeri nefavorabile expuse au fost împărtăşite şi de o mare parte din cadrele didactice investigate, cum ar fi cele referitoare la capacitatea persoanelor cu deficienţă de a avea răbdare pentru a obţine ceea ce îşi doresc sau de a da dovadă de autocontrol, capacitate ce poate să aibă un rol stimulator în stabilirea de relaţii între această categorie de persoane şi persoanele fără deficienţe. Cea mai nefavorabilă convingere, la care au aderat multe dintre cadrele didactice, a fost cea privind imposibilitatea de manifestare a persoanelor cu deficienţe, în acelaşi fel cu cele care nu au deficienţe, chiar dacă contextul este considerat a fi favorabil, în condiţiile egalităţii de şanse sociale.

Au existat şi atitudini pozitive, în marea majoritate a cazurilor, în ceea ce priveşte convingerea că şcolarii cu deficienţe nu îşi pierd timpul jucându-se la ore, recunoscând valoarea includerii copiilor cu deficienţe în şcolile de masă şi a implicării în procesul învăţării desfăşurat în clasă. De asemenea, au fost recunoscute beneficiile integrării acestei categorii de copii şi importanţa interacţiunilor sociale dintre persoanele cu şi fără deficienţă, cu valorizarea posibilităţilor de exprimare ale persoanelor deficiente.

În general, cadrele didactice au preponderent convingeri favorabile, dar au şi idei preconcepute cu privire la persoanele cu deficienţă, luând în considerare limitele şi dificultăţile pe care le întâmpină persoanele cu deficienţă în relaţiile interpersonale. Pe de altă parte se mai poate menţiona faptul că, profesorii nu cred, în procent semnificativ, că prejudiciile aduse persoanelor cu deficienţe au fost exagerate.

Tabel cu valorile testului U (Mann-Whitney)

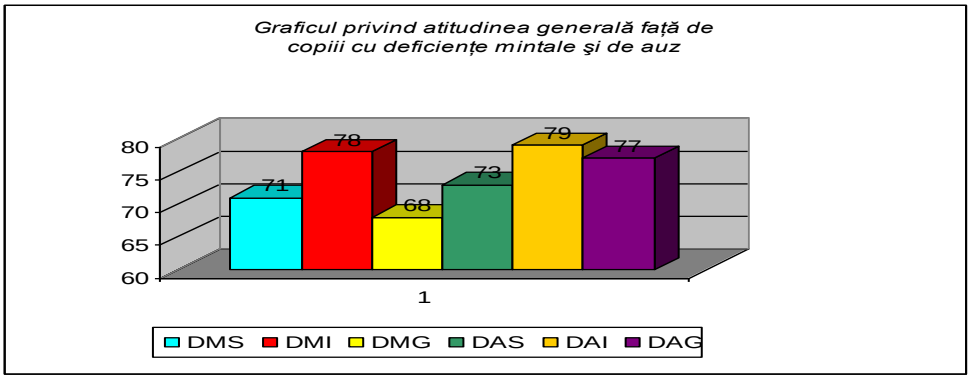
Perechi de eşantioane	*Valoare test U*	*Prag de semnificaţie*
DMG – DMS	189	0,019
DMG – DMI	158	0,003
DAG – DAS	208	0,037
DAG – DAI	225	0,043
DMS – DMI	134	0,001
DAS – DAI	197	0,025
DMS – DAS	186	0,014
DMI – DAI	280	0,527
DMG – DAG	150	0,002

Pentru verificarea ipotezei cercetării, formulată mai sus, s-a recurs la aplicarea testului Mann-Whitney, prin care s-au comparat perechi de eşantioane,

în vederea delimitării semnificaţiei diferenţelor dintre rezultatele obţinute de fiecare eşantion.

Valorile testului U (Mann-Whitney), împreună cu reprezentarea grafică a rezultatelor generale la chestionare, prezentate mai jos, au relevat o serie de diferenţe semnificative în exprimarea atitudinilor faţă de integrarea persoanelor cu deficienţe mintale şi de auz.

Se observă diferenţe semnificative între categoria profesorilor itineranţi şi între cele două categorii de cadre didactice din învăţământul special, respectiv din învăţământul general, atât din perspectiva rezultatelor privind deficienţa de auz (la pragurile de semnificaţie de 0,025 şi 0,043), cât mai ales din perspectiva deficienţei mintale (pragurile de semnificaţie tind către 0, având valorile 0,001 şi 0,003) – în cazul nostru, verificarea statistică este considerată validă la p=0,05.



