

**Ovidiu Florin TODERICI
Svetlana Zagorka MILENCOVICI
(Coordonatori)**

**MANAGEMENT ȘI ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ
PENTRU BENEFICIARIII SERVICIILOR
EDUCAȚIONALE**

Editat de **Pro Universitaria SRL**, editură cu prestigiu recunoscut.

Editura **Pro Universitaria** este acreditată CNCS în domeniul Științelor Umaniste și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale.

Copyright © 2024, Editura Pro Universitaria.

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin **Editurii Pro Universitaria**.

Nicio parte din acest volum (fragment sau componentă grafică) nu poate fi copiată fără acordul scris al **Editurii Pro Universitaria**.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

TODERICI, OVIDIU FLORIN

**Management și asistență psihopedagogică pentru
beneficiarii serviciilor educaționale** / coord.: Ovidiu Florin Toderici,
Svetlana Zagorka Milencovici. – București : Pro Universitaria, 2024

Conține bibliografie

ISBN 978-606-26-2040-0

I. Toderici, Ovidiu Florin (coord.)

II. Milencovici, Svetlana Zagorka (coord.)

159.9

37

Redactor: Elena Onea
Tehnoredactor: Tania Militaru
Copertă: Vlad Pătruță



Redacție:

tel.: 0732.320.664

e-mail: editura@prouniversitaria.ro

www.prouniversitaria.ro



Editura Pro Universitaria



Librăria UJmag:

tel.: 0733.673.555; 021.312.22.21

e-mail: comenzi@ujmag.ro

www.ujmag.ro



Ujmag.ro

Cuprins

ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL	7
Influența activităților ludice virtuale în dezvoltarea psihică a copilului Adrian Cozma, Luciana Petrariu.....	9
Niveluri de receptivitate, deficiențe și dificultăți în educația moral-religioasă a elevilor din ciclul gimnazial prin pildele mântuitorului și fabulele culte Adrian-Florentin Dăscălescu	15
Dezvoltarea aptitudinilor artistice la copii prin implicarea lor în activități extrașcolare Mihaela Iuga, Corina Ionescu	26
Importanța dezvoltării competențelor de comunicare în pregătirea liceenilor Lucica-Cristina Moloci	30
Navigând prin schimbări-adaptarea școlară a elevilor în perioade de tranziție Cristina Nechifor.....	41
CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ	51
Învățarea și consilierea vizibile sau a cunoaște impactul prin ochii beneficiarilor Lorina Daniela Albușescu, Benjamin-Gabriel Șoimu	53
Managementul stresului în relația copil - părinte - școală Daniela - Liliana Bostan	59
Abandonul școlar – o permanentă provocare a societății contemporane Mihaela-Laura Cazacu	68
Intervențiile asistate de animale în consilierea școlară. beneficii evidențiate în cercetarea științifică Cristina-Elena Mercea	74
Intervenții psihopedagogice informate de traumă la elevii în situații de risc din instituțiile de învățământ general Delia Cristescu, Maria Diaconu	87
Prevenirea apariției tulburărilor emoționale la elevii de gimnaziu prin activitățile de consiliere psihopedagogică Maria Diaconu, Delia Cristescu	96

Promovarea egalității în viața socială	
Beatrice–Iuliana Măguran, Gabriela Sîrbu	101
Cercetarea experimentală a sferei emoționale la adolescenții contemporani	
Iulia Racu, Mirela Stanciu	107
Relația dintre inteligența emoțională și leadership la adolescenți – repere teoretice	
Nicoleta Simion	119
Perspective asupra relațiilor romantice în adolescență	
Tiberiu Dughi, Alexandra Gheorghiu	127
PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE.....	137
Importanța și rolul limbajului în formarea personalității copiilor mici	
Amalia Roxana Cojocariu,.....	139
Povestirea – posibilitate de educare a limbajului și îmbogățire a vocabularului în învățământul preșcolar	
Dana Dughi, Camelia Glovicska	144
Tulburările specifice de învățare. modalități de intervenție prin joc	
Nicoleta Raluca Lupu	152
PROFESIONALIZARE ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ	161
Impactul inteligenței artificiale asupra practicii manageriale	
Maria Bucșa	163
Liderul și formarea spiritului de echipă	
Blândă Elena Simion, Sorina Perșinaru,	174
PROIECTE ȘI PROGRAME EDUCATIONALE	179
Împreună facem lumea mai frumoasă - proiect de educație incluzivă –	
Cristina-Roxana Dobre, Teodora-Ana Tudor	181
Valorificarea elementelor de interculturalitate în optimizarea procesului de învățare-Proiect educațional intercultural	
Nicoleta Mirela Pop	187
ROLUL ASISTENȚEI SOCIALE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL	195
Importanța abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali - demers investigativ	
Adriana Slusar.....	197

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	207
Dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare a tinerilor cu dizabilități-exemple de bune practice	
Katina Anna AHMAD, Otilia Călina Ardelean	209
Integrarea copiilor cu ces: atitudini, bariere, strategii	
Carina-Anca Baba.....	213
Stimularea competențelor de comunicare la copiii cu bariere cognitive	
Czipa Melinda.....	221
Program de intervenție personalizat - bază teoretică și practică -	
Maria Tănase, Nicoleta Alecu-Slave	227
Planul educațional individualizat - instrument pentru facilitarea integrării elevilor cu C.E.S.	
Oana Pascu, Cristina Ciolan Neag,	232
STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE	239
Ghid practic pentru învățarea vizibilă	
Paula Tamara CIOBÎCĂ	241
Rolul și importanța integrării resurselor educaționale deschise în activitățile de consiliere și dezvoltare personală	
Melania-Maria Gârdan.....	248
Repere teoretice ale fenomenului procrastinării	
Viorica CERNEAVSCHI.....	257
Competența de actualizare psihologică a personalității psihologului	
Iuliana FORNEA	264

**ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI
ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL**

**DIFFERENTIAL APPROACH OF THE STUDENT
IN FORMAL / NON-FORMAL CONTEXT**

INFLUENȚA ACTIVITĂȚILOR LUDICE VIRTUALE ÎN DEZVOLTAREA PSIHIKĂ A COPILULUI

Profesor Romeo Adrian Cozma,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Luciana Petrariu,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

One of the educational challenges of today's generation is the integration of technology into children's lives.

On the one hand, the development of digital competences is a priority component of education, and on the other hand, children's tendency to use excessive technology in play activities is frequently encountered.

Technology education is needed in both children and parents. The early introduction of virtual games may affect the development of the child according to its potential. Excessive use of technology facilities can also isolate the child, endangering the development of emotional and social skills. Removing reality, the usual playful contexts required to practice basic skills, inappropriate scrutiny of critical child development periods can have long-term, sometimes irreversible, harm.

Lumea comunicării facile pare să aducă un plus de calitate a vieții, însă implică și un efort de adaptare la aceste schimbări rapide, pentru care societatea nu este pregătită. Fascinați de atâtea noutăți și facilități, oamenii sunt mai puțin preocupați de efectele secundare sau de efectele pe termen lung ale acestei aventuri într-o lume nouă. Prima consecință este aceea că oamenii alocă mai mult timp activităților ce implică utilizarea noilor tehnologii, în detrimentul asigurării unui *echilibru între diferite tipuri de activități zilnice*. În aceste condiții, este mai dificilă adoptarea unui *stil de viață sănătos*, benefic pe termen lung. O a doua consecință este produsă de ignorarea sau desconsiderarea *efectelor neurofiziologice* ale folosirii mijloacelor moderne audio-video asupra funcționării creierului uman.

Cea mai importantă consecință a utilizării mijloacelor moderne de informare și comunicare se manifestă în plan *psihologic*. Asocierea stimulării senzoriale agresive a creierului cu mesaje destinate să impresioneze și să producă emoții puternice, are efectul de a acapara atenția utilizatorilor și de a le trezi dorința să continue această experiență. În timp, se instalează *dependența*, refugiul în realități virtuale, nemulțumirea și impresia că realitatea este neinteresantă. Există, desigur și *influențe pozitive* asupra activității și dezvoltării psihice a utilizatorilor de noi tehnologii de informare și comunicare.

Tehnologia modernă facilitează traficul informațional în general și oferă variate căi de acces către *cunoaștere*.

- *Efecte asupra creierului*

Cercetările recente au evidențiat faptul că televizorul și calculatorul influențează atât funcționarea, cât și dezvoltarea creierului uman.

- Înregistrările EEG efectuate în timpul vizionării programelor TV surprind *aparitia unei stări semhipnotice a creierului*, evidențiată prin prezența undelor de tip α (alfa) și (θ) teta, caracteristice momentelor de pasivitate, relaxare, hipnoză sau somn ușor.
- În timpul vizionării pasive a programelor de televiziune, s-a constatat că cele două emisfere cerebrale sunt solitate diferit. Astfel, *emisfera dreaptă, responsabilă cu percepția culorilor, cu imaginația și emoțiile, este supra-solicitată, iar emisfera stângă este inhibată*. Emisfera dreaptă procesează informația în întregul ei, determinând răspunsuri mai degrabă emoționale decât raționale. Din acest motiv unii oameni au dificultăți în a-și aminti ce au vizionat. Emisfera stângă este regiunea critică pentru organizarea, analiza și judecata datelor primite; ea analizează și aranjează detaliile într-o ordine, de exemplu așezarea cuvintelor într-o frază. Pe termen lung, stimularea insuficientă a emisferei stângi duce la inabilitate în utilizarea limbii materne, la scăderea capacității de a gândi logic și a exprima idei.
- Pe parcursul vizionării, *comunicarea între cele două emisfere prin intermediul corpului calos este întreruptă*. Aflat într-o stare mentală pasivă (inhibiția emisferei stângi, legătura interemisferică întreruptă), creierul este pus în situația de a absorbi o cantitate uriașă de informații.
- Cea mai alarmantă constatare a neurologilor se referă la *insuficienta dezvoltare și funcționare a cortexului prefrontal* cu efecte asupra activității voluntare, la copiii expuși frecvent și timp îndelungat programelor TV. Copilul mic lăsat în fața televizorului nu are parte de experiența obișnuită a limbajului, de stimularea dialogică a gândirii și reflecției pe care părinții, bunicii sau mediul uman în general le oferă. Stimulii vizuali și auditivi percepuți în fața micului ecran sunt atât de agresivi, se succed cu o asemenea rapiditate, încât depășesc capacitatea creierului de a-i controla. Efectul inevitabil va fi inhibarea unor procese mentale.
- *Efecte în plan educațional și psihologic*
Experiența vizionării programelor de televiziune sau calculator nu este una a spațiului și a timpului real, a distanțelor și duratelor reale, ci a unora virtuale, sugerate sau simulate. În astfel de lumi virtuale copilului îi lipsește posibilitatea atingerii și manipulării fizice a materialelor, una dintre condițiile desfășurării procesului de cunoaștere și, prin urmare, de structurare a traseelor neuronale. În astfel de lumi virtuale, cei mici sunt lipsiți de liniștea și răgazul necesare dezvoltării mecanismelor limbajului intern și ale gândirii reflexive.

- Primul efect al televiziunii, care se manifestă atât la copii, cât și la adulți, este favorizarea unei *atitudini mentale pasive*. În orice proces de învățare, creierul acționează prin memorarea experiențelor care se repetă și are tendința de a reproduce modelul de răspuns deja format; de asemenea, creierul are tendința de a repeta experiențele pozitive și de a le evita pe cele negative. Neurologii vorbesc despre instalarea unei stări de dependență față de ritmul cerebral alfa la persoanele care petrec multe ore în fața televizorului. În cazul copiilor, obișnuirea cu această stare mentală duce la tendința de a căuta activitățile distractive, relaxante, ce introduc mintea în aceeași stare mentală pasivă. În plus, afectarea dezvoltării cortexului prefrontal predispune la scăderea capacității de control voluntar asupra proceselor mentale, ce afectează pe termen lung capacitatea de implicare în propria existență, determină pasivitate în planificarea activităților viitoare și în organizarea programului zilnic, cultivă plictiseala, dezinteresul sau apatia.
- *Inteligența sau performanța intelectuală sunt determinate de o bună și rapidă comunicare interemisferică*. Conexiunile între cele două emisfere cerebrale se dezvoltă în primii 14 ani de viață, prin activități care implică coordonarea celor două părți ale corpului și a conexiunilor corespunzătoare lor din creier (jocuri fizice, activități manuale ș.a.). Slaba dezvoltare a punții interemisferice în copilărie, determinată și de vizionarea îndelungată a programelor de televiziune și calculator determină apariția unor *probleme de învățare și atenție*, o scădere a capacității intelectuale. Unii autori consideră chiar că dificultățile inexplicabile de învățare (learning disabilities) sau manifestările de hiperactivitate prezente în mai mare măsură la noile generații, au legătură cu efectele utilizării îndelungate a televizorului și calculatorului.
- O problemă controversată este aceea a *mesajelor subliminale*. Televiziunea se pare că are capacitatea de a-și trimite mesajele direct în subconștient, fără ca telespectatorul să apuce să controleze acea informație, să conștientizeze cu adevărat ce și cum au pătruns acele mesaje în memorie.
- Programele de televiziune sunt construite astfel încât să mențină atenția focalizată, în acest sens utilizând schimbări rapide de imagini (la fiecare 3-4 secunde sau chiar mai rapid, imaginile se schimbă), sunete de fundal (bufnituri, trosnituri, sunete stridente sau neașteptate), efecte speciale ale imaginilor. Aceste trucuri stilistice declanșează reacții involuntare de orientare atenției către stimulii potențial agresivi, în acest fel menținându-se atenția asupra ecranului. *Reacția orientată* determină subtile modificări fiziologice cum ar fi creșterea temporară a ritmului cardiac și o stare de agitație mentală ca efect al agresivității asupra sistemului nervos. Această modalitate de răspuns a creierului la un stimul ce anunță pericolul determină în timp obișnuirea creierului cu orientarea atenției din exterior și, în consecință, se produce *diminuarea controlului intern al atenției*. Unii neuropsihologi susțin că una dintre

principalele cauze ale apariției *hiperactivității* este vizionarea TV. Mecanismul producerii este dat de *lipsa legăturii dintre minte și corp în timpul vizionării*, de faptul că atenția mentală este în alertă, dar răspunsul fizic ca reacție naturală la pericol, nu are loc. Această tracasare senzorială, fără a fi urmată de descărcarea fizică a energiei acumulate, ar duce la hiperactivitate, asociată cu crize ale lipsei de sens în absența vizionării programelor TV.

- Pediatrii susțin că vizionarea programelor de televiziune și de calculator ar trebui interzisă înaintea vârstei de doi ani, după aceasta programele fiind filtrate cât mai mult posibil. S-a constatat o creștere a *întârzierilor în apariția și dezvoltarea limbajului și comunicării la copiii mici* fideli utilizatori ai programelor TV. *Domeniul cel mai afectat este însă cel al dezvoltării socio-emoționale.*
- Expunerea repetată la suprastimulări senzoriale și mesaje surprinzătoare crește *apetența pentru senzational*, copiii fiind obișnuiți cu experiențe care bruschează și șochează. Pe termen lung, scade interesul pentru experiențe obișnuite de viață, *scade capacitatea de a-și activa atenția și de a își menține concentrarea până la finalizarea unei activități*, cu atât mai mult dacă aceasta este percepută ca plictisitoare sau presupune efort, scade motivația pentru studiu laborios și învățare.
- Controlul impulsului: sistemul de control motivațional al creierului este afectat; realizarea unei sarcini ce presupune efort susținut și obținerea întârziată a recompensei, devine dificilă, au nevoie de o reîntărire, o reimplicare imediată și permanentă. Se pare că dezvoltarea cortexului prefrontal nu se realizează adecvat în timpul vizionării programelor TV care schimbă rapid cadre, ce nu au timp să fie procesate în ariile prefrontale; cu cât timpul alocat TV este mai mare, cu atât factorii de risc se accentuează (se estimează că o oră petrecută zilnic în fața TV sau calculatorului de către un copil între 1 și 3 ani crește cu 28% probabilitatea de a dezvolta probleme ale atenției în intervalul 1-7 ani).
- *Efecte asupra adaptării sociale.* Mediile virtuale generează o lume simbolică, iluzorie, pe care copiii o consideră reală. Ei nu realizează faptul că le sunt induse păreri eronate despre lume și viață, care le modelează comportamentul și atitudini anormale. *Fiind expuși în mod repetat la experiențe de o anumită natură, copiii încep să le considere „naturale”, firești.* Lumea TV este una a viselor frumoase sau a coșmarurilor, a happy-end-urilor, a partenerilor ideali, puternici, cu un fizic atrăgător, siguri pe ei, lipsiți de neputințele sau slăbiciunile unui om obișnuit. În lumea virtuală totul se învâрте în jurul banilor, al dobândirii plăcerii și exercitării puterii. *Satisfacerea poftelor este cultivată în mod obsesiv.*
- *Eroticul* este foarte prezent în lumea virtuală și este promovat drept centru obsesional al existenței. Analiza programelor de televiziune din ultimii ani a evidențiat o creștere a ponderii materialelor cu conținut erotic. În genul acesta de programe, eroticul devine senzational, relațiile tradiționale fiind prezentate ca demodate. Se fac foarte frecvent referiri la relații înaintea

căsătoriei sau în afara acesteia și aproape deloc referiri la abținere sau la pericolul dobândirii unor boli cu transmitere sexuală. În general, televiziunea promovează o sexualitate impersonală, bazată pe sex pentru plăcerea în sine ce nu implică și alte responsabilități.

- *Expunerea repetată la eroticul senzațional afectează imaginea tinerilor despre ei înșiși.* Adolescenții au tendința să se identifice cu personaje de la televizor care sunt puse într-o lumină pozitivă, dar care au atitudine sexuală extrem de permisivă. Vizionarea repetată a acestor modele de comportament îi desensibilizează pe tineri și îi face să fie mai pregătiți în a le considera normale și a le imita; lucrurile care la început li se par șocante devin din ce în ce mai puțin șocante și până la urmă legitime. În acest fel, lumea TV se întrepătrunde cu realitatea, ajungând să reconfigureze „normalitatea” și valorile societății.
- *Violența din media constituie una dintre cele mai importante cauze ale violenței din lumea reală.* Ca și erotismul, violența în media și în jocurile pe calculator este din ce în ce mai prezentă în ultimii ani. Studiile referitoare la prezentarea violenței în mediile virtuale arată că aceasta produce trei efecte principale:
 - facilitează agresivitatea și comportamentul antisocial, violența fiind considerată legitimă în confruntări, mijloc de impunere a intereselor;
 - dezvoltă insensibilitate la violență și la victimele violenței;
 - intensifică impresia că lumea este plină de pericole, frica și sentimentul insecurității.