Şi procentele calculate pe baza medianelor, care exprimă tendinţa generală a grupurilor, pe baza unei valori centrale, relevă aceeaşi situaţie: pe o scară de la 1 la 100, cadrele didactice itinerante se află la poziţia 78 şi 79, reprezentând nivelele cele mai ridicate de acceptare a procesului de integrare a copiilor cu deficienţe mintale, respectiv de auz. Din calculul procentelor realizate pe baza frecvenţelor, pe intervalele de dezaprobare/ aprobare a fenomenului integrării, a reieşit faptul că două treimi din fiecare eşantion se situează în zona acordului total privind acest fenomen, iar restul de o treime din subiecţi în zona acordului simplu. De altfel, cele două grupuri tind să se comporte ca unul singur, nefiind o diferenţă semnificativă între aceste eşantioane (la pragul de semnificaţie de 0,527),

Urmărind în continuare raţionamentul nostru, se poate observa din reprezentarea grafică generală, că profesorii din şcolile speciale ocupă o poziţie inferioară, la valorile 74, respectiv 76, cadrele didactice din şcoala specială pentru copii cu deficienţe de auz având un nivel mai ridicat de acceptare a integrării, 36% dintre acestea exprimându-şi acordul total faţă de fenomenul integrării (spre deosebire de profesorii din învăţământul special pentru copii cu deficienţă mintală, care doar în proporţie de 20% sunt total de acord cu integrarea acestei categorii de copii),

De menţionat faptul că poziţiile cele două eşantioane de profesori din învăţământul special sunt situate în zona acordului simplu şi a acordului total faţă

de integrarea copiilor deficienţi, ca şi în cazul profesorilor itineranţi. Doar în cazul cadrelor didactice din învăţământul general a fost delimitat un procent de 12% dintre subiecţi care au manifestat dezacord privind integrarea copiilor cu deficienţe mintale. Faţă de copiii cu deficienţă de auz nu s-a înregistrat această poziţie, în ansamblu, la profesorii care lucrează cu elevi normali. Se mai poate observa poziţia superioară a eşantionului din urmă (valoarea 77), în comparaţie cu poziţia inferioară a grupului profesorilor din şcoala obişnuită care şi-au exprimat opiniile privind integrarea copiilor cu deficienţă mintală (valoarea 60, fiind cea mai scăzută valoare dintre toate),

Perspectiva integrării elevilor cu deficienţă mintală este defavorabilă, faţă de perspectiva integrării şcolarilor cu deficienţe de auz, din punctul de vedere al atitudinilor profesorilor din învăţământul de masă: deşi un procent mai mic de cadre didactice manifestă dezacord faţă de integrarea copiilor cu deficienţă mintală (după cum spuneam mai sus), 56% din subiecţii chestionaţi şi-au exprimat acordul simplu şi doar 32% au fost total de acord cu fenomenul integrării acestei categorii de copii. În cazul deficienţei de auz, 60% din profesori sunt total de acord şi doar 40% dintre aceştia şi-au exprimat acordul simplu faţă de integrarea copiilor cu deficienţe de auz.

Cu privire la sensul orientării atitudinii faţă de integrare, la eşantioanele de cadre didactice din învăţământul obişnuit s-a delimitat o situaţie inversată, comparativ cu eşantioanele de profesori din învăţământul special, în sensul că, în mediul obişnuit există o respingere mai mare a integrării copiilor cu deficienţă mintală şi o acceptare mai mare, apropiată de poziţia cadrelor didactice itinerante, în cazul integrării elevilor cu deficienţă de auz. Şi între eşantioanele de cadre didactice din învăţământul special s-a constatat un grad mai mare de acceptare a integrării copiilor cu deficienţă de auz spre deosebire de cei cu deficienţă mintală.

Din perspectiva manifestării opiniei faţă de o deficienţă sau alta, diferenţele sunt semnificative în cadrul categoriei profesorilor din învăţământul obişnuit (la pragul de semnficaţie de 0,002), dar şi a celei a profesorilor din învăţământul special (pragul are valoarea 0,014), Situaţia se poate explica prin calitatea percepţiei sociale (mai favorabilă sau mai defavorabilă) cu privire la handicapul determinat de cele două tipuri de deficienţe.