Analiza traseelor neuronale activate în creier în timpul vizionării scenelor erotice a relevat activitate pe trasee neuronale similare celor funcționale după consumul de stupefiante. În cazul vizionării de scene violente, RMN arată activarea aceluiași zone corticale ca și în cazul producerii violenței în realitate; creierul uman nu diferențiază violența fictivă de cea reală. În plus, sunt activate și alte zone, cum ar fi cea care răspunde de memoria de lungă durată și cea implicată în stresul posttraumatic. Concluzia este că orice act violent vizionat pe micul ecran antrenează creierul să răspundă violent la stimulii mediului, condiționând astfel un comportament impulsiv, o agresivitate reflexă, involuntară. Unul dintre principalii viruși cu care se contaminează mintea umană în fața ecranului, este *cultura nihilistă*, conștiința de a fi prin a avea, egoismul și centrarea pe propriile plăceri, revolta față de constrângeri. În fața ecranului mintea devine pasivă, deschisă sugestiilor, predispusă la apariția stărilor alterate de conștiință, scăderea controlului impulsului predisponând victimele culturii audio-video la acte antisociale sau la un stil de viață nesănătos.

Riscul dependenței de televizor sau calculator scade dacă copilul beneficiază de condiții bune de viață:

- Program zilnic sănătos și stabil, ce include rezolvarea unor sarcini și asumarea unor responsabilități, controlul emoțiilor și comportamentelor, deprinderea de a asculta de o anumită autoritate, de a respecta anumite norme și valori.
- Cadru familial liniștit în care membrii familiei comunică între ei și desfășoară împreună activități comune.

- Securitate afectivă, dialog și comunicare.
- Exemplu personal din partea părinților.
- Activități variate, finalizate.
- Dezvoltarea controlului emoțiilor și dorințelor pentru a dobândi controlul comportamentului.
- Comunicarea socială în grupul celor de aceeași vârstă.

Reguli pentru evitarea dependenței de televizor sau calculator:

- vizionarea de programe adaptate vârstei (deloc până la 2 ani, maxim o oră pe zi între 2 și 7 ani, până la 2 ore pe zi pentru adolescenți);
- amplasarea televizorului și calculatorului în zone circulate ale casei, unde are acces toată lumea;
- exemplu bun din partea părinților în legătură cu timpul alocat calculatorului și televizorului;
- închiderea televizorului în timpul mesei sau al altor activități;
- vizionarea împreună a unor programe și comentarea scenelor vizionate împreună cu copilul, oferirea de explicații firești, adaptate vârstei și sublinierea diferenței dintre real și virtual;
- stabilirea unor reguli privind utilizarea televizorului sau accesarea unor programe de calculator și respectarea lor de către toți membrii familiei;
- protejarea copilului de vizionarea unor scene erotice și dezaprobarea manifestărilor de violență, semnalarea alternativelor de soluționare a conflictelor.

Copilul se dezvoltă armonios prin interacțiunea cu adultul, într-un climat afectiv pozitiv. Atunci când părinții introduc mijloacele moderne de comunicare și informare în viața copilului, este preferabil să fie alături de acesta și să nu le transforme într-un substitut pentru celelalte activități educative și de recreere.

Bibliografie:

1. Băran-Pescaru, A., (2004), *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, București.
2. Bătrânu, E., (1988), *Educația în familie*, Editura Politică, București, 1980.
3. Birkenbiehl, V., (1998), *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*, Editura Gemma Pres, București.
4. Bonchiș, E., (2011), *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Polirom, Iași.
5. Faber, A., Mazlish, E., (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii - acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București.
6. Ginot, H., (2006), *Între părinte și copil – ghid de comunicare*, Editura Humanitas, București.
7. Pânișoară, G., (2011), *Psihologia copilului modern*, Editura Polirom, Iași.
8. Turliuc N., (2004), *Psihologia cuplului și a familiei*, Editura Performantica, Iași.

NIVELURI DE RECEPTIVITATE, DEFICIENȚE ȘI DIFICULTĂȚI ÎN EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ A ELEVILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL PRIN PILDELE MÂNTUITORULUI ȘI FABULELE CULTE

Profesor Doctorand, an II, Adrian-Florentin Dăscălescu,
Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, România

Moral-religious education influences individual development and society, promoting fundamental ethical and moral values. The proposed pedagogical research shows that the parables of the Savior Jesus Christ and cult fables can shape the character and moral behavior of students. The educational program focused on these models can lead to the understanding and practice of moral-religious behavior. The conducted study highlights the positive impact of moral and religious education on students. The proposed study aims to implement an educational program focused on moral-religious behavioral modeling, with an emphasis on the models offered by the Savior in His parables and on the moral-religious teachings from cult fables. The sample of subjects is a representative one, being composed of 140 students from grades I-IV and 120 students from gymnasium, together with 30 teaching staff from the Technological High School "Oltea Doamna" Dolhasca, Suceava, Romania. The research methodology included observational and experimental stages such as systematic observations and questionnaires. Preliminary results indicate a positive receptivity to moral-religious education and a favorable perception of its impact on students' behavior and personal development.

Din prisma cercetărilor [3], [4], [5], [6], [8], [10], [14], educația moral-religioasă, în analiza dezvoltării holistice a individului, reprezintă o componentă complementară și integrală a procesului educațional, completând și îmbogățind aspectele academice și tehnice ale acestuia. Un aspect crucial al acestei perspective este că un elev bine echilibrat nu se remarcă doar prin cunoștințe solide, ci și prin o bază morală solidă, care îl călăuzește în toate aspectele vieții. Astfel, formarea moral-religioasă a elevilor nu este doar un atribut, ci un element esențial al educației, având implicații adânci asupra dezvoltării individuale și a societății în ansamblu. Această formare nu doar îi sprijină pe elevi în conturarea caracterului și în adoptarea valorilor etice și morale fundamentale, ci contribuie și la construirea unei comunități în care respectul, empatia și înțelegerea reciprocă sunt fundamentale.

În lumina acestui cadru conceptual, investigația pedagogică privind impactul parabolelor Mântuitorului Iisus Hristos în sfera educațională devine imperativă pentru

cultivarea și consolidarea dimensiunii morale și religioase a elevilor. Această perspectivă nu numai că suscită discuții relevante în domeniul teologiei, ci și explorează modul în care învățăturile și modelul oferit de Mântuitorul Hristos, alături de fabulele culte, pot exercita o influență semnificativă asupra formării caracterului și conduitei morale ale tinerilor. Prin intermediul parabolelor Mântuitorului și al fabulelor culte, se pot transmite elevilor principii morale și etice de valoare universală, precum iubirea, iertarea, dreptatea, compasiunea și empatia. Cercetarea pedagogică poate identifica modul în care aceste valori sunt percepute și, mai ales, asimilate de către elevi în comportamentul lor moral individual. Nu în ultimul rând, prin analiza conținutului parabolelor Mântuitorului Iisus Hristos și al fabulelor consacrate în contextul educațional, cercetarea poate stimula capacitatea elevilor de a gândi critic și reflectiv în privința aspectelor morale și religioase. Această abordare poate încuraja elevii să-și pună întrebări, să analizeze și să aplice învățămintele în contextul lor personal și social.

Plecând de la ipoteza inițială ce propune că implementarea unui program educațional orientat spre modelarea comportamentală moral-religioasă la nivelul ciclurilor primar și gimnazial, cu accent pe modelul prezentat de Mântuitorul în Pildele Sale și pe învățăturile moral-religioase din fabulele culte, ar putea influența în mod pozitiv formarea, înțelegerea și adoptarea unui comportament moral-religios în rândul elevilor. Variabila independentă, reprezentată de acest program educativ, se axează pe aspecte specifice, inclusiv modelarea comportamentală moral-religioasă, focalizarea pe modelul Mântuitorului și pe învățăturile din fabulele culte. Pe de altă parte, variabila dependentă, comportamentul moral-religios la elevi, este evaluată în termeni de niveluri de cunoaștere și înțelegere a normelor morale, grad de aplicare practică a acestor norme și nivel de asimilare a conceptelor moral-religioase. Prin urmare, ipoteza sugerează că există o relație cauzală între implementarea acestui program educațional și dezvoltarea comportamentului moral-religios la elevi, care poate fi investigată și evaluată în funcție de variabilele menționate.

Eșantionul de subiecți a fost unul reprezentativ, cuprinzând atât 140 de elevi din ciclul primar și 120 de elevi din ciclul gimnazial, dar și 30 de cadre didactice ce predau la acești elevi, având diferite grade didactice și vechime în învățământ. Considerăm acest eşantion ca fiind unul reprezentativ deoarece cuprinde elevi de diferite vârste, cuprinse între 7 și 14 ani, majoritari fiind de religie Creștin Ortodoxă, dar sunt și elevi aparținând Cultului Creștin după Evanghelie și Cultului Penticostal. De asemenea, subiecții investigației provin atât din medii familiale cu un nivel socio-economic ridicat, cât și din medii cu un nivel socio-economic scăzut. Ei sunt rezidenți ai orașului Dolhasca, precum și ai localităților învecinate, printre care se numără satele Poiana, Valea Poienii și Gulia.

După consultarea literaturii de specialitate [2], [7], [9], [11], [12], [13], [14], am concluzionat faptul că în contextul necesității obținerii unor date inițiale pentru cercetarea propusă, a devenit imperativă implementarea unei faze preliminare cu caracter descriptiv, în literatura de specialitate fiind denumită etapa de constatare pre-experimentală sau pre-testare. O prioritate în această etapă a constat în selecția eşantioanelor de subiecți, precum și a eşantioanelor referitoare la cunoștințele și deprinderile moral-

religioase ale elevilor. În privința metodologiei utilizate pentru colectarea datelor în cadrul acestui studiu, s-a apelat la metoda observației sistematice a comportamentului elevilor, derulate în timpul lecțiilor și în pauzele dintre acestea, precum și la aplicarea chestionarelor. Potrivit cercetătoarei Mușata Bocoș, etimologia termenului „observație”, provenită din limba latină, derivă din „servare”, la care s-a adăugat prefixul „ob”, dobândind astfel conotația de a privi cu atenție, de a urmări sau de a examina. Practica observației implică o monitorizare meticuloasă și deliberată a obiectelor, fenomenelor sau ființelor în starea lor naturală, adică în contextul obișnuit al existenței și manifestării lor. Scopul fundamental al acestei abordări constă în dobândirea unei înțelegeri cât mai profunde și în evidențierea trăsăturilor esențiale ale acestora. [2, p.70] În concepția tuturor cercetătorilor din domeniu, obiectivitatea pentru cercetare se constituie ca un criteriu esențial, dar extrem de exigent în implementare. Pentru a garanta o observație complet obiectivă, ar fi necesară implicarea unui număr mai mare de cercetători, care să monitorizeze aceleași grupuri în diverse contexte. Metoda adoptată a implicat o monitorizare deliberată și sistematică a evenimentelor educaționale în mediul natural al elevilor. Ca observator, am adoptat un rol pasiv, fără intervenții directe, întrucât nu au existat situații de violență între elevi. Fiind profesor de Religie ortodoxă în instituția școlară unde s-a desfășurat cercetarea, elevii m-au perceput doar în calitatea mea de educator, evitând astfel perturbări artificiale ale comportamentului lor. Această abordare a contribuit la menținerea unei atmosfere autentice, iar elevii și-au manifestat comportamentul în mod natural, fără ajustări evidente. Pentru a asigura o organizare sistematică a observației, au fost elaborate fișe de monitorizare a lecțiilor și a comportamentului elevilor în pauze. Am înregistrat diversitatea comportamentelor în timpul lecțiilor, inclusiv participarea activă, răspunsurile la întrebări și atitudinea față de sarcinile școlare. De asemenea, am examinat abordările elevilor în rezolvarea sarcinilor, evaluând gradul lor de implicare și strategiile utilizate. Un alt aspect investigat a fost modalitatea de exprimare a elevilor, capacitatea lor de a-și susține opinii, de a asculta și de a lua în considerare punctele de vedere ale celorlalți, precum și gradul de imprimare a propriei viziuni.

În contextul cercetării, s-a utilizat, de asemenea, chestionarul pentru colectarea datelor necesare. Cercetătorii Dorin și Monica Opriș, într-o analiză etimologică, subliniază că termenul derivă din limba latină - „question” având semnificația de întrebare, investigare sau căutare - și desemnează un ansamblu de itemi structurați într-o succesiune specifică, conform unor raționamente logice, pedagogice și psihologice. Prin intermediul acestui instrument se obțin răspunsuri care vizează aspectele investigate, întotdeauna în cadrul temei, obiectivelor și ipotezelor cercetării. [7, p.85] Într-adevăr, unul dintre beneficiile aduse de utilizarea chestionarului constă în capacitatea sa de a permite colectarea datelor de la un număr extins de subiecți. Datele obținute pot fi variate, acoperind aspecte precum opinii, fapte, nevoi educaționale și interese specifice ale subiecților. În contextul specific al acestei cercetări, aceste informații reflectă percepțiile elevilor din ciclurile primar și gimnazial, dar și pe cele ale cadrelor didactice de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, situat în orașul Dolhasca, județul Suceava, în prezentul articol fiind evidențiate în special percepțiile elevilor din ciclul gimnazial.

Chestionarul a fost conceput pentru a investiga percepția elevilor cu privire la educația moral-religioasă în cadrul școlii, experiența lor în domeniul lecturii moral-religioase, relația lor cu Biserica, informațiile despre interacțiunile lor atât în mediul școlar, cât și în cel familial, precum și nivelul lor de implicare în activități nonformale, extrașcolare. În etapa de introducere a chestionarului adresat elevilor, recomandările privind completarea au fost prezentate atât în formă scrisă, cât și verbală. Participanților li s-a oferit claritate în privința modalităților de răspuns, fie prin bifare, fie prin exprimare liberă. De asemenea, li s-a comunicat oral scopul chestionarului și s-a subliniat importanța sincerității în furnizarea răspunsurilor, chiar și în condiții de anonim. Elevilor li s-a transmis că fiecare persoană poate avea o perspectivă distinctă asupra aceluiași subiect și că nu există răspunsuri absolute, ci fiecare este încurajat să-și exprime părerea conform propriilor convingeri. Structura chestionarului a fost concepută într-o organizare sistematică, împărțindu-se în șapte capitole distincte: în primul capitol au fost introduse datele de identificare ale participanților; al doilea capitol a fost dedicat itemilor structurați pentru evaluarea percepției elevilor în legătură cu educația moral-religioasă în contextul școlar; capitolul al treilea a investigat experiența de lectură moral-religioasă a elevilor; al patrulea capitol a adus în discuție aspectele legate de relația elevilor cu Biserica; capitolul al cincilea, prin intermediul itemilor specifici, a examinat modul în care elevii interacționează în mediul școlar; al șaselea capitol s-a concentrat asupra percepției elevilor în ceea ce privește relația cu familia; în final, ultimul capitol a abordat perspectiva elevilor asupra activităților extrașcolare.

Analizând răspunsurile formulate de elevii aflați în etapa ciclului gimnazial, în cadrul capitolului dedicat evaluării percepției lor asupra educației morale și religioase în mediul școlar, am fost plăcut surprinși de constatarea că, deși se situează într-un stadiu mai avansat al dezvoltării comparativ cu colegii lor din ciclul primar, aceștia manifestă în continuare un interes pronunțat pentru ora de Religie, toți elevii arătând că participă cu drag la aceasta, aspect evidențiat în figura 1.

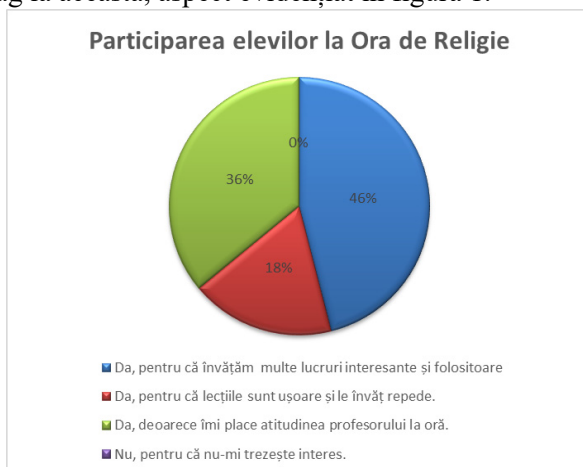


Figura 1. Motivația participării elevilor ciclului gimnazial la ora de Religie, în pretest.

Observând figura numărul 1, putem remarca că, în paralel cu natura folositoare a materiei prezentate și cu tematica moral-spirituală captivantă expusă elevilor în cadrul orei de Religie, un factor deosebit de apreciat de elevi îl reprezintă comportamentul carismatic și empatic al cadrului didactic, modul în care acesta transmite doctrina credinței și adevărurile mântuitoare sau, mai precis, modalitatea prin care îi familiarizează pe elevi cu figura Mântuitorului Hristos, subliniind astfel relevanța trăirii autentice a învățăturilor creștine de către corpul didactic, urmând de altfel îndemnul Mântuitorului „așa să lumineze lumina voastră înaintea oamenilor, așa încât să vadă faptele voastre cele bune și să slăvească pe Tatăl vostru Cel din ceruri” (Matei 5, 16) [1]. Dând dovadă de faptul că sunt interesați de dezvoltarea orei de Religie, elevii ciclului gimnazial au oferit răspunsurile centralizate în figura numărul 2.

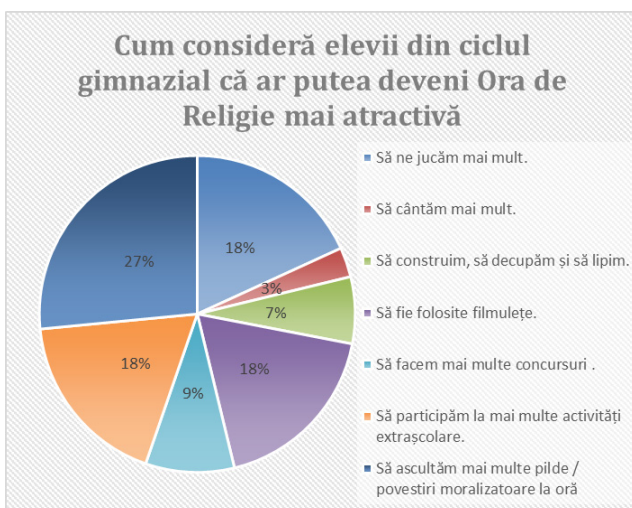


Figura 2. Modalități prin care Ora de Religie ar putea deveni mai atractivă din prisma elevilor ciclului gimnazial, în pretest.

În itemul al treilea din acest capitol al chestionarului, solicitându-li-se elevilor să indice una sau mai multe clase din care au început să îndrăgească mai mult Ora de Religie, aceștia au indicat, în cele mai multe cazuri (61%), clasa a V-a ca fiind cea în care au început a fi atrași de această oră, celelalte clase au fost indicate și ele, dar cu o frecvență mai redusă, unii elevi chiar indicând mai multe clase. Printre motivele ce au determinat respectiva alegere, elevii au arătat faptul că percep Ora de Religie ca fiind una de relaxare și (re)conectare spirituală, ce îi îndeamnă să aspire către divinitate și să își îmbunătățească caracterul, aspect evident și în următorul răspuns: „Ora de religie mă relaxează și mă învață să am mai multă încredere în Dumnezeu și să fiu un om mai bun.” (băiat, 12 ani, clasa a VI-a). Pe lângă acestea, o componentă esențială o reprezintă varietatea activităților extrașcolare conexe orei de religie, împreună cu o abordare binevoitoare, plină de deschidere și ludică din partea cadrului didactic, care promovează învățarea prin implicare activă, așa cum rezultă din răspunsurile evidențiate: „am ales

această clasă deoarece domnul profesor ne învață lecțiile prin <joacă>” (băiat, 13 ani, clasa a VII-a), „eu am ales clasele respective deoarece domnul profesor ne-a implicat și clasa noastră în activități extrașcolare și cel mai mult mi-a plăcut la ora de religie faptul că domnul profesor ne spunea multe povești” (fată, 12 ani, clasa a VI-a).

La itemul următor, elevii au fost intervievați dacă cunosc și dacă pot relata o pildă biblică, iar în urma analizei răspunsurilor oferite de aceștia, am putut constata faptul că o parte însemnată a acestora nici nu cunosc și nici nu pot relata o pildă biblică, o mică parte dintre ei confundând învățăturile biblice cu pildele bilice, și doar câțiva cunoscând unele din pildele rostite de Mântuitorul Iisus Hristos, după cum se poate observa din centralizarea răspunsurilor din figura numărul 3.

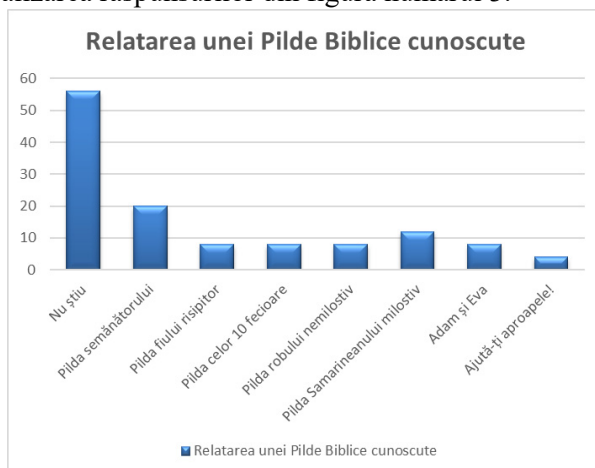


Figura 3. Relatarea unei pilde biblice cunoscute de către elevii din ciclul gimnazial, în pretest.

Dintre elevii care au menționat cel puțin o pildă biblică, o parte au arătat că o/le știu în primul rând din cadrul orei de religie, sau de la Biserică, apoi fie din lectura proprie sau de la buncii, părinți și chiar internet sau televiziune.

Analizând răspunsurile oferite de elevii ciclului gimnazial în cadrul următorului capitol, dedicat lecturii moral-religioase, am constatat cu regret că pentru 66% dintre elevi, lecturile personale nu includ pilde rostite de Mântuitorul Iisus Hristos. Printre cei rămași, elevii au menționat pildele Semănătorului, celor 10 fecioare, Samariteanului milostiv, talanților, robului nemilostiv, neghinei, fiului risipitor, dar și minunea vindecării celor 10 leproși. De asemenea, referitor la pildele sau fabulele culte lecturate în cadrul orelor de Limba română, doar 26% dintre elevi au răspuns că au lecturat astfel de pilde sau fabule culte, o treime dintre aceștia menționând lectura pilidelor din cadrul orelor de Religie, exemplificând pilda Semănătorului și a Samariteanului milostiv.

În ceea ce privește impactul lecturii asupra trăirilor elevilor, aceștia au arătat că au experimentat o îmbunătățire a caracterului, o creștere a stării de fericire și altruism, o sursă de inspirație, calm și înțelepciune, lecturile amintite oferindu-le adevărate

lecții de viață, după cum înșiși mărturisesc în răspunsurile oferite: „ele mi-au dat lecții de viață și m-au ajutat să mă îndrept” (băiat, 13 ani, clasa a VII-a), „am învățat să fiu bun cu oamenii și să ascult de părinții mei” (băiat, 11 ani, clasa a V-a). Nu în ultimul rând, acestea i-au determinat să creadă în Dumnezeu și în ajutorul Său și să fie recunoscători față de El, după cum se observă din răspunsurile „am învățat că nu trebuie să ți se arate Dumnezeu pentru a cerși credința ta, ci trebuie să crezi în El, iar ajutorul și binecuvântarea care ți-o dă El” (băiat, 14 ani, clasa a VIII-a), „m-au făcut să mă simt mai recunoscătoare Tatălui nostru ceresc” (fată, 12 ani, clasa a VI-a).

Analizând răspunsurile oferite în cadrul următorului capitol ce viza interacțiunea elevilor cu Sfânta Biserică, s-a constatat faptul că elevii din ciclul gimnazial participă la slujbele religioase, dar frecvența acestora variază, 16% participând ocazional, 26% doar de câteva ori într-un an, 35% frecventează Sfânta Biserică de mai mult de două ori pe lună și doar 23% dintre respondenți participă săptămânal. Referitor la atenția pe care o au elevii la predica rostită în Sfânta Biserică, am putut constata că aproximativ jumătate dintre elevi (46%) o ascultă în mod regulat, 28% fiind atenți tot timpul, în timp ce 25% sunt atenți mai rar sau deloc. Elevii ce frecventează Sfânta Biserică observă paralele între predica religioasă și experiențele lor personale, însă, din păcate, unii dintre aceștia nu au putut explica aceste similitudini, iar 12 elevi au indicat că nu au observat deloc asemănări între predica rostită și viața personală. La ultimul item din acest capitol, fiind solicitați să enumere o pildă discutată la școală și recunoscută la sfintele slujbe, în urma analizei răspunsurilor oferite, am constatat că doar jumătate dintre elevi le-au recunoscut, amintind pildele talanților, Semănătorului, Samarineanului milostiv, a celor zece fecioare și a bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr.

Cu ocazia următorului capitol, ce viza analiza interacțiunilor sociale ale elevilor la școală, investigând răspunsurile obținute, cu bucurie am constatat că aproape toți elevii au format legături de prietenie cu ceilalți colegi din clasa lor sau din școală, menționând între doi și 12 prieteni, doar doi elevi declarând că încă nu au format astfel de relații, iar un elev din clasa a VIII-a chiar subliniind că toți colegii de clasă sunt prietenii săi, descriindu-i ca pe o familie. Printre motivele ce au stat la baza acestor prietenii elevii au menționat comportamentul pozitiv al colegilor, colegialitatea, sprijinul reciproc în momente dificile, respectul și bunul-simț comun, faptul că provin din aceeași localitate și se cunosc de la o vârstă fragedă sau similitudinile în ceea ce privește interesele. Referitor la activitățile desfășurate împreună, elevii au menționat conversațiile și confesiunile, petrecerea timpului liber, activități în aer liber, colaborarea în rezolvarea proiectelor și la învățare, drumul către și de la școală împreună, vizionarea filmelor, ieșirile în oraș, precum și, după cum era de așteptat, diverse jocuri, în special cele electronice pe diferite platforme online. Un aspect îmbucurător l-a constituit faptul că patru dintre elevi, în cadrul activităților comune, au inclus și participarea la sfintele slujbe bisericești, menționând în mod special Slujba Învierii la care au participat împreună. În ultima parte a acestui capitol, eleviilor li s-a cerut să își exprime opinia despre propriul comportament, majoritatea considerându-l adecvat și pozitiv, doar patru dintre aceștia fiind nesiguri în privința acestui aspect. Spre exemplu, un elev din

clasa a VIII-a afirmă: „sunt un om modest, dar am destul de multe defecte” – astfel, acesta recunoaște că, deși este modest, conștientizează prezența unor aspecte negative în comportamentul său, pe care își dorește să le schimbe; de asemenea, și o elevă din clasa a VIII-a recunoaște că ar dori și că încearcă să se controleze mai bine și să își schimbe reacțiile necontrolate asupra prietenilor, ambele exemple ale acestora fiind de apreciat. Printre comportamentele pe care elevii doresc să le schimbe se regăsesc și dorința de a-și controla mai bine iritarea, de a fi mai puțin răutăcioși, de a răspunde mai puțin, de a avea mai multă răbdare și încredere în ceilalți.

În următorul capitol, dedicat relației elevilor cu familia, la primul item, ce abordează percepția elevilor asupra relației cu părinții, s-a remarcat că un număr semnificativ de elevi consideră că au o relație pozitivă cu familia lor, în timp ce, din păcate, pentru patru dintre elevi relația cu familia nu este una bună, iar șase dintre respondenți nu au răspuns la această întrebare. În ceea ce privește existența certurilor în familie, pentru marea majoritate dintre respondenți acestea apar, dar sunt de o intensitate și durată reduse, iar pentru 17 elevi acestea nu sunt deloc prezente în familiile lor. Regretabil este faptul că pentru 8 elevi aceste certuri sunt frecvente, ceea ce ridică un semn de întrebare asupra dinamicii familiale din aceste cazuri. Aceste constatări sunt sintetizate în figura numărul 4.

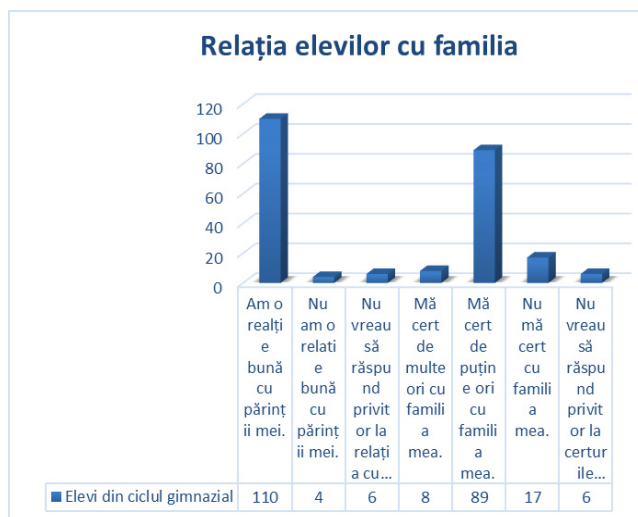
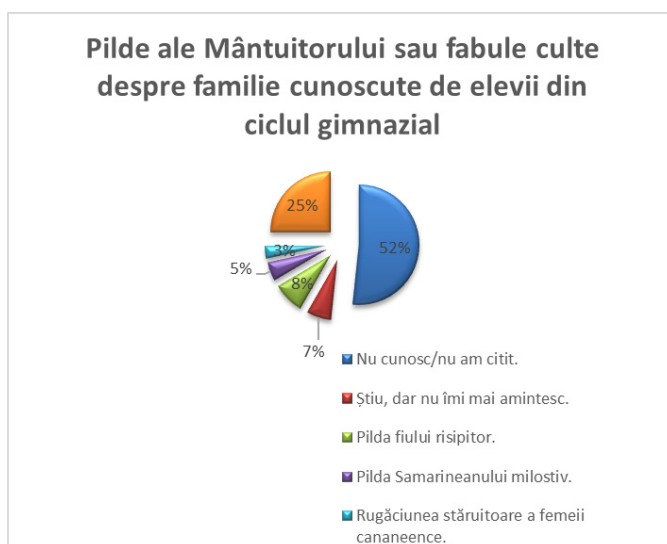


Figura 4. Relația elevilor din ciclul gimnazial cu familia, în pretest.

Printre motivele identificate de către elevii respondenți ca aflându-se la originea conflictelor familiale se numără diferite neînțelegeri, aspecte legate de viața școlară, lipsa de comunicare sau comunicarea inefficientă, divergențe în relațiile dintre frați și discrepanțe în prioritățile individuale ale acestora, fiecare considerându-și nevoia și preferința sa ca fiind prioritară. Referitor la factorii declanșatori ai conflictelor dintre frați, un număr semnificativ de elevi menționează implicarea în diferite jocuri online, în special pe dispozitive electronice precum telefoane sau calculatoare. Arătând că le

pasă și că își doresc armonia în familiile lor, elevii au evidențiat unele posibile acțiuni de urmat de către toată familia, cum ar fi iubirea, înțelegerea, ajutorul necondiționat, material și moral, dar și petrecerea timpului de calitate împreună cu familia, după cum afirmă o fată de 12 ani din clasa a VI-a: „a face activități împreună, precum mersul la Biserică, a prepara cina împreună, să citim cărți împreună etc.” De asemenea, o elevă de 13 ani din clasa a VII-a a identificat ca soluție situația în care părinții nu își mai compară copiii cu ceilalți colegi și nu-i mai ceartă din nimic, iar copii să își ajute părinții la nevoie; astfel, în opinia acesteia, relația dintre părinți și copii trebuind să se axeze pe principii precum înțelegerea, sprijinul reciproc și comunicarea deschisă, eleva cerând părinților să evite certurile pe motive neînsemnate și să renunțe la comparații între copii, încurajând în schimb dezvoltarea individuală a fiecărui membru al familiei, iar în același timp copiii sunt încurajați să ofere sprijin și susținere părinților în dinamica familială, în concluzie, aceasta dorindu-și o relație sănătoasă și echilibrată între părinți și copii, caracterizată prin respect, încredere și colaborare. În ultimul item al capitolului, elevii au fost intervievați dacă cunosc vreo pildă despre familie rostită de Mântuitorul Hristos sau descoperită într-o fabulă cultă. Analizând răspunsurile primite, am constatat cu regret că jumătate dintre aceștia nu au cunoștințe despre o astfel de pildă sau fabulă și nici nu au citit despre ele. Între cei care au indicat cunoașterea unei pilde, doar zece elevi au menționat Pilda fiului risipitor, în timp ce patru elevi au evidențiat rugăciunea stăruitoare a femeii văduve pentru fiica sa, și alți șase au făcut referire la Pilda Samarineanului milostiv. Îmbucurător este faptul că elevii manifestă un interes de a se informa mai mult în această privință, așa cum reiese dintr-un răspuns al unui băiat în vârstă de 14 ani din clasa a VIII-a, care a afirmat: „Nu cunosc, dar vreau să aflu!”. Aceste constatări sunt prezentate grafic în figura numărul 5.



**Figura 5. Pilde ale Mântuitorului sau fabule culte
despre familie cunoscute de elevii din ciclul gimnazial, în pretest.**

În cadrul ultimului capitol al chestionarului, ce aborda percepția elevilor asupra activităților extrașcolare, citind răspunsurile primite, s-a evidențiat faptul că, în ultimul an, elevii au participat într-un număr semnificativ la diverse activități extrașcolare, însă, cu toate acestea, 14 dintre ei nu au avut nici măcar o participare la astfel de activități.

Elevii care au participat la aceste activități au arătat că le-a plăcut faptul că au colaborat cu ceilalți colegi, creându-se și o atmosfera de distracție alături de aceștia; de asemenea, elevii au fost impresionați de aspectul educativ și descoperirea lucrurilor noi în cadrul activităților derulate. Printre cele mai memorabile activități extrașcolare, elevii au indicat excursiile diverse, evenimentele festive școlare și participarea la corul școlii în timpul sărbătorilor de Crăciun și cu prilejul Zilei Eroilor. Au mai fost menționate competițiile organizate, inclusiv cele de natură religioasă, cum ar fi concursurile dedicate Sfântului Apostol Andrei și programul catehetic „Citește Biblia!”. Elevii au subliniat că aceste experiențe i-au determinat să devină mai buni, mai altruști și mai respectuoși față de părinți și de cei din jur, să își îmbunătățească abilitățile de colaborare în echipă, să își dezvolte orientarea spațială și, nu în ultimul rând, au descoperit faptul că munca tot timpul va fi răsplătită. În încheierea chestionarului, elevilor li s-a cerut sublinierea unor sugestii pentru a îmbunătăți atractivitatea activităților extrașcolare, aceștia enumerând lucrul în echipă, activitățile filantropice, utilizarea unor întrebări mai captivante și a unor activități diversificate și premiarea la finalul activităților. Tot printre aceste sugestii s-au regăsit și utilizarea sau realizarea unor prezentări PowerPoint cu imagini atrăgătoare, jocuri suplimentare, povești amuzante și drumeții, și chiar excursii de lungă durată, sugestie finală ce provine din partea elevilor mai mari, din clasele a VII-a și a VIII-a, după cum afirma un elev în vârstă de 14 ani, din clasa a VIII-a, ce sublinia că cea mai atractivă activitate extrașcolară ar trebui să includă „multe lucruri interesante, cum ar fi excursii de 2-3 zile; cred că aceasta ar fi cea mai atractivă activitate”. Elevii au indicat și locurile pe care le-ar plăcea să le viziteze, printre acestea regăsindu-se și Sfânta Biserică, alături de mănăstirile din nordul Bucovinei.

După examinarea tuturor răspunsurilor detaliate oferite de elevii din ciclul gimnazial, dar și a celor oferite de colegii lor din ciclul primar, împreună cu răspunsurile oferite de cadrele didactice ce predau la cele două cicluri, putem concluziona faptul că prezentul studiu aduce un aport semnificativ în înțelegerea impactului pe care educația moral-religioasă, prin intermediul pildelor Mântuitorului și al fabulelor culte, îl are asupra elevilor, atât din perspectiva educațională, cât și din cea familială, relațională, moral-religioasă. Astfel, considerăm extrem de oportună implementarea unui program de intervenție personalizat, axat pe pildele Mântuitorului și pe fabulele culte, ca modalitate eficientă de îmbunătățire a cunoștințelor, percepțiilor și a deprinderilor moral-religioase ale elevilor.

Bibliografie:

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008.

2. Bocoș, M., *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.
3. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010.
4. Cucos, C., *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, ediția a II-a, Editura Polirom, 2009.
5. Cucos, C. (coord.), *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2009.
6. Dewey, J., *Școala și societatea – trei prelegeri; Principiile morale în educație; Copilul și curriculumul*, (trad. Sorin Petrescu), Editura Pro Universitaria, București, 2022.
7. Oprea, M., Oprea, D., *Cercetare și religie. Repere și demersuri comune*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2013.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, ediția a II-a, Editura Aramis, București, 2003.
9. Crețu, L., *Impactul disciplinei Religie în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți*. În: Valorile moral-spirituale ale educației. 2015. p. 289-292. [online] [cit la 04.02.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/289-292_5.pdf.
10. Cristea, S., *Educația morală*. în Revista *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2010, 61.3: 53-56. [online] [cit 04.02.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20moral.pdf.
11. Munteanu, T., *Metodologia formării atitudinilor morale*. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă*. 2020. p. 111-114. [online] [cit la 06.03.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orientări_axiologice_UST_2020-111-114.pdf.
12. Pogolșa, L., *Valorile educației moral-spirituale*. în: *Valorile moral-spirituale ale educației*. 2015. p. 5-24. În Simpozionul „Valorile moral-spirituale ale educației” Chișinău, Moldova, 3-4 aprilie 2015, [online] [cit la 05.03.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/85723.
13. Șchiopu, C., *Valori și atitudini în interpretarea operei literare*. Limba Română, 2017, 239.3: 88-94. [online] [cit la 04.03.2024]. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88_94_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf.
14. Voicu, C., *Educația morală: context educațional*. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. 2019. p. 330-337. [online] [cit la 03.03.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/330-337_2.pdf.