În vederea verificării ipotezei cercetării, au mai fost comparate şi rezultatele obţinute din perspectiva categoriei profesorilor din şcoala de masă raportată la cea a cadrelor didactice din şcoala specială, pe linia tipului de deficienţă pentru care a fost realizată investigaţia, aceste diferenţe fiind net semnificative, la pragul de 0,019, în cazul deficienţei mintale şi la pragul de 0,037, pentru deficienţa de auz. Aceste diferenţe ar putea fi argumentate prin diferenţele existente în nivelul de pregătire şi de formare profesională la aceste două categorii de cadre didactice, doar în puţine cazuri profesorii din învăţământul obişnuit având unele informaţii şi o oarecare experienţă în abordarea copiilor cu deficienţă mintală sau cu deficienţă de auz.

Se confirmă, astfel, ipoteza supusă verficării, conform căreia, între atitudinile cadrelor didactice care lucrează în şcolile integratoare şi cele ale profesorilor care lucrează în învăţământul special există diferenţe specifice, determinate de nivelul diferit de pregătire şi formare profesională, afirmaţie verificată din două perspective, cea a deficienţei mintale şi cea a deficienţei de auz.

Dubla verificare a avut rolul de a evidenţia modul în care percepţia socială a celor două tipuri de deficienţă acţionează la nivelul procesului de integrare, pentru constituirea unei atitudini, mai mult sau mai puţin favorabile (sau defavorabile), din perspectiva categoriilor de specialişti implicaţi în educaţia copiilor cu aceste tipuri de deficienţe.

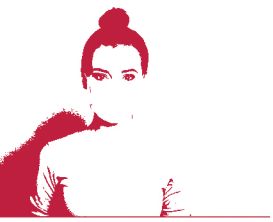
Se mai poate contura o concluzie, potrivit căreia, percepţia socială a deficienţei direcţionează, în sens favorizant sau frenator, procesul de integrare, din perspectiva profesorilor din şcolile integratoare (agenţi educativi care au puţină experienţă, respectiv pregătire în abordarea copiilor cu deficienţe), dar şi din cea a cadrelor didactice din învăţământul segregat (care sunt specialişti bine pregătiţi şi cu experienţă adecvată, bogată în domeniu), Percepţia socială a deficienţei de auz, mai favorabilă decât cea a deficienţei mintale, determină atitudini mai favorabile faţă de integrare, la profesorii din învăţământul special şi mai ales la cei din învăţământul general, în situaţia din urmă constatându-se chiar unele atitudini defavorabile în cazul integrării copiilor cu deficienţă mintală.

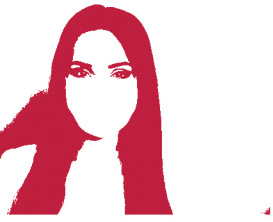
O constatare interesantă, la momentul actual, a fost lipsa diferenţei semnificative în cadrul categoriei profesorilor itineranţi, care şi-au manifestat nediferenţiat atitudinile faţă de integrarea copiilor care prezintă cele două tipuri de deficienţe. Profesorii itineranţi în general sunt formaţi şi orientaţi în vederea educării adecvate şi integrării copiilor cu deficienţe, chiar dacă aceste deficienţe sunt diferite, multe dintre cadrele fiind absolvente ale învăţământului superior de specialitate. La acestea, percepţia socială a copilului cu deficienţă mintală şi a celui cu deficienţă de auz nu diferă foarte mult, semnificativ, subiecţii educaţiei fiind abordaţi din perspectiva cerinţelor lor educaţionale speciale şi contează mai puţin eticheta care este acordată, prin împărţirea deficienţelor pe categorii.

Cercetarea de faţă, din perspectiva modului în care percepţia socială asupra deficienţei sau handicapului de un anumit tip acţionează în sensul orientării atitudinilor faţă de integrarea copiilor cu deficienţe, se înscrie în seria investigărilor care vizează studiul impactului unor fenomene sociale asupra procesului de integrare a persoanelor cu deficienţe, fiind în acelaşi timp, doar un demers care ne-a stârnit interesul pentru cercetări ulterioare, mai elaborate, în domeniu.

Bibliografie:

* Atkinson & Hilgard's - Smith E., Fredrickson B., Lufhes G., Nolen-Hoeksema S., *Introducere în psihologie*, ediţia a XIV-a, Bucureşti, Editura Tehnică, copyright 2005.
* Avramidis E., Norwich B., *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, European Journal of Special Needs Education, 2002.
* Antonak R.F., Livneh H., *Measurement of attitudes towards persons with disabilities*, Disability and Rehabilitation, 2000.
* Curelaru M., *Reprezentări sociale, opinii şi atitudini*", rev. Psihologie Socială nr. 8, 2001.
* Zamfir C., Vlăsceanu L., coord., *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti, 1998.





ISBN: 978-606-26-1225-2