DEZVOLTAREA APTITUDINILOR ARTISTICE LA COPII PRIN IMPLICAREA LOR ÎN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

Profesor Mihaela Iuga,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Corina Ionescu,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Extracurricular activities are activities complementary to classroom learning activities, aim at broadening and deepening of information, cultivating interest in different branches of science, attracting the individual to social life, using leisure in a pleasant and useful way, and contributing to the formation of personality. In this respect, the school must be open to this type of activity that takes the most varied forms.

This article mentions that extra-scholastic activities appear to complete the educational process and offers opportunities for children to develop abilities in different artistic fields. These complementary forms are: clubs, sightseeing, visiting artists or artisans workshops, trips to museums and art exhibitions. Through participation in these activities, the children learn new ideas, assimilate new techniques in different artistic fields, communicate with artworks and develop their creative imagination. There are identified the distinctions between extra-scholastic activities and activities within the school.

Desfășurarea procesului instructiv-educativ constă în îmbinarea activităților școlare cu activități extracurriculare ce au numeroase valențe formative, permițând manifestarea creativității întregului grup de elevi, a relațiilor creative, astfel învățătorul putându-și afirma spiritul inovator, creativitatea didactică, totodată atrăgându-i și pe elevi.

Dezvoltarea personalității elevilor este preocuparea primordială a învățătorilor în scopul modelării întregii activități psihice a elevilor și a conduitei acestora conform cerințelor societății în care se trăiesc. Activitățile extracurriculare sunt activități complementare activităților de învățare realizate în clasă, urmăresc lărgirea și adâncirea informației, cultivă interesul pentru diferite ramuri ale științei, atrag individul la viața socială, la folosirea timpului liber într-un mod plăcut și util, contribuind la formarea personalității. În acest sens școala trebuie să fie deschisă spre acest tip de activitate care îmbracă cele mai variate forme.

În cadrul acestor activități elevii deprind folosirea diverselor surse informaționale, se autodisciplinează învață să învețe, iar cadrul didactic poate să le influențeze dezvoltarea, să-i pregătească pentru viață. Aceste activități au ca scop dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, oferirea de suport pentru reușita

școlară în ansamblul ei. Astfel, vizitele la muzee, monumente și locuri istorice, case memoriale au oferit elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, ceea ce a ușurat procesul formării reprezentărilor despre acestea.

Activitățile extrașcolare vin în completarea procesului de învățământ și contribuie la descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor în diverse domenii artistice. Procesul dezvoltării tinerei generații nu poate fi redus numai la activitatea instructiv-educativă care se desfășoară în cadrul lecțiilor. Se folosesc și alte forme de activitate, cum ar fi: cercurile organizate la diferite discipline, vizitele și excursiile, concursurile școlare etc., care contribuie la adâncirea cunoașterii, la descoperirea, dezvoltarea și valorificarea intereselor și pasiunilor, stimulează creativitatea, oferă cadrul afirmării și recunoașterii performanțelor. În plan moral, aceste activități contribuie la formarea și dezvoltarea atitudinilor de respect pentru cunoaștere, pentru cultură, pentru creatorii ei, la exersarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter.

Activitățile extrașcolare au unele particularități prin care se deosebesc de activitățile școlare. Ele sunt diferite din punct de vedere al conținutului, duratei, metodelor folosite și formelor de organizare a activității. Conținutul activităților extrașcolare nu este stabilit printr-un curriculum obligatoriu; elevii au libertatea deplină de a alege conținuturile care sunt în perfectă concordanță cu interesele și dorințele elevilor. Acestea devin o formă complementară de activitate – parte componentă a educației – care stimulează valori, aptitudini și dezvoltă vocația, talentul, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, comunicarea, abordările bazate pe inițiativă, imaginație și opțiune. Toate acestea duc la formarea unor personalități complete și complexe.

Având cel mai larg caracter interdisciplinar, activitățile extrașcolare pot îmbrăca diferite forme: excursii, drumeții, vizite, spectacole cultural-artistice, tabere școlare, vizionări de filme, competiții sportive, cercuri de creație, cercuri pe discipline, concursuri, care, prin specificul lor, imprimă copilului un anumit comportament, o ținută adecvată situației, declanșând anumite sentimente. Prin activitățile la care participă, ei își însușesc cunoștințe în domeniul științei, tehnicii, literaturii și artei. Participând la acțiuni cu caracter artistic, la manifestări cultural-artistice, vizionând spectacole de teatru și filme la cinematograful, elevii își cultivă dragostea pentru frumos.

Organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare respectă anumite condiții:

- sunt subordonate procesului de învățământ care se desfășoară în clasă;
- se evită supraîncărcarea elevilor; se desfășoară în colectiv, fiind create și organizate pe principiul liberului consimțământ;
- la antrenarea elevilor trebuie să se țină seama de particularitățile de vârstă și interesele elevilor, precum și de posibilitățile de realizare pe care le au, fără să fie reținuți de la ore sau pregătirea lecțiilor.

Excursiile și vizitele sunt acțiuni cu caracter de masă organizate în scopul îmbogățirii experienței de viață a elevilor. Aceste activități se organizează în funcție de conținutul lecțiilor. Vizitarea unui muzeu, expoziții, a unui atelier al meșterului popular sau artist plastic poate fi o situație de învățare cu scop cultural-artistice, dar și un moment

de reconciliere ori de introspecție, în funcție de educația anterioară a elevilor sau de tematica în care se încadrează excursia.

Legătura organică a procesului de învățământ cu excursiile și vizitele asigură eficiența educativă a acestor activități. Menționăm că influența educativă a excursiilor și vizitelor depinde și de caracterul lor variat. Prin conținutul lor, excursiile și vizitele se deosebesc de activitățile cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau școlii, cu participare benevolă, excursiile și vizitele au drept scop lărgirea orizontului cognitiv, familiarizarea elevilor cu frumusețile țării. Cercurile de elevi sunt un important mijloc de lărgire a orizontului cultural și științific al elevilor și de dezvoltare a interesului lor pentru artă. În general, cercurile cuprind un număr mic de elevi, înscrierea făcându-se în funcție de interesul pe care-l manifestă elevii pentru o anumită disciplină. La alegerea temelor care se discută la cercuri, se va ține seama de preocupările elevilor și de nivelul lor de cunoștințe. Durata unei ședințe a cercului este, în medie, de 90 de minute. Evidența frecvenței o ține conducătorul cercului. Varietatea activității în cerc constituie și ea o condiție a frecventării lui cu plăcere de către elevi. Un rol important în educația elevilor îl joacă cercurile artistice. Cercurile contribuie semnificativ la descoperirea și stimularea talentelor și aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului și pasiunii pentru meșteșugurile populare și artă în general, la educarea elevilor pentru folosirea utilă și plăcută a timpului liber, la dezvoltarea imaginației creatoare și a sensibilității artistice. Înscrierea elevilor în cerc trebuie să se facă selectiv, pe bază de interese și aptitudini, iar la organizarea activității cercului trebuie să se țină seama de preocupările, preferințele, înclinațiile și capacitățile reale ale elevilor. Întreaga activitate în cadrul cercului, de la concepție la realizare, este opera elevilor. Scopul general al cercului este educația estetică și cultivarea dragostei pentru artă. Cercurile de creație au ca scop descoperirea și cultivarea talentului, aptitudinilor elevilor în diverse domenii ale artei populare.

Activitățile extrașcolare cer o bună pregătire metodologică din partea profesorilor. Este necesar să se creeze o atmosferă deosebit de favorabilă pentru instruire și educație, să se ofere posibilitatea de completare și de aprofundare a cunoștințelor și abilităților obținute la lecții, să fie create condiții de formare a personalității în spiritul culturii naționale. Este necesar să se îmbine în mod util și plăcut timpul în afara orarului școlar al elevilor, odihna activă să fie marcată de certitudinea utilității organizării plăcute a timpului liber într-un mediu sărbătoresc sau firesc. C. Cucoș consideră că, între activitatea desfășurată de către elevi în cadrul lecțiilor și activitatea desfășurată de ei în afara clasei și a școlii, există deosebiri din punct de vedere al conținutului și al formelor de organizare.

Activitatea în afara clasei și extrașcolare are un conținut deosebit de activitatea în cadrul lecțiilor. Desfășurarea lecțiilor și volumul cunoștințelor predate sunt determinate de curriculumul la disciplină, în timp ce conținutul și desfășurarea activităților în afara clasei au conținut flexibil și foarte variat, cuprinzând cunoștințe din domeniul artei, științei, tehnicii, sportului. Totuși nici conținutul acestor activități nu se stabilește în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii.

Încadrarea elevilor în diferite forme ale activității în afara clasei și extrașcolare se face pe baza liberei alegeri, sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera

fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele și înclinațiile lui. Verificarea, aprecierea și evidența rezultatelor activității în afara clasei și extrașcolare au forme specifice. Verificarea are caracter practic. Spre deosebire de aprecierea făcută în cadrul orelor prin intermediul notelor, ceea ce a făcut elevul în afara orelor de clasă se concretizează prin intermediul calificativelor slab, bine, foarte bine. Activitatea în afara clasei și extrașcolare este propice pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei elevilor. O altă particularitate a activității extrașcolare o constituie legătura ei cu practica. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Întreaga activitate în afara clasei are conținut variat, determinat de interesele cognitive ale elevilor și de dorințele lor. Cercetările recente din domeniul psihopedagogiei arată că utilizarea povestirilor ca metode de învățare dezvoltă imaginația copiilor. Metodele și tehnicile moderne, activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevilor, să le capteze atenția, care-i îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, memoria, abilitățile artistice sunt extrem de potrivite în educarea copilului pentru problemele ridicate de societatea contemporană. Metode sunt utile, pentru că dezvoltă competențele cognitive; sprijină și extind viața socială a elevului; dezvoltă gândirea creatoare individuală și de grup; facilitează comunicarea conținutului prin proiectarea în lucrările plastice a propriilor trăiri și sentimente; conduc la apariția unor raporturi noi de cunoaștere și autocunoaștere; ajută la educarea inteligenței emoționale a copilului și elevului, a empatiei ca fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt. Elevii trebuie ajutați să participe la activitățile educative, să se implice afectiv, cu plăcere și bucurie spontană în ceea ce fac. De aceea, un rol important în dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor au ilustrarea poveștilor, miturilor, basmelor și poeziilor prin aplicarea metodelor, procedeele și tehnicilor artistico-plastice.

Activitățile extrașcolare generează relații de prietenie și ajutor reciproc între elevi, educă simțul responsabilității și o atitudine justă față de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenați nu numai în desfășurarea unor asemenea activități, ci și în inițierea și organizarea lor. Valorificarea activităților extrașcolare în practica educațională ar trebui să se producă sistematic și cu mai multă eficiență, pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Bibliografie:

1. Cucoș, C., (2002), *Pedagogie (ediția a doua, revăzută și adăugită)*, București, Editura Polirom.
2. Gârboveanu, M., (1981), *Creativitatea elevilor în procesul de învățământ*, București, Editura Litera Internațional.
3. Iucu, R., (2001), *Instruire extrașcolară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Editura Polirom.
4. Lisievici, P. ș.a., (2005), *Pedagogie. Concepte, metode și tehnici esențiale*, București, Editura Fundației România de Măine.
5. Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Aramis.

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN PREGĂTIREA LICEENILOR

The importance of developing communication skills in the preparation of high school students

Profesor, Lucica – Cristina Moloci,
Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți

Rezumat: În contextul dinamic al pieței muncii contemporane, competențele de comunicare se dovedesc a fi mai relevante ca niciodată în facilitarea inserției profesionale a tinerilor absolvenți. Această lucrare își propune să exploreze în profunzime rolul esențial pe care îl joacă abilitățile de comunicare în procesul de tranziție de la educație la angajare pentru liceeni. Prin analiza a diverse studii de caz și a literaturii de specialitate, lucrarea evidențiază modul în care competențele de comunicare eficientă — atât în formele lor verbale, cât și non-verbale — contribuie semnificativ la succesul în obținerea unui loc de muncă și la adaptarea rapidă la cerințele și cultura organizațională. De asemenea, se discută despre impactul pe care educația formală și cea non-formală îl au în dezvoltarea acestor competențe esențiale, subliniind nevoia de integrare a unor module de comunicare aplicată în curricula școlară. În plus, lucrarea aduce în atenție strategii concrete prin care instituțiile educaționale și părțile interesate pot îmbunătăți pregătirea elevilor pentru piața muncii, accentuând pe dezvoltarea competențelor de comunicare ca element cheie în acest proces. Concluziile studiului subliniază faptul că aceste competențe nu doar că sporesc șansele de angajare ale tinerilor, dar și le pot facilita o carieră de succes și satisfacție profesională pe termen lung.

Cuvinte cheie: Competențe de comunicare, inserție pe piața muncii, absolvenți de liceu, cultură organizațională, educație formală, educație non-formală.

Abstract: In the dynamic context of the contemporary job market, communication skills prove to be more relevant than ever in facilitating the professional insertion of young graduates. This paper aims to deeply explore the essential role that communication skills play in the transition process from education to employment for high school students. Through the analysis of various case studies and specialized literature, the paper highlights how effective communication skills — both verbal and non-verbal — significantly contribute to success in securing a job and rapidly adapting to organizational requirements and culture. Additionally, it discusses the impact that formal and non-formal education have on developing these crucial skills, emphasizing the need for integrating applied communication modules into the school curriculum. Furthermore, the paper addresses concrete strategies through which educational

institutions and stakeholders can improve students' preparedness for the job market, with a focus on developing communication skills as a key element in this process. The study's conclusions underline that, in an era marked by rapid changes and the necessity of continuous adaptation, communication skills not only enhance young individuals' employment chances but can also facilitate a successful and fulfilling long-term career.

Keywords: *Communication skills, job market insertion, high school graduates, organizational culture, formal education, non-formal education.*

Orientarea profesională are ca obiectiv principal sprijinirea tinerilor în aplicarea cunoștințelor și competențelor acumulate prin educația pentru carieră atunci când sunt puse în fața alegerilor decisive. Este de o importanță capitală ca această orientare să se realizeze într-un mod neutru. Societatea de astăzi este supusă unor schimbări continue. Un elev nu este doar un simplu destinatar al informațiilor. Este esențial pentru el să utilizeze aceste informații în mod practic, aspect care se va reflecta în cariera profesională pe care o va selecta și în care se va angaja. Prin urmare, este necesar să pregătim elevii pentru o societate dinamică, pregătită să le ofere în mod constant noi provocări profesionale.

Importanța competențelor de comunicare în realizarea inserției liceenilor pe piața muncii este un subiect extrem de relevant în contextul actual, având în vedere schimbările rapide din piața muncii și din educație.

În primul rând să discutăm despre schimbarea nevoilor pieței muncii. Schimbarea nevoilor pieței muncii este un fenomen global care reflectă evoluția continuă a tehnologiei, globalizării și a schimbărilor demografice. Aceste transformări au un impact profund asupra tipurilor de munci necesare și asupra competențelor pe care angajatorii le caută la potențialii angajați. În ultimele decenii, tehnologia a remodelat majoritatea sectoarelor de activitate, de la manufactură la servicii. Automatizarea și inteligența artificială au preluat multe sarcini repetitive sau simplificate, ceea ce a dus la diminuarea unor roluri tradiționale și la apariția unor noi roluri centrate pe supravegherea, întreținerea și îmbunătățirea tehnologiilor. Prin urmare, competențele tehnice și capacitatea de a învăța rapid sunt din ce în ce mai valorizate.

Expansiunea companiilor pe piețe internaționale a crescut necesitatea pentru angajați care să posede competențe lingvistice diverse și să înțeleagă diferite contexte culturale. De asemenea, mobilitatea forței de muncă a sporit, ceea ce înseamnă că angajații trebuie să fie flexibili și adaptați la lucrul în medii diverse și schimbătoare.

În multe țări dezvoltate, economia se orientează tot mai mult către servicii, inclusiv IT, finanțe, sănătate și educație. Acest lucru necesită o forță de muncă bine pregătită, cu abilități avansate de comunicare și analiză. În acest context, competențele soft devin esențiale, deoarece capacitatea de a interacționa eficient cu clienții și de a construi relații devine un avantaj competitiv. Pe de altă parte, îmbătrânirea populației în multe țări industrializate are ca rezultat o presiune crescută pe sistemele de sănătate și o cerere pentru lucrători în domeniul asistenței sociale. Totodată, generațiile mai tinere care intră pe piața muncii aduc așteptări diferite în ceea ce privește echilibrul dintre

viața profesională și cea personală, flexibilitatea și etica organizațională. În multe sisteme educaționale se pune accent pe dezvoltarea competențelor de comunicare încă din timpul liceului. Aceasta poate include lucrul în echipă, prezentări, dezbateri și alte metode interactive care stimulează exprimarea verbală și non-verbală.

Competențele de comunicare influențează direct angajabilitatea. Angajatorii caută candidați care pot interacționa eficient cu colegii și clienții, pot gestiona conflictele și pot prezenta informații clar și concis. Există o serie de programe și inițiative menite să pregătească liceenii pentru piața muncii prin dezvoltarea competențelor de comunicare. Acestea pot include stagii, mentorat, ateliere de lucru și programe extracurriculare care oferă experiențe practice.

Într-o lume globalizată, competențele de comunicare includ și capacitatea în afară de beneficiile profesionale, competențele de comunicare contribuie și la dezvoltarea personală a tinerilor. Îmbunătățirea acestor competențe poate crește încrederea în sine, poate ajuta în gestionarea stresului și poate îmbunătăți relațiile interpersonale.

Promovarea și îmbunătățirea competențelor de comunicare în rândul liceenilor este crucială pentru a-i pregăti pentru o piață a muncii în continuă evoluție și pentru a le maximiza șansele de succes în carieră. Acesta este un domeniu în care educația trebuie să se adapteze constant pentru a răspunde nevoilor dinamicilor actuale ale muncii.

Programele educaționale care includ formare intensivă în comunicare au demonstrat o îmbunătățire semnificativă a abilităților comunicative ale elevilor, ceea ce contribuie direct la o mai bună inserție în piața muncii. Îmbunătățirea competențelor de comunicare nu doar că facilitează tranziția de la educație la piața muncii, dar are și un impact pozitiv pe termen lung asupra carierei profesionale a indivizilor, incluzând progresul în carieră și satisfacția profesională.

Tinerii necesită o dezvoltare holistică a personalității, astfel, în absența unor influențe puternice și consecvente pentru orientare în carieră, vor căuta ghidare în modelele adulte din jurul lor. Pentru a ușura integrarea socio-profesională a absolvenților tineri, este esențial ca fiecare profesor, indiferent de materia predată, să inițieze activități destinate să îi sprijine pe elevi în orientarea lor școlară și profesională.

Mulți absolvenți de liceu au cunoștințe ample, dar se confruntă cu dificultăți în comunicare, lucrul în echipă, prezentarea ideilor, înțelegerea conceptului de carieră, prezentarea la un interviu sau autoevaluare. Astfel, devine din ce în ce mai necesar să îi învățăm pe tineri abilitățile esențiale pentru viața cotidiană, ceea ce este posibil prin educație non-formală. Aceasta include activități educative de tip non-formal organizate în cadrul sistemului educațional de către instituții de învățământ.

În secolul XXI, adaptarea la schimbările rapide din societate și pe piața muncii impune ca elevii să însușească, încă din perioada școlară, un set esențial de competențe. Aceste competențe, după cum subliniez, includ comunicarea eficientă, capacitatea de adaptare, abilitățile digitale, creativitatea, curiozitatea, gândirea critică și gândirea sistemică. Acestea nu doar că sporesc capacitatea de integrare a elevilor în societate și pe piața muncii, dar și le modelează capacitatea de a contribui la evoluția mediului înconjurător.

Rolul profesorilor în dezvoltarea acestor competențe este crucial. Prin intermediul diverselor activități educaționale din mediul școlar - de la discuții și dezbateri, la proiecte de grup și utilizarea tehnologiei în scop educativ, profesorii pot crea contexte favorabile învățării active și angajate. În plus, promovarea autoeducației încurajează elevii să fie responsabili de propriul proces de învățare, să caute activ cunoaștere și să se adapteze la noi situații.

Abordarea unui curriculum flexibil și integrarea competențelor secolului XXI în strategiile de predare și evaluare necesită o schimbare de paradigmă în educație. Aceasta presupune recunoașterea faptului că educația trebuie să depășească transmiterea de cunoștințe și să se concentreze pe dezvoltarea competențelor care pregătesc elevii pentru provocările viitoare. Astfel, educația devine un proces dinamic, care echipează tinerii nu doar cu cunoștințe teoretice, ci și cu abilitățile necesare pentru a prospera într-o lume în continuă schimbare.

Deși mulți ar putea considera că abilitățile secolului XXI se limitează doar la cele necesare pentru succesul în carieră, realitatea este mult mai nuanțată. Este esențial ca oamenii să fie versatili și flexibili, având o deschidere constantă către învățarea de noi competențe. Aceste abilități nu se referă doar la competențele necesare pe piața muncii, ci includ și capacitatea de adaptare culturală, aptitudini de comunicare și exprimare, auto-îngrijire, competențe pentru gestionarea aspectelor cotidiene, digitalizare și tehnologie, lucrul în echipă, gândire critică și capacitatea de a învăța cum să înveți. Această abordare holistică, de care aminteam mai sus, subliniază importanța unei viziuni extinse asupra educației și dezvoltării personale, accentuând necesitatea unei pregătiri continue pentru a parcurge cu succes în complexitatea lumii contemporane. Frecvent, în mediul școlar, solicităm elevilor să colaboreze în grupuri pentru a soluționa diverse sarcini sau pentru a dezvolta proiecte, însă nu întotdeauna îi îndrumăm să reflecteze asupra dinamicii grupului și a eficacității colaborării lor. O strategie eficientă în acest sens ar putea fi desemnarea unui observator în cadrul fiecărui grup, cu rolul de a monitoriza și nota contribuțiile individuale și modul în care membrii grupului interacționează.

De exemplu, acesta ar putea să evidențieze numărul de contribuții aduse de fiecare membru, cine a preluat inițiativa sau roluri de lider, cum s-au împărțit sarcinile și cum au fost gestionate eventualele conflicte. Ulterior, într-o sesiune de informare, grupul poate discuta aceste observații, facilitând astfel o înțelegere mai profundă a punctelor forte și a zonelor care necesită îmbunătățire. Această abordare contribuie la dezvoltarea abilităților de lucru în echipă și la îmbunătățirea colaborării și comunicării dintre elevi, oferindu-le oportunitatea de a reflecta asupra propriului comportament și de a-și dezvolta competențele sociale și emoționale.

Gândirea critică este esențială pentru a parcurge conștient fluxul constant de informații, permițându-ne să evaluăm critic datele și să le selectăm pe cele relevante. Această abilitate ne încurajează să fim conștienți de propriile gânduri, să le analizăm obiectiv și să gestionăm eficient informațiile esențiale. Prin adoptarea gândirii critice, ne îmbunătățim capacitatea de a ne poziționa adecvat față de noi înșine, față de cei din jur și față de contextul global în care trăim. Mai mult, aceasta ne oferă instrumentele necesare pentru a trăi în congruență cu valorile și aspirațiile personale, contribuind astfel la

realizarea personală și la împlinirea în viață. În acest context, este imperativ să îndrumăm elevii în procesul de luare a deciziilor informate, în fața unui spectru larg de opțiuni. Aceștia trebuie să învețe să analizeze critic opțiunile disponibile, să cântărească avantajele și dezavantajele fiecărei alegeri și să conștientizeze responsabilitatea și consecințele care derivă din deciziile lor. Acest proces de învățare este un aspect cheie al educației continue, care transcende cadrul tradițional academic și devine o constantă pe tot parcursul vieții. În viitor, educația va facilita o evoluție profesională mai deliberată și va permite reorientări și recalificări în carieră, pe măsură ce indivizii descoperă noi interese și vocații.

Acesta este și motivul pentru care adaptarea la progresele tehnologice devine esențială. Ultimii douăzeci de ani au adus transformări semnificative în tehnologie, iar adaptarea mediului educațional pentru a pregăti elevii cu competențele tehnologice necesare pentru a excela în secolul XXI este nu doar o provocare, ci o necesitate. Astfel, rolul educației este de a pregăti tinerii nu doar cu cunoștințe, ci și cu abilitățile necesare pentru a se integra cu succes într-o lume în continuă schimbare. Este necesar să oferim elevilor posibilitatea de exprimare a opțiunii personale.

Discuția despre finalitățile educației și despre rolul acestora în demersul de proiectare a traseelor educaționale, a experiențelor și a situațiilor de învățare concrete la clasă, poate deveni ușor teoretică. Problematika finalităților educației, a rezultatelor învățării, atrage după sine întrebări privind modul în care aceste finalități pot să fie atinse.

Dezvoltarea competențelor de comunicare în pregătirea liceenilor sunt relevante și oportune din mai multe motive:

• Creșterea complexității mediului de lucru

Creșterea complexității mediului de lucru este un fenomen global care reflectă influența tehnologiei, globalizării și schimbărilor demografice asupra naturii muncii. Această complexitate impune noi provocări și oportunități pentru angajați și organizații.

Mediul de lucru modern adună persoane din diverse contexte culturale, etnice și profesionale. Această diversitate aduce o varietate de perspective și idei, dar, în același timp, poate genera provocări în comunicare și colaborare. Angajații trebuie să dezvolte competențe interculturale și să fie capabili să colaboreze eficient cu colegi de diferite origini.

Integrarea tehnologiei în aproape toate aspectele muncii a transformat modul în care oamenii interacționează, comunică și își îndeplinesc sarcinile. De la folosirea instrumentelor digitale pentru comunicare și colaborare până la incursiunea în sisteme complexe de gestionare a datelor, tehnologia cere angajaților să fie agili și să învețe continuu.

Munca în contexte actuale adesea necesită abilități și cunoștințe din multiple domenii. Angajații pot fi solicitați să înțeleagă elemente de bază din diverse arii cum ar fi IT, marketing, managementul resurselor umane și finanțe, în funcție de proiectele la care lucrează.

Modul de lucru flexibil, accelerat de pandemia COVID-19, a devenit mai comun. Acest lucru cere o adaptabilitate crescută, autogestionare eficientă și competențe solide de comunicare digitală. Mobilitatea poate implica, de asemenea, călătorii frecvente sau relocări temporare, pentru care angajații trebuie să fie pregătiți

• *Transformările pieței muncii*

Transformările pieței muncii reflectă adaptarea continuă la noile tehnologii, evoluțiile economice și schimbările sociale și culturale. Aceste schimbări influențează structura și dinamica pieței muncii, ceea ce afectează atât angajații, cât și angajatori. Tehnologiile emergente, cum ar fi inteligența artificială, robotica și automatizarea proceselor, transformă multe industrii, schimbând cerințele de competențe și eliminând unele locuri de muncă în timp ce creează altele noi. Angajații sunt nevoiți să își adapteze abilitățile pentru a rămâne relevanți în noua economie digitală. În timp ce cererea pentru abilități manuale scade, crește nevoia pentru competențe cognitive complexe, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, gestionarea informațiilor și competențele interpersonale. Educația și formarea continuă devin esențiale pentru adaptarea la aceste cerințe.

• *Evoluția cerințelor angajatorilor*

Studiile și sondajele de opinie arată constant că angajatorii pun preț pe competențele de comunicare la fel de mult sau chiar mai mult decât pe competențele tehnice. Prin urmare, liceenii bine pregătiți în acest domeniu au un avantaj competitiv pe piața muncii. Pe măsură ce tehnologia avansează, cunoștințele tehnice devin esențiale în aproape orice domeniu. Angajatorii așteaptă acum ca angajații să fie competenți în utilizarea software-ului specific industriei, platformelor digitale și uneltelor tehnologice, chiar și în roluri care anterior nu necesitau astfel de abilități.

Într-un mediu de lucru tot mai globalizat și interconectat, capacitatea de a comunica clar și eficient cu o echipă diversă este crucială. Abilitățile de colaborare, inclusiv capacitatea de a lucra eficient în echipe multidisciplinare, sunt tot mai solicitate. În acest context, angajatorii valorizează angajații care pot gândi critic, evalua situații complexe și veni cu soluții inovatoare. În contextul unui mediu de lucru în rapidă schimbare, aceste abilități sunt esențiale pentru adaptabilitate și succes.

• *Impactul asupra dezvoltării personale și profesionale*

Competențele de comunicare contribuie semnificativ la dezvoltarea personală, îmbunătățind încrederea în sine și abilitatea de a negocia în diverse situații. Acestea sunt esențiale nu doar pentru succesul profesional, ci și pentru buna gestionare a relațiilor personale și profesionale.

• *Rolul în educația integrată*

Încurajarea dezvoltării competențelor de comunicare în liceu sprijină o educație holistică, care pregătește elevii nu doar pentru testele academice, ci și pentru provocările reale ale lumii exterioare. Astfel, educația devine mai relevantă și aplicată, crescând angajabilitatea tinerilor.

Cum afectează competențele de comunicare ale liceenilor procesul lor de tranziție de la educație la angajare, și în ce măsură aceste competențe pot fi îmbunătățite pentru a sprijini inserția lor pe piața muncii?

Această problemă de cercetare este relevantă și actuală pentru mai multe motive:

Evoluția cerințelor pieței muncii - pe măsură ce cerințele angajatorilor se schimbă, înțelegerea rolului competențelor de comunicare devine crucială pentru pregătirea eficientă a tinerilor pentru forța de muncă.

Lacunele din educație - există o nevoie de a evalua dacă sistemele de educație actuale acordă suficientă atenție dezvoltării competențelor de comunicare necesare pe piața muncii.

Impactul socio-economic - inserția slabă a tinerilor pe piața muncii are consecințe de lungă durată asupra lor și asupra economiei în general. Înțelegerea cum pot fi îmbunătățite competențele de comunicare pentru a facilita o mai bună inserție poate oferi soluții la aceste probleme.

Disparitățile în dezvoltarea competențelor - identificarea disparităților în dezvoltarea competențelor de comunicare între diferite grupuri demografice poate ajuta la elaborarea unor politici educaționale și de angajare mai echitabile.

Metode de îmbunătățire eficiente - determinarea celor mai eficiente metode și practici pedagogice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare ar putea transforma curriculumul și pedagogia.

Scopul abordării temei este de a analiza și de a înțelege în profunzime rolul și impactul competențelor de comunicare asupra succesului tinerilor în tranziția de la educație la piața muncii. Starea actuală a competențelor de comunicare ale liceenilor este evaluată prin identificarea nivelului de competențe de comunicare pe care liceenii le posedă și determinarea lacunelor existente în aceste competențe.

Legătura dintre competențele de comunicare și succesul pe piața muncii este explorată prin analiza modului în care competențele de comunicare influențează oportunitățile de angajare, performanța la locul de muncă și satisfacția profesională a tinerilor.

Identifice Factorii care contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare în rândul liceenilor sunt identificați prin examinarea rolului pe care îl joacă familia, școala, și alte medii educative exterioare în formarea acestor abilități esențiale.

Metodele și strategiile propuse pentru îmbunătățirea educației în comunicare au rolul de a sugera abordări pedagogice și programe educaționale care pot fi implementate pentru a îmbunătăți competențele de comunicare ale elevilor în pregătirea lor pentru piața muncii.

Elaborarea politicilor educaționale contribuie la furnizarea de date și recomandări care pot ghida elaborarea politicilor și deciziile la nivel de școli, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de comunicare ca parte esențială a curriculei.

Prin atingerea acestui scop, se pot oferi perspective valoroase pentru educatori, pentru cei care elaborează documente de politici educaționale și alte părți interesate, pentru a le permite să elaboreze strategii mai eficiente de inserție a tinerilor în piața muncii, contribuind astfel la o integrare mai reușită și la o societate mai prosperă.

Putem da câteva exemple de activități care ar putea veni în ajutorul liceenilor tocmai pentru a putea lua decizii în ceea ce privește alegerea unei cariere și necesitatea formării competențelor de comunicare la aceștia.

Un prim exemplu este participarea liceelor la realizarea unui proiect de afaceri.

Implementarea unui proiect de afaceri împreună cu liceeni implică o serie de activități și procese educative care îi pregătesc pe tineri pentru realitățile și provocările pieței muncii. Astfel de proiecte sunt nu doar un instrument excelent de învățare practică, ci și o metodă eficientă de a-i ajuta pe elevi să exploreze diverse cariere și să înțeleagă mai bine ce presupune antreprenoriatul și lumea afacerilor. Aceste activități duc la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru integrarea tinerilor în lumea afacerilor, dacă aceștia doresc să devină antreprenori.

Dintre competențe amintim:

- Gândirea critică și rezolvarea de probleme - Elevii învață să identifice probleme, să găsească soluții inovatoare și să ia decizii strategice.
- Abilități de comunicare - Îmbunătățirea capacității de a comunica idei, a negocia și a prezenta proiecte în fața unui public.
- Lucrul în echipă - Învățarea importanței colaborării, distribuției eficiente a sarcinilor și gestionarea conflictelor.
- Competențe digitale - Utilizarea tehnologiilor și instrumentelor digitale moderne în scopuri de afaceri.
- Creativitate și inovație - Stimularea gândirii creative și a inovării în dezvoltarea ideilor de afaceri.

Totodată, elevii capătă o înțelegere practică despre cum funcționează o afacere, de la ideea inițială până la implementare și gestionarea operațiunilor de zi cu zi. Acest lucru include noțiuni de bază despre planificarea afacerii, managementul financiar, marketing și vânzări, resurse umane și aspecte legale. Participând activ la un proiect de afaceri, elevii au ocazia să-și evalueze propriile aptitudini și interese, să identifice domenii de carieră care le-ar putea atrage și să facă alegeri informate privind viitoarea lor cale profesională. Experiența dobândită în cadrul unui proiect de afaceri le oferă elevilor un avantaj competitiv, dezvoltând competențe transferabile valoroase pentru angajatori și facilitând o tranziție mai ușoară de la educație la câmpul muncii. Elevii sunt încurajați să-și urmeze pasiunile și să devină inovatori și antreprenori, contribuind astfel la dezvoltarea economică și la crearea de noi locuri de muncă.

Prin urmare, un proiect de afaceri realizat împreună cu liceeni nu numai că îi ajută să înțeleagă mai bine lumea afacerilor, dar le oferă și instrumentele necesare pentru a lua decizii informate privind cariera și pentru a se insera cu succes pe piața muncii.

Studiul lect. univ. Nicoletei *Canțer* de la Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți este axat pe modalitățile de implicare a tinerilor în mediul de afaceri. Datele oferite de Biroul Național de Statistică arată faptul că majoritatea tinerilor optează pentru cariere în sectorul economic, reprezentând 50% din totalul angajărilor, urmați de un decalaj semnificativ în sectoare precum agricultura, educația, sănătatea, asistența socială și comerțul. Domeniile cel mai puțin atractive pentru tineri sunt construcțiile, transportul și comunicațiile. În plus, se observă o preferință clară pentru sectorul privat în detrimentul celui de stat, cu un raport de 3 la 1. De asemenea, un indicator relevant pentru tema cercetării este procentul de tineri care ocupă poziții de leadership în sectorul privat, aproximativ 1,5%, majoritatea fiind activi în domenii precum economia, comerțul sau serviciile.

Cercetarea a mai scos în evidență faptul că 66% dintre tinerii angajați aspiră să-și inițieze propria afacere în viitor, 37% își doresc să fie lucrători independenți, 25% visează să posede propria companie, în timp ce doar 13% au ambiția de a deveni directori executivi sau președinți ai companiilor pentru care activează.

Cu toate acestea, deși majoritatea tinerilor se consideră pregătiți pentru a-și lansa propria afacere, în realitate, 47% recunosc că au competențe deficitare în gestionarea timpului, 38% se autoevaluează ca fiind insuficient de organizați, 32% admit că nu sunt eficienți în vorbirea în public, 30% se simt neîncrezători în luarea deciziilor, iar 29% cred că nu performează bine în munca de echipă.

Ca și analiză a acestui articol, subliniem procentul de 32% dintre tineri care au probleme în a se exprima în public. De aici și necesitatea implementării programelor de dezvoltare a competențelor de comunicare, acestea fiind parte integrantă a competențelor secolului XXI.

Simularea interviurilor de angajare este o altă modalitate prin care liceeni sunt ajutați în luarea deciziilor privind cariera pe care doresc să o urmeze. Competențele de comunicare joacă un rol esențial în succesul interviurilor de angajare pentru liceeni, fiind un factor determinant în modul în care sunt percepuți de potențialii angajatori și în capacitatea lor de a face o impresie pozitivă. Aceste competențe nu doar că facilitează transmiterea eficientă a informațiilor, dar contribuie și la construirea unei conexiuni cu interlocutorul, aspecte cruciale în contextul unui interviu.

Abilitatea de a-și exprima gândurile clar și concis ajută liceenii să transmită informații relevante despre competențele și experiențele lor, făcându-le candidatura mai convingătoare. Competențele solide de comunicare sunt asociate adesea cu încrederea în sine. Liceenii care comunică eficient tind să pară mai încrezători, ceea ce îmbunătățește percepția profesionalismului lor. Acestea facilitează interacțiunea socială și ajută la stabilirea unei conexiuni personale cu interviuatorul, aspecte ce pot influența pozitiv decizia de angajare.

Pe lângă toate acestea, ascultarea activă este vitală în timpul unui interviu, permițând candidaților să înțeleagă cu adevărat întrebările și să răspundă într-un mod relevant și bine gândit. Demonstrează, de asemenea, respect și interes față de angajator și poziția oferită. Limbajul corpului, contactul vizual, zâmbetul și poziția corpului sunt toate forme de comunicare nonverbală care pot spune multe despre atitudinea și starea de spirit a candidatului. Gestionarea eficientă a acestor semnale nonverbale poate întări mesajul verbal transmis.

Emoțiile și chiar sentimentele de disconfort în timpul unui interviu nu surprind pe nimeni. Este binecunoscut că interviurile pot fi surse de stres. O zicală înțeleaptă, atribuită lui Will Rogers, rezumă perfect importanța momentului: ***„You never get a second chance to make a first impression” („Nu ai niciodată o a doua șansă de a face o primă impresie”)***. Aceasta subliniază cât de crucial este să te prezinți într-o lumină pozitivă din prima clipă, dat fiind că prima impresie poate influența semnificativ percepția interlocutorului despre tine.

Dezvoltarea competențelor de comunicare este esențială pentru liceeni, nu doar în vederea succesului în interviurile de angajare, ci și pentru succesul lor pe termen

lung în orice carieră. O comunicare eficientă îi poate distinge pe candidați într-un mediu competitiv și poate deschide uși importante în parcursul lor profesional.

Un alt studiu privind competențele de care are nevoie un licean pentru a fi pregătit să intre pe piața muncii este realizat de către profesorii Lavinia APOLOZAN și Laura MOȘUȚIU de la Colegiul Tehnic „Transilvania” Deva. Articolul intitulat „Activități de stimulare a inserției pe piața muncii a tinerilor” evidențiază mai multe aspecte.

Un prim aspect se referă la faptul că pregătirea tehnică și profesională este esențială pentru a dota elevii cu cunoștințele teoretice și practice necesare pentru a răspunde eficient și adaptabil cerințelor pieței muncii. În acest context, formarea oferită în cadrul școlilor de învățământ profesional și tehnic (IPT) trebuie să corespundă proceselor industriale actuale și să fie structurată pe baza competențelor specifice pe care elevii trebuie să le dobândească, incluzând atât aspecte teoretice și conceptuale, cât și practică aplicată pe echipamente moderne și tehnologie de ultimă oră.

În acest cadru, stagiul de practică capătă o importanță deosebită în parcursul educațional al elevilor, constituind o componentă cheie a programelor de învățare prin practică, desfășurată adesea în afara orelor regulat de curs. Prin stagiile de practică, elevii sunt introduși direct în mediul profesional activ, această experiență contribuind semnificativ la îmbogățirea pregătirii lor profesionale și personale. Practica într-un mediu de producție autentic le oferă o perspectivă valoroasă asupra realităților și provocărilor specifice domeniului în care doresc să activeze, facilitând astfel o tranziție mai fluidă și mai încrezătoare spre viața profesională.

Articolul a prezentat Proiectul „MOBILITATE ERASMUS PENTRU STIMULAREA ANGAJABILITĂȚII VIITOARE”, lansat în noiembrie 2016 și susținut financiar prin Programul Erasmus+ al Uniunii Europene, dedicat Educației, Formării, Tineretului și Sportului, care a vizat implicarea a 110 elevi din învățământul tehnic și profesional, din clasele a X-a și a XI-a. Acesta a fost conceput de un consorțiu național VET, format din patru colegii tehnice din județele Timiș și Hunedoara, ca răspuns la nevoia de competențe profesionale și cheie bine definite pe piața muncii, educație inițială și formare profesională de înaltă calitate, precum și pentru promovarea schimbării și diversificării.

Scopul principal al proiectului este de a încuraja internaționalizarea în cadrul colegiilor tehnice participante, oferind oportunitatea tuturor cursanților de a beneficia de formare profesională în străinătate.

Obiectivele specifice urmăresc ca elevii colegiilor tehnice membre ale consorțiului național HD-TM-VET să dobândească cunoștințe, abilități și competențe în domeniul lor de calificare, în țări ale Uniunii Europene. Aceasta va contribui la creșterea competitivității lor pe piața muncii, în concordanță cu cerințele angajatorilor, și va spori angajabilitatea lor. De asemenea, se vizează dezvoltarea parteneriatelor ECVET și consolidarea unor consorții VET naționale durabile, pentru a facilita mobilitatea geografică și profesională, și pentru a crește angajabilitatea tinerilor europeni.

Principalele activități ale proiectului includ stagiile de formare profesională în străinătate, în companii sau centre de formare din UE, pregătirea culturală, lingvistică și pedagogică pentru cei 110 elevi, precum și stabilirea de acorduri de parteneriat și asigurarea reciprocității.

Unul dintre obiectivele specifice ale proiectului este dezvoltarea abilităților, competențelor și cunoștințelor viitorilor tehnicieni în domeniul ales, în țări ale UE precum Portugalia, Polonia și Germania. Aceasta va face ca participanții să fie mai competitivi pe piața forței de muncă, satisfăcând cerințele angajatorilor și îmbunătățind astfel angajabilitatea. Stagiile de pregătire practică sunt precedate de sesiuni de *pregătire lingvistică*, interculturală și pedagogică, pentru a asigura o integrare eficientă și productivă a elevilor în mediul profesional.

Pregătirea lingvistică este cea care vizează competențe de comunicare, atât în limba română, cât mai ales într-o limbă străină.

În concluzie, importanța dezvoltării competențelor de comunicare în procesul de inserție a liceenilor pe piața muncii este indiscutabilă. Articolul a subliniat că, într-o lume în continuă schimbare, pregătirea tinerilor pentru provocările pieței muncii transcende cadrul tradițional educațional, necesitând o abordare mai integrată și axată pe dezvoltarea unui spectru larg de abilități. Proiectele precum "MOBILITATE ERASMUS PENTRU STIMULAREA ANGAJABILITĂȚII VIITOARE" demonstrează puterea educației experiențiale și a mobilității internaționale în cultivarea acestor competențe esențiale, inclusiv competențele de comunicare.

Pregătirea tehnică și profesională, alături de stagiile de practică și programele de mobilitate, oferă elevilor oportunitatea de a-și testa și îmbunătăți abilitățile în medii de lucru reale, contribuind astfel la creșterea angajabilității lor. În același timp, proiectele antreprenoriale școlare și simulările de interviuri de angajare joacă un rol crucial în dotarea tinerilor cu abilitățile necesare pentru a naviga cu succes în lumea profesională.

Prin urmare, este esențial ca instituțiile de învățământ, profesorii și toți actorii relevanți să continue să sprijine și să promoveze astfel de inițiative, recunoscând că abilitățile de comunicare, alături de alte competențe ale secolului XXI, sunt fundamentale pentru pregătirea tinerilor pentru viitor. Succesul lor pe piața muncii și capacitatea de a răspunde dinamic la cerințele în continuă evoluție ale acesteia depind în mare măsură de abordările educaționale inovatoare și orientate spre practică, care pun accent pe dezvoltarea holistică a elevilor. Astfel, ne putem asigura că tinerii sunt nu doar bine pregătiți pentru a-și începe cariera, ci și echipați pentru a excela în orice domeniu aleg să activeze.

Bibliografie

- Forumul Economic Mondial. *Raportul privind viitorul locurilor de muncă*. 2017
Jigău Mihai, Consilierea carierei Sigma, București, 2001
Paraschiv, C., Educarea tinerilor pentru integrare pe piața muncii, 2018
Universul școlii - Revistă de informare, opinie și inovare pedagogică, An XXI, nr. 8 (78), octombrie 2019, ISSN 2285-309X
<https://sites.google.com/site/intelteachcurs/cuprins/modulul-i/competente-necesare-in-secolul-xxi/> accesat la 01.06.2024
<https://edict.ro/competentele-secolului-xxi/> accesat la 12.06.2024
http://www.q-placements.eu/pdf/results/ROMANIAN/3_stagiul-de-practica-international.pdf, accesat la 12.06.2024

NAVIGÂND PRIN SCHIMBĂRI-ADAPTAREA ȘCOLARĂ A ELEVILOR ÎN PERIOADE DE TRANZIȚIE

Consilier școlar, Cristina Nechifor
CJRAE Botoșani - Școala Gimnazială „Elena Rareș” Botoșani

The transition to middle/high school can be a challenge for some students, who face difficulties in adapting to the new requirements and rules of the school environment. This maladjustment can have negative consequences, including poor school performance, emotional and behavioral problems, and even dropping out of school.

By implementing appropriate support strategies and by actively involving teachers and children's families, the risks associated with school maladjustment can be significantly reduced and a smooth and successful transition to the new stages of schooling can be facilitated.

Delimitări terminologice

Adaptarea reprezintă însăși condiția vieții. Ori de câte ori organismul este supus acțiunii unor factori stresanți, el își mobilizează mecanismele de apărare pentru a face față acestora. Adaptarea este un fenomen complex, fiind abordat în diverse domenii: biologie, antropologie, medicină, psihologie, pedagogie etc, având o anumită specificitate pentru fiecare dintre ele.

Raportarea fenomenului la specificul activității instructiv-educative a generat termenul de *adaptare școlară* ce se referă la concordanța, compatibilitatea dintre cerințele și exigențele impuse de activitatea educativă, pe de o parte, și personalitatea elevului, răspunsurile lui față de aceste solicitări (competențe, atitudini, comportamente etc) pe de altă parte. În literatura de specialitate s-au delimitat două dimensiuni ale adaptării școlare: pedagogică și relațională (Tăușan, 2014).

Adaptarea pedagogică vizează capacitatea elevului de a asimila cunoștințe, de a-și forma deprinderi, abilități, competențe solicitate de procesul instructiv-educativ. În evaluarea adaptării de tip pedagogic se iau în considerare indicatori referitori la:

- gradul de operaționalizare / utilizare a cunoștințelor însușite;
- nivelul de dezvoltare al aptitudinilor, competențelor;
- discordanța între nivelul de performanță și nivelul de aspirație;
- experiența subiectivă a eșecului la învățătură.

Adaptarea relațională se referă la capacitatea elevului de a interacționa cu cadrele didactice și cu ceilalți elevi, de a interioriza normele școlare și sociale acceptate. Cu alte cuvinte, această formă de adaptare exprimă orientarea și stabilitatea atitudinilor elevului față de mediul școlar.

Problemele de adaptare pot să apară la orice vârstă de-a lungul perioadei petrecute de elev în școală, fiind însă mai frecvente la tranziția de la o etapă de școlarizare la alta (clasa 0, a V-a, a IX-a), deoarece aceste treceri necesită prin însăși natura lor, o reacomodare a copilului la noi cerințe educative, la un alt mod de organizare al procesului de învățământ etc.

Cu alte cuvinte, adaptarea școlară este un proces dinamic și permanent fiind un indicator global al funcționării psihocomportamentale în mediul școlar.

Factorii care stau la baza adaptării/inadaptării școlare

Modelul teoretic al reușitei și adaptării școlare, reflectat în literatura de specialitate, configurează un ansamblu eterogen de factori care determină apariția și întrețin succesul/insuccesul școlar. De regulă, la originea inadaptării și insuccesului școlar se află mai multe cauze, deși nu toate au aceeași pondere și importanță.

Cele mai multe clasificări (G. Cristea, T. Kulcsar, T. Rudică apud Stan, L., 2009) vizează următorii factori:

A. Factori interni: biologici și psihologici, care se manifestă ca particularități de vârstă și individuale ale elevilor;

- *factorii biologici* se referă la starea de sănătate a organismului, la anumite deficiențe ale analizatorilor la echilibrul endocrin, la boli cronice și tulburări nervoase etc.
- *factorii psihologici*. La nivelul factorilor psihologici se desprind factorii intelectuali și cei nonintelectuali. Factorii intelectuali se referă în esență la anumite particularități ale inteligenței și ale proceselor cognitive (gândire, imaginație, limbaj, memorie), care circumscriu și evidențiază structura intelectuală a individului. *Factorii nonintelectuali* țin de personalitatea copilului: nivel de aspirație, stabilitate emoțională, încredere în sine, temperament, caracter, aptitudini, stima de sine, imagine de sine, etc.

B. Factori externi: socio-culturali și educaționali, care se manifestă în particularitățile mediului de creștere și formare al elevului precum și în particularitățile managementului educațional la nivelul școlii și al clasei de elevi.

- *factorii educaționali* pot face referire la: forma de organizare a învățământului; dotarea sălilor de clasă, a școlii; natura cerințelor școlare, mai ales sub aspectul cantității; stilul didactic al profesorului (eficiența metodelor de predare-învățare alese, ca și a celor de evaluare, proiectarea și realizarea situațiilor de învățare, interesul față de rezultatele obținute de elevi etc.); comunicarea și relațiile dintre profesori și elevi și în cadrul grupurilor de elevi.

În general, principalele cauze ale inadaptării ce țin de mediul școlar includ: climatul rigid, rece și tensionat, metode didactice neinspirat utilizate, stilul autocratic în dirijarea activității școlare, programe supraîncărcate, severitate exagerată, cunoașterea

insuficientă a personalității elevilor de către profesori, nivelul ridicat de competitivitate, exigențe prea ridicate etc.

- *factorii socio-culturali* cuprind mediul familial și grupul de prieteni ai copilului.

Cauzele de ordin social-familial se referă la: rezidența (urban/rural), condițiile de viață, atitudinea (pozitivă sau ostilă) a părinților față de școală, evenimentele în viața de familie (boală, divorț, deces etc.). Climatul familial exercită o influență puternică asupra randamentului școlar. Se constată că agresivitatea intrafamilială, intoleranța și mai ales alcoolismul, influențează foarte mult situația școlară culminând cu eșecul și abandonul școlar.

Grupul extrafamilial - mediul prietenilor ostili școlii influențează negativ atitudinile față de obligațiile școlare.

Inadaptarea școlară este cauzată, de cele mai multe ori, de un complex de factori. Natura multicauzală ne determină să nu putem vorbi de fenomenul inadaptării școlare în sine, ci de elevi care prezintă tulburări de adaptare, de unde și necesitatea unei abordări individualizate a programelor recuperatorii.

Tulburările de adaptare

Conform DSM-V (2016), tulburarea de adaptare reprezintă o reacție emoțională sau comportamentală semnificativă clinic față de un stimul stresor. Reacția este disproporționată în raport cu natura stimulului care face parte din gama experiențelor de viață normale.

Persoanele afectate de tulburarea de adaptare pot prezenta o gamă variată de simptome, cum ar fi dispoziția depresivă, anxietatea, îngrijorarea sau o combinație a acestora, un sentiment al incapacității de a face față, de a planifica (viitorul) sau de a continua situația prezentă, precum și unele grade de afectare în performanța rutinei cotidiene. Modul în care acestea se combină depinde de personalitatea individului și de contextul în care se află.

Debutul are loc în decurs de 3 luni de la apariția evenimentului stresant sau schimbării de viață, iar durata simptomelor nu depășește de obicei 6 luni, cu excepția reacției depresive prelungite. Dacă simptomele persistă în timp, diagnosticul trebuie schimbat în funcție de noul tablou clinic.

Există mai multe forme ale tulburării de adaptare:

- 1) *Cu dispoziție depresivă* - manifestările predominante sunt simptome precum dispoziția depresivă, plânsul sau sentimentele de disperare.
- 2) *Cu anxietate* - manifestările predominante sunt simptome precum nervozitatea, preocuparea sau anxietatea ori, la copii, frica de separare de persoanele de atașament.
- 3) *Cu dispoziție mixtă anxioasă și depresivă* – manifestarea predominantă este o combinație de depresie și anxietate.
- 4) *Cu perturbare de conduită* - manifestarea predominantă o constituie o perturbare de comportament, respectiv încălcarea drepturilor altora ori a

regulilor și normelor sociale majore corespunzătoare vârstei (de exemplu, chiul, vandalism, condus neglijent, bătăi, neglijarea responsabilităților legale).

- 5) *Cu perturbare mixtă de emoții și conduită* – manifestările predominante sunt atât simptome emoționale (de exemplu, depresie, anxietate), cât și o perturbare de comportament.
- 6) *Nespecificată* – reacții dezadaptative (de exemplu, acuze somatice, izolare socială, inhibiție în activitatea profesională sau școlară) la stresorii psihosociali.

Cazurile de inadaptare școlară reclamă cerințe educative speciale, resurse speciale din partea școlii. Tratarea psihopedagogică, asistarea socială a acestor elevi trebuie să fie parte integrantă din sarcinile cotidiene ale școlii și să vizeze cu prioritate dimensiunile profilactice și terapeutice. Cuvântul cheie al zilelor noastre vis-à-vis de majoritatea copiilor cu nevoi speciale este *incluziunea*, ce trebuie să vizeze restructurarea și inovarea strategiilor și metodelor pedagogice în direcția individualizării și abordării diferențiate.

Adaptarea elevilor în perioade de tranziție școlară

Perioadele de tranziție școlară reprezintă momente semnificative în viața fiecărui copil, fiind considerate puncte de cotitură, conform unor cercetători. Aceste perioade aduc schimbări majore în contextele zilnice în care copiii și adolescenții interacționează, ridicând, de multe ori, probleme de adaptare școlară.

Unul dintre momentele în care se înregistrează frecvente dificultăți de adaptare școlară este reprezentat de debutul preadolescenței, care coincide, la elevi, cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial. Pentru unii copii, intrarea în preadolescență marchează începutul unei spirale descendente care poate conduce la serioase dificultăți școlare. Explicațiile sunt multiple: în afară de dezvoltarea pe plan cognitiv, emoțional și comportamental, este o perioadă de schimbări ce au loc în peisajul școlar - la nivelul curriculumului și în viața socială. Tinerii adolescenți trebuie să facă față unor noi solicitări: conținuturi curriculare mai multe și mai complexe; învățătorul este înlocuit de mai mulți profesori care se dovedesc a fi mai stricți, mai puțin disponibili și mai înclinați spre performanță; sistemul de evaluare se schimbă, calificativele luând locul notelor. De asemenea, în multe situații, foștii colegi aleg să schimbe școala, multe clase fiind reorganizate.

O explicație elaborată din punct de vedere teoretic cu privire la tranziția elevilor aparține lui Jacquelynne Eccles și colaboratorilor (1994). Autoarea menționează că tranziția este "regresivă sub aspectul dezvoltării" pentru că noile condiții sunt contradictorii nevoilor psihologice ale elevilor care, fie încep, fie traversează adolescența. Perioada adolescenței este caracterizată printr-o creștere accentuată a dorinței de autonomie, orientarea către prieteni de aceeași vârstă, dezvoltarea conștiinței de sine, a identității, o intensă preocupare pentru relații cu persoane de sex opus. Adolescenții au nevoie de un mediu sigur, dar în același timp stimulator pentru a se adapta acestor schimbări - un mediu care să le ofere acea "zonă de confort" precum și noi oportunități de creștere și dezvoltare.

În lumina acestor nevoi, schimbările asociate cu perioadele de tranziție par nocive prin faptul că:

- perturbă relațiile personale strânse între tineri și adulți într-un moment în care aceștia caută suportul social;
- încurajează competiția, comparația socială și autoevaluarea într-un moment de maximă centrare pe sine;
- le diminuează posibilitatea de a face alegeri și de a lua decizii într-un moment în care dorința de autonomie, autocontrol și căutarea respectului din partea adulților este în creștere;
- perturbă rețelele sociale de la egal la egal într-un moment în care adolescenții sunt preocupați de relații și acceptare socială.

Cu alte cuvinte, nevoile elevilor pentru o mai mare autonomie comportamentală și psihologică, precum și pentru relații interpersonale pozitive cu adulții și convârșnicii sunt frustrante și contrazise de o structură mai puțin personală și de un mediu mai strict și bine controlat al noilor școli.

Adolescența este perioada când copiii încearcă să-și găsească propria identitate, punând la îndoială tot ce înseamnă valori și așteptări venite din partea părinților. Elevii au ocazia să-și rezolve criza identitară împreună cu alți adulți semnificativi din viața lor, profesorii putând fi o sursă stabilă de influență.

Un alt aspect negativ, în viziunea cercetătorilor (Eccles, 1994) este acela că atât profesorii de gimnaziu cât și cei de liceu folosesc criterii de notare mult mai severe pentru a evalua performanța școlară conducând în timp la o scăderea motivației și a randamentului școlar.

O echipă de cercetători de la Universitatea din București a identificat în cadrul proiectului “Program educațional integrat de facilitare a tranziției din ciclul de învățământ primar în ciclul de învățământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului școlar la elevi” POS DRU/91/2.2/S/63189”(2011), principalele dificultăți de adaptare întâmpinate de elevii din România, din perspectiva cadrelor didactice. Chestionarul a fost aplicat unui eșantion reprezentativ de profesori din învățământul primar (96) și gimnazial (348) din toate județele țării și a urmărit evaluarea problemelor ce țin de curriculum, organizarea activităților instructiv-educative, managementul clasei, schimbările din politica educațională din ultimii ani etc.

Astfel, profesorii indică următoarele elemente ce influențează tranziția de la ciclul primar la cel gimnazial:

Nr. crt.		Prof. gimnaziu	Prof. învăț. primar
		apreciază a afecta în mare și foarte mare măsură elevul	
1.	Diferența de stil de predare dintre învățător și profesorii din gimnaziu	Rang I- 75%	69%
2.	Schimbarea sistemului de evaluare	Rang II- 71%	58%

3.	Modificarea relației profesor-elev, în sensul ”neutralității afective” a profesorilor	Rang III- 69%	57%
4.	Creșterea numărului disciplinelor școlare studiate și a gradului lor de dificultate	Rang IV- 68%	43%
5.	Adaptarea la noile cerințe curriculare	Rang V-67%	62%
6.	Reducerea timpului liber și creșterea numărului de ore alocate studiului individual	Rang VI- 67%	
7.	Altele elemente cu caracter individual	Rang VII-45%	

În opiniile cadrelor didactice participante la studiu, principalii factori de risc ai adaptării școlare în procesul tranziției sunt cei ce țin de factorii externi școlii: supravegherea necorespunzătoare a copiilor (părinți plecați la muncă în străinătate/alte localități), slaba implicare a părinților în educația copiilor, atitudinea nefavorabilă a familiei față de școală. Urmează apoi factori ce țin de profilul de formare și dezvoltare a fiecărui elev: dificultăți specifice și nespecifice de învățare, suferințe emoționale, boli și tulburări de comportament. Abia spre finalul ierarhiei sunt indicate cauzele ce țin de problemele specifice privind organizarea și funcționarea noului mediu educațional în care intră copiii în clasa a V-a.

Pentru unii elevi, tranziția este o perioadă destul de liniștită și pașnică, în timp ce pentru alții este marcată de multă tensiune și stres.

Cercetările privind frecvența problemelor de adaptare ale adolescenților arată că 80% fac față destul de bine tranziției adolescenței, iar 20% întâmpină probleme, mulți dintre aceștia nebeneficiind de ajutorul de care au nevoie (Offer și Schonert Reichl, 1992 apud Ghersim, 2013). De multe ori, aceste probleme școlare sunt asociate cu dificultăți privind reglarea motivațională și emoțională – scăderea încrederii în sine, a interesului și motivației intrinsece pentru activitățile de învățare concomitent cu accentuarea anxietății față de evaluare, a neajutorării învățate, a sentimentelor de autodeprecieri, lipsă de valoare, nefericire și a credinței că sunt depășiți de situație și ridiculizați (Eccles, 1994).

Tranziția de la gimnaziu la liceu influențează, de asemenea, negativ motivația elevilor, percepția mediului de învățare și rezultatele școlare. Deși problemele asociate adolescenței nu sunt extreme și nu sunt resimțite de majoritatea adolescenților, există suficiente dovezi ale seriozității lor pentru a lua măsuri în plan educațional.

Strategii de facilitare a procesului de tranziție școlară

Galton, Gray și Ruddock (1999 apud Petrescu, A., 2011) identifică patru direcții fundamentale de acțiune pentru școlile interesate de nevoile propriilor elevi și care doresc să implementeze programe de facilitare a tranziției de la învățământul primar la cel gimnazial. Acest model a fost adaptat și completat în funcție de specificul școlii românești.

La nivel de management:

- organizarea unor întâlniri la nivelul conducerii și ședințe de lucru ale cadrelor didactice cu scopul coordonării activităților de tranziție.

La nivel de curriculum și pedagogie

- profesorii din învățământul primar și cei din învățământul secundar trebuie să colaboreze în privința conținuturilor ce vor fi predate la începutul ciclului gimnazial. Obiectivul fundamental trebuie să fie respectarea principiilor continuității și progresiei curriculare.
- necesitatea cunoașterii mecanismelor specifice de învățare ale elevilor dar și elaborarea unei strategii comune pentru o practică de predare eficientă. Corespondența dintre metodele de predare folosite în clasa a 4-a și cele abordate în clasele superioare poate reduce în mod semnificativ riscul de declin școlar al elevilor/ abandon.

La nivel individual și social

- cunoașterea nevoilor individuale ale elevilor, necesară pentru a le reduce nivelul de stres și anxietate cauzat de schimbarea școlii/clasei/a învățătorului cu dirigintele. Acțiunile vizează dezvoltarea relațiilor sociale dintre elevii implicați în procesul de tranziție școlară, lărgirea cunoștințelor acestora despre gimnaziu/liceu și consolidarea încrederii în ei înșiși.
- identificarea elevilor vulnerabili înainte de intrarea la gimnaziu și urmărirea permanentă a evoluției școlare:
- abordarea tuturor situațiilor care ar putea afecta progresul școlar și starea de bine a elevilor prin implementarea unor programe de sprijin în activitatea de învățare sau includerea într-un program de consiliere. Multe studii au demonstrat faptul că suportul emoțional (încurajarea, încrederea) și instrumental (oferirea de ajutor în rezolvarea sarcinilor de învățare) primit de la profesori influențează pozitiv rezultatele academice (Eccles și Roeser, 2011; Fan și alții, 2011; Chen, 2005). Corectitudinea, disciplina, oferirea de ajutor, susținere, feedback în rezolvarea sarcinilor de învățare, valorizarea răspunsurilor și ideilor elevilor facilitează angajamentul în activitatea de învățare și rezultatele școlare (Ahmed și alții, 2010; Dotterer și Lowe, 2011; Holas și Huston, 2012; Marchant și alții, 2001; apud Gherasim, 2013). În schimb, elevii care își percep profesorii ca fiind duri și reci tind să aibă comportamente sociale neadecvate și realizări academice scăzute.

Managementul învățării

- elevii trebuie informați cu privire la particularitățile învățământului gimnazial și sprijiniți în a-și dezvolta competențe de învățare autonomă și (auto)reflectivă, de a-și exprima cu încredere nevoile individuale de învățare în noul mediu educațional.

Trecerea de la școala generală la liceu poate fi, de asemenea, o provocare pentru adolescenți. Profesori noi, colegi noi, materii noi și o cu totul altă atmosferă ce pot declanșa stări de anxietate și stres.

Un rol important în facilitarea tranziției la liceu îl au *activitățile de orientare școlară și profesională* al căror scop este de a oferi informații adolescenților privind posibilitățile de continuare a studiilor. Aceste informații vizează structura învățământului liceal și profesional, respectiv filierele, profilurile, specializările și calificările profesionale pe care le poate urma elevul, începând cu modalitățile de admitere în învățământul liceal și profesional, probe specifice de aptitudini, conținutul planurilor cadru, cu disciplinele pe care urmează să le studieze, a obiectelor de specialitate și a modalităților de absolvire; prezentarea avantajelor parcurgerii unui anumit traseu educațional postgimnazial și a oportunităților pe care le are elevul după terminarea studiilor liceale sau profesionale.

De asemenea, în acest tip de activități elevii sunt ajutați să se cunoască, să-și descopere abilitățile, deprinderile, valorile, interesele proprii pentru a putea face o alegere cât mai favorabilă lor. Disciplina "Consilierea și dezvoltare personală" vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil și adolescent prin dezvoltarea abilităților de autocunoaștere, comunicarea și relaționarea armonioasă cu ceilalți, însușirea unor tehnici de învățare eficientă și creativă, luarea deciziilor și rezolvarea de probleme, rezistența la presiunile negative ale grupului. Formarea unui stil de viață sănătos, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Cunoașterea școlii

Se știe că familiaritatea ajută la reducerea anxietății. Prin urmare, este important ca adolescenții să intre în contact cu noua instituție de învățământ, înainte de începerea cursurilor. Acest lucru se poate materializa prin: participarea la diferite prezentări susținute de liceeni despre noile școli, participarea la târgul de oferte educaționale, organizarea unor vizite prin programul Ziua Porților Deschise; Un program de tranziție trebuie să includă, de asemenea, și activități de susținere, de mentorat a noilor elevi, oferindu-le posibilitatea de a se cunoaște și de a dezvolta relații pozitive cu colegii lor mai mari.

Tranziția alături de prieteni

În adolescență, socializarea de la egal la egal devine extrem de importantă, interacțiunile sociale pozitive cu colegii contribuind la diminuarea nivelului de stres, autoevaluarea pozitivă și la tranziții școlare reușite. Adolescenții își pot identifica colegii din gimnaziu care intenționează să urmeze aceeași liceu. Mersul împreună spre școală, întâlnirile înainte de cursuri sau din pauze le oferă posibilitatea de a împărtăși și de a compara experiențele - normalizând în esență situațiile prin care trec.

Implicarea părinților

Părinții sunt o sursă importantă de sprijin pentru copil în perioadele de tranziție școlară. Se delimitează două direcții de acțiune sau componente - una practică și una emoțională. La nivel practic, este important ca părinții să cunoască programul copilului,

orarul școlar pentru a-l ajuta în planificarea cerințelor fiecărei zile, cel puțin pentru primul semestru. Asta nu înseamnă a face totul în locul lui ci a-l ajuta să se organizeze. De multe ori, temele pentru acasă sunt copleșitoare, adevărate surse de stres și anxietate pentru copii, de aceea oferirea sprijinului în planificarea și gestionarea timpului poate fi un sprijin valoros.

La nivel emoțional, exprimarea reciprocă a afecțiunii influențează pe termen lung calitatea relației părinte copil dar și modul în care evoluează acesta atât pe parte academică cât și în sfera comportamentală.

Un copil parcurge mai ușor perioada de tranziție prin:

- interesul, încurajarea, răbdarea cu care este însoțit încă de la începutul experienței sale școlare.
- evitarea criticii atunci când ritmul lui de învățare nu este cel așteptat;
- ascultarea activă a ceea ce povestește despre experiențele de la școală și sentimentele pe care le are față de situațiile noi cu care se confruntă. Numai astfel părintele va ști cum să-și ajute copilul mai bine.
- învățarea de a cere ajutor atunci când are nevoie, atât din partea colegilor, a profesorilor, cât și din partea părinților.
- construirea unei bune relații cu cadrele didactice bazată pe deschidere și comunicare. Acest lucru crează premisele pentru o relație pozitivă între copil și personalul școlii. Un rol important îl au și profesorii în a-i menține pe părinți conectați cu școala, astfel încât aceștia să înțeleagă faptul că implicarea lor face diferența în succesul academic al propriilor copii.

Un aspect negativ prezent în sistemul educațional românesc îl reprezintă „abandonarea” în școală a unor copii de către proprii lor părinți, fie prea ancorați în activitatea profesională (de multe ori în străinătate), fie pur și simplu dezinteresați de soarta copiilor, adulți copleșiți de probleme care își „caută” alinarea în consumul de alcool sau în acte de violență. Există și părinți care se dezică de educația copiilor, responsabilizând doar școala în acest sens sau părinți care renunță mult prea ușor în fața provocărilor, justificând că „nu am ce să-i mai fac copilului” și care, din cauza inadapării, capătă un comportament indezirabil. Prin aceste atitudini și comportamente ei ajung să încurajeze inadaparea, problemă favorizată și de lacunele legislative și procedurale din sistemul de învățământ actual

În concluzie, începerea unui nou ciclu școlar, indiferent care ar fi el, este întotdeauna o provocare. Pentru a avea parte de tranziții reușite este important să se țină cont de următoarele aspecte:

1. recunoașterea tranziției drept o responsabilitate comună, mai degrabă decât de a o atribui doar școlii sau doar familiei;
2. recunoașterea importanței relațiilor și oferirea de timp și resurse pentru a sprijini consolidarea relațiilor;
3. identificarea și folosirea punctelor forte ale elevilor mai degrabă decât a punctelor slabe și dezvoltarea unor strategii de extindere a acestor puncte forte;

4. colaborarea cu toate părțile implicate în formarea și dezvoltarea copiilor în vederea identificării timpurii a elevilor cu dificultăți de adaptare și sprijinirii lor.

Bibliografie

Adams,G.& Berzonsky, M., *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*. Editura Polirom, Iași, 2009.

APA. *DSM-5: Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*. Editura Medicală Callisto, București, 2016.

Eccles, J.S, Lord,S. & Buchanan, C.M. School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J.L. Graber, *Transitions through adolescence. Interpersonal domains and context* (p.251-284), Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

Gherasim, L.& Butnaru, S., *Performanța școlară*, Editura Polirom, 2013.

Langenkamp, A. *Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context*. Sociology of Education 83(1) 1-19, 2010.

Lord,S., Eccles,J. *Surviving the Junior High School Transistio. Family Processes and Self-Perceptions as Protective and Risk Factors*. The Journal of Early Adolescence, 14(2), 1994.

Petrescu, A. *Program educațional integrat de facilitare a tranziției din ciclul de învățământ primar în ciclul de învățământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului școlar la elevi*, 2011. Disponibil la: <http://previns.software-educational.ro>

Stan, L. *Succesul și insuccesul școlar: forme de manifestare și cauze*. În Cucoș, C.(coord). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Polirom, Iași, 2009.

Tăușan, L.(2014). *Adaptarea școlară. Demersuri aplicative la preadolescenți*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2014.

**CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE
PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ**

**SCHOOL COUNSELING – PERSONAL AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS**

ÎNVĂȚAREA ȘI CONSILIEREA VIZIBILE SAU A CUNOAȘTE IMPACTUL PRIN OCHII BENEFICIARILOR

Profesor consilier școlar Lorina Daniela Albulescu,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Director Beniamin-Gabriel Șoimu,
Liceul Teologic Penticostal Arad

Following the paradigm of educational researcher John Hattie, our approach seeks to transfer the term 'visible learning' to the field of school counselling and educational support. Visible counseling methodology indicates that counseling teachers engage students in what they should change, how to change, and how they can assess their progress in behavioral, adaptive change. The visible counselling approach makes counselling teachers evaluators of their effect on student learning. Visible advising helps teachers find new and more effective ways to advise using innovative technologies and techniques. Visible counselling strategies involve a teacher observing and analysing student behaviour to understand individual needs for change, to set goals and objectives for students, to effectively implement differentiated instructional support and to involve students in their own learning. The success of an educational counselling activity also depends on the observance of certain "laws", which Bruce Wilkinson lists as absolutely necessary for a successful teacher: the law of learning, the law of expectation, the law of application, the law of memorization, the law of need, the law of equipping and the law of spiritual awakening.

Abordarea învățării vizibile (ÎV sau, în engleză „Visible Learning” - VL) în educație îl are ca inițiator pe John Hattie, psihopedagog și, totodată, director al Institutului de Științe ale Educației din Melbourne. Lucrarea „Visible Learning”, publicată în 2009, este bazată pe sintetizarea meta-analizelor privind performanța în educație. Laboratorul de Învățare Vizibilă din cadrul Universității din Auckland (Noua Zeelandă) i-a servit ca sursă de inspirație pentru două cărți pe care le-a scris pe această temă.

Ce înseamnă învățarea vizibilă? Și cum am putea prelua conceptul pentru a realiza o consiliere psihopedagogică vizibilă? Ceea ce numește John Hattie „vizibil” se referă, în primul rând, la a face învățarea elevilor vizibilă pentru cadrele didactice, asigurând identificarea clară a atributelor care fac vizibil progresul în procesul de

învățare al elevilor, dar se referă și la faptul că toți din școală – elevi, profesori, directori - trebuie să cunoască într-un mod vizibil impactul pe care îl au asupra învățării. Prin analogie, chiar dacă nu întotdeauna și în orice problemă se recomandă a face consilierea elevilor vizibilă pentru profesori, în schimb un deziderat important al activității psihopedagogice constă în identificarea clară a atributelor care fac vizibil progresul în procesul de consiliere al elevilor. Fiecare beneficiar, fie el elev, părinte, profesor, director sau membru al comunității, trebuie să cunoască rolul pe care îl are în procesul de consiliere și asistență psihopedagogică.

De asemenea, aspectul „vizibil” se referă la a face predarea vizibilă elevilor, astfel încât ei să învețe să devină propriii lor profesori, autodidacți, ceea ce reprezintă însușirea de bază a învățării continue sau a autoeducării. În activitatea de asistență psihopedagogică, asta ar însemna să facem consilierea vizibilă elevilor, astfel încât ei să învețe să devină propriii lor consilieri. La fel ca procesul de învățare, este nevoie să păstrăm consilierea în prim-plan și să o luăm în considerare din perspectiva impactului acesteia asupra achizițiilor elevilor (în plan afectiv, socio-emoțional, comportamental, cognitiv etc).

Pentru a ilustra mai bine la ce se referă învățarea și consilierea vizibile am putea închipui următoarea situație: atunci când cumpărăm un laptop, de multe ori găsim o etichetă care certifică faptul că acel calculator este „dotat cu procesor Intel Core i9”. Majoritatea oamenilor s-ar putea nici să nu știe exact ce înseamnă acest lucru, dar eticheta acționează ca o ștampilă de aprobare indicând faptul că ceea ce cumpărăm este de bună calitate și va funcționa optim. „Dotat cu Intel Core 9” se referă la procesorul sau la creierul laptopului. El este cheia reușitei sistemului de programare și a altor componente care constituie „partea funcțională” a computerului. În multe din școlile noastre s-a pus accentul pe „sistemul de programare” (software-ul fiind programele din școli) și pe „echipamente” (hardware-ul fiind clădirile, resursele materiale, tehnologice, infrastructura educațională și mediul fizic), mai degrabă decât pe calitatea „procesorului” intern (a atributelor de bază care susțin succesul în învățare). „Sistemul de programare” și „echipamentele” sunt doar o parte din instrumente de marketing pentru școlarizare utilizate de către factorii de decizie. Însă nu atât acestea sunt atributele de bază ale școlarizării de succes. Mai mult contează „procesorul” intern. În consiliere, mai mult decât programele sau echipamentele și mijloacele folosite, contează „procesorul”, adică acele caracteristici care au cu adevărat un impact în procesul de consiliere, acele atribute de „procesare” care fac consilierea vizibilă, astfel încât am putea spune că școala este „dotată cu consiliere vizibilă”.

„*Cunoaște-ți impactul!*” este practic deviza consilierii vizibile. Figura 1 sumariază principiile superioare și liniile generale de acțiune atunci când dorim să cunoaștem efectul pe care consilierea îl are asupra beneficiarilor.

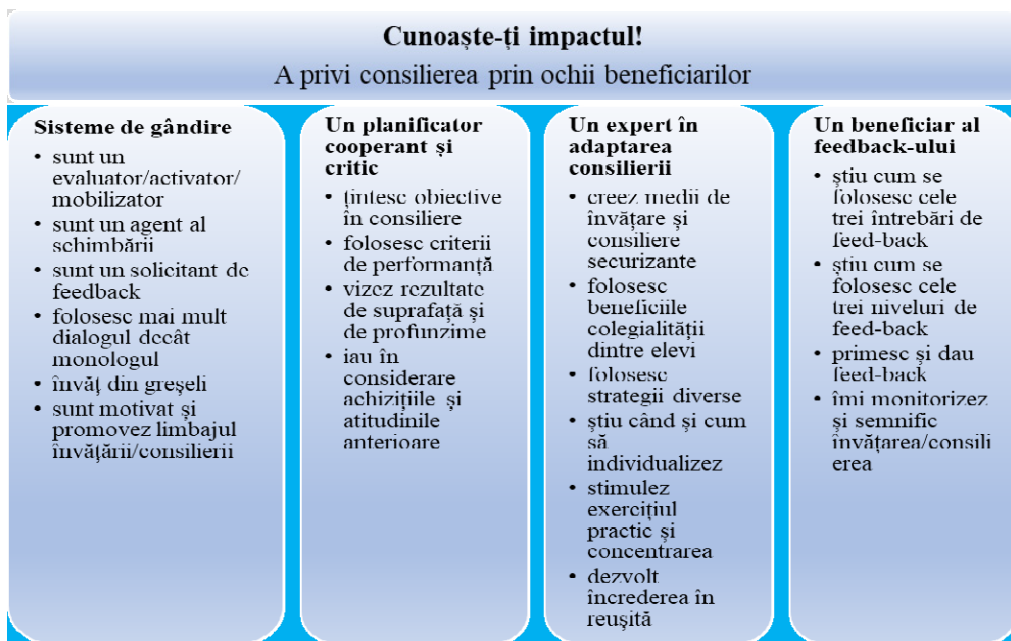


Fig. 1 Cunoaște-ți impactul! (adaptare după John Hattie)

Pentru a asigura reușita unei activități de consiliere psihopedagogică, este absolut necesar să fie respectate câteva reguli. Bruce Wilkinson, în lucrarea „*Cele 7 legi ale învățării*” inventariază o serie de prescripții pentru a fi un dascăl de succes. Acestea pot fi adaptate și pentru asistența psihopedagogică, pentru a fi un consilier de succes.

O primă regulă impune ca profesorul, consilierul școlar ar trebui să accepte responsabilitatea de a-i stârni pe beneficiari să învețe să-și autoregleze comportamentul. Un mare pedagog nu este pur și simplu acela care transmite cunoștințe, ci unul care le trezește interesul și îi face dornici să-și dezvolte conduite adaptative pentru ei înșiși.

A doua lege, cea a așteptării, o putem sintetiza în următoarele cuvinte: „Așteaptă-te la ce este mai bun!” Consilierul școlar ar trebui să influențeze capacitatea de învățare și comportamentul beneficiarilor prin ajustarea așteptărilor. Metoda așteptării este operaționalizată în cinci pași universali, care funcționează indiferent de statutul consilierului și al consiliatului:

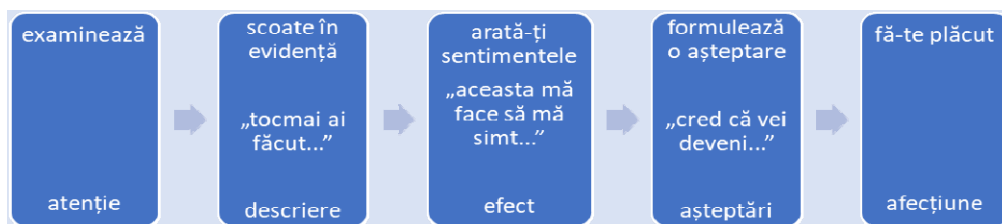


Fig. 2 Expectanța – metodă și sugestii

A treia lege, cea a aplicației e cuprinsă în următoarele cuvinte: „Includeți aplicații în vederea schimbării comportamentale și a calității vieții!” Consilierul școlar trebuie să ofere asistență psihopedagogică întotdeauna cu scopul de a schimba viața beneficiarului în bine.

Legea nevoii poate fi rezumată în trei cuvinte: „A construi nevoia”. Întocmai cum profesorul trebuie să construiască nevoia înainte de a preda conținutul, consilierul școlar configurează nevoia beneficiarului, înainte de a avansa informații. Deoarece responsabilitatea lui majoră este de a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor printr-o prezentare îngrijită a conținutului. Consilierul trebuie să sesizeze nevoile beneficiarilor, să le identifice cu claritate și să-și planifice intervenția pe nevoile lui.

Legea echipării presupune: cunoștințe, abilități/competențe și angajament. Cele cinci etape ale metodei echipării sunt universale. Sunt la fel de eficiente fie că vrem să antrenăm o persoană să joace tenis, fie că vrem să țină un discurs sau să devină liderul clasei. Acest proces este eficace în relația consilier-elev, părinte-copil, șef-angajat, în orice relație:

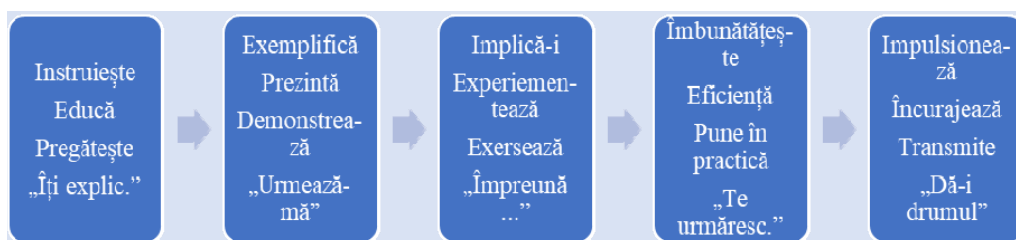


Fig. 3 Echiparea – metodă și sugestii

Pentru un cadru didactic, inclusiv pentru un consilier școlar, una dintre marile provocări o constituie alegerea celor mai bune tehnici și metode astfel încât, la sfârșitul unei secvențe de învățare, să se constate progresul. Însă progresul presupune planificarea și implementarea unor strategii care să producă o schimbare cognitivă în rândul elevilor. Acest lucru se traduce prin conștientizarea obiectivelor educaționale, prin corelarea cunoștințelor dobândite deja de către elevi și a conținuturilor școlare cu scopul de a crea experiențe de învățare motivante. În momentul în care se înregistrează un progres, învățarea devine vizibilă.

Articolul își propune să sublinieze în linii mari câteva direcții care stau la baza unei învățări de durată promovând conceptul de învățare vizibilă, un tip de învățare în centrul căruia se află profesorul, consilierul școlar și întreg sistemul educațional. Scopul este de a conștientiza impactul pe care învățarea îl are asupra elevului și modul în care se realizează progresul. În acest sens, intervine abilitatea profesorului și a consilierului școlar de a percepe învățarea prin ochii elevilor, o provocare imensă pentru aceștia, dar care îi poate ajuta în alegerea strategiilor, metodelor și tehnicilor ce pot facilita calea spre reușită.

Ce ar putea împiedica învățarea să fie vizibilă? Câteva cauze care duc învățarea în zona invizibilului le vom enumera mai jos:

- învățarea se desfășoară într-un climat ce nu oferă siguranță și încredere;
- obiectivul nu este clar enunțat, iar profesorul și elevul nu sunt motivați să îl realizeze;
- profesorii folosesc notarea ca metodă de pedeapsă, amestecă performanțele academice cu cele comportamentale;
- profesorii folosesc în mod excesiv fișele de lucru;
- profesorii au așteptări scăzute și foarte scăzute de la elevii lor;
- profesorii preferă perfecțiunea temei pentru acasă în dauna asumării de riscuri care implică și erori.

Eliminarea acestor cauze pornește de la convingerea că elevul trebuie privit ca un partener în procesul de predare-învățare, tratat corect și cu respect, căruia îi sunt încurajate independența și autonomia în sala de clasă. Este foarte important să ne amintim acest lucru, deoarece în munca de zi cu zi, concentrați pe sarcina de lucru și obiectiv, profesorii tind să acapareze întregul proces, uitând că rezultatele depind de munca întregii echipe. În acest caz, profesorul trebuie să aibă abilitatea de a se retrage atunci când observă că elevul progresează în atingerea obiectivului propus. Profesorul capătă atunci rol de suport, asigurându-l pe elev că este pe drumul cel bun în realizarea sarcinii de lucru. Această finalitate, performanța, nu se poate realiza fără să ținem seama de ceea ce elevii cunosc, pot realiza și interesul pe care îl manifestă față de activitatea în care sunt implicați. Elevii sunt foarte diferiți, ceea ce îngreunează actul de predare, așadar profesorul trebuie să dea dovadă de multă îndemânare în alegerea strategiilor de învățare, a metodelor și tehnicilor de lucru.

Atunci când vorbim de progres, performanță, de cele mai multe ori le asociem unităților de învățământ de elită. Este neinspirat să credem că doar în aceste școli se întâmplă o educație de calitate, că doar acolo sunt cei mai buni profesori și că doar acolo învățarea este vizibilă, pentru profesori, elevi, comunitate. Învățarea devine vizibilă acolo unde profesorul dorește să evalueze impactul pe care munca lui îl are asupra elevilor, indiferent de școala în care se află. Acesta este și mesajul adresat de Hattie tuturor profesorilor: „*Rolul meu, ca profesor, este să evaluez impactul pe care îl am asupra elevilor*”. (Hattie, 2014:50)

Legat de învățarea vizibilă, constatăm că aceasta devine vizibilă de cele mai multe ori la sfârșitul unui ciclu de învățământ sau după examenele naționale. Este important însă ca această practică să devină frecventă, permanentă chiar, astfel încât să putem înregistra progresul sau remedia acolo unde situația impune. Dacă scopul nostru este să muncim într-o școală în care învățarea este vizibilă, trebuie să identificăm modalități prin care aceasta să se facă ușor recunoscută. Nu este o abordare simplă, comodă, presupune timp și disponibilitate din partea profesorilor, ieșirea din tipare, dar lucrarea lui John Hattie vine în sprijinul profesorilor propunând pas cu pas un model de reușită în pregătirea lecțiilor plecând de la planificarea didactică. În această fază este important să

se țină cont de nivelul cunoștințelor elevilor, obiectivele propuse și progresul înregistrat de elevi la sfârșitul unei unități de învățare. Aceste atribute îi caracterizează pe profesorii eficienți, pasionați, cei care implică elevul în învățare din punct de vedere cognitiv, promovează problematizarea, oferă și cer feed-back și răspândesc dragostea pentru disciplina predată, în special, și învățare, în general.

O astfel de abordare presupune multe schimbări în încercarea de a reorganiza și regândi învățarea. Schimbarea depinde de fiecare dintre noi, de ceea ce se întâmplă în sala de clasă, în școală, în cabinetul de consiliere, de modul în care toți cei implicați contribuie la ameliorarea climatului din școala lor. Schimbarea se produce atunci când ne dăm seama de ceea ce nu facem bine, ce ne lipsește și cum putem proceda pentru a ne atinge obiectivele, cum ne pot ajuta ceilalți, colegi, directori, inspectori, consilieri școlari etc.

Bibliografie:

1. Hattie, J., *Învățarea vizibilă – Ghid pentru profesori*, Editura Trei, București, 2014;
2. Wilkinson, B., *Cele 7 legi ale învățării – Principii și metode ca să fii un dascăl de succes*;
3. Gerea, G., *Tehnici de învățare*, Editura Curtea Veche, București, 2021.
4. <https://visible-learning.org/2009/02/visible-learning-meta-study/>

MANAGEMENTUL STRESULUI ÎN RELAȚIA COPIL - PĂRINTE - ȘCOALĂ

Profesor consilier școlar, Daniela - Liliana Bostan,
C.J.R.A.E. Neamț

School counseling contributes significantly in terms of stress management, offering tools specifically tailored to the school environment. Cooperation in the child - parent - school formula leaves its mark on both the academic success and the personal development of the participants. The major challenges of everyday life lead to maintaining a level of stress responsible for the benefits but also the shortcomings, so that its proper management can tilt the balance in favor of the individual. Maintaining a positive attitude towards the manifestations of stress in children can impact personal efforts generated by participation in community life by engaging all available resources.

The school - family - community partnership is involved in preparing the easy integration of future adults who currently participate in school activities designed to provide important necessary tools, adapted to the specifics of the current age stage.

Unul dintre cele mai întâlnite concepte ale secolului actual este stresul, care a devenit resimțit de toate categoriile de persoane. Indiferent de vârstă, toți ne confruntăm cu acest stres, ajuns să fie supranumit astăzi și boala civilizației. Deși teoretizat abia în secolul XX, reacțiile și efectele cauzate de stres sunt cunoscute cu mult timp înainte. Implicațiile pe care le are atât în viața personală, cât și în cea profesională, face să ne fie atât de cunoscut, încât uneori ne obișnuim cu el. Desigur stresul nu este numai negativ, el se prezintă și sub forma unui stres pozitiv care este pentru noi, o motivație ce ne determină să stabilim un obiectiv, să elaborăm un plan pentru a îndeplini acel obiectiv și să ne canalizăm toate resursele pentru a obține rezultatul cel mai bun.

Modalitatea de a reacționa la stres precum și mecanismele de apărare utilizate de oameni, pentru a se proteja de stres, diferă de la individ la individ, și sunt influențate și de tipul agentului stresor, și de caracteristicile mediului în care are loc situația stresantă.

Stresul este reacția corpului la evenimente și situații care reprezintă o provocare pentru noi. Este o parte normală din viața noastră, care ne ajută să ne mobilizăm, atâta timp cât el rămâne la un nivel optim. Iar pentru asta avem nevoie de anumite strategii de gestionare.

Cum recunoaștem semnele stresului la un copil?

Semnele stresului pot să apară în diferite moduri.

- *Comportamente de furie.* Copiii nu reușesc întotdeauna să descrie modul în care se simt, iar drept consecință tensiunea pe care o resimt, uneori, va sfârși

într-o dispoziție de furie. Copiii și adolescenții stresați pot fi mai furioși și mai temperamentali decât în mod normal.

- *Schimbări de comportament.* Spre exemplu dacă avem un copil care în general răspundea într-un mod pozitiv la interacțiunea cu părintele, iar la un moment dat comunicarea capătă note negative, stresul poate să fie un factor; ori un adolescent activ care, deodată, preferă să nu iasă din casă. Schimbările de comportament pot fi un semn că există un nivel ridicat de stres.
- *Probleme legate de somn.* Un copil sau un adolescent ar putea să se plângă că este obosit în mare parte a timpului, să doarmă mai mult ca de obicei sau să nu reușească să adoarmă seara.
- *Neglijarea responsabilităților.* Dacă uită de teme, preferă jocul și neglijează conștient responsabilitățile mai mult decât de obicei, stresul poate să fie un factor.
- *Schimbări în consumul alimentar.* Mâncatul prea mult sau prea puțin, ambele pot indica reacții la stres.
- *Dacă se îmbolnăvește mai mult decât de obicei.* Stresul uneori apare sub forma de simptome fiziologice. Copiii care resimt stres, adesea se plâng de dureri de cap, de stomac și au nevoie de mai multe îngrijiri medicale.

Aplicarea managementului stresului pentru a preveni sau a diminua efectele stresului deja instalat, înseamnă însușirea de cunoștințe despre natura și cauzele stresului, dobândirea de cunoștințe despre organizarea timpului, învățarea de exerciții de relaxare, consiliere individuală.

Relația copil - părinte - școală

Participarea părinților este, de asemenea, adesea considerată una dintre cele mai importante caracteristici ale unei școli eficiente. Pe lângă efectele pozitive ale participării părinților asupra achizițiilor elevilor, alte studii au identificat și efecte pozitive legate de adaptarea socială a copiilor, vizând aspecte, precum: comportamentul copiilor, motivația lor, competența socială, relația dintre elevi și profesori, relațiile dintre copii.

De la o vârstă mult prea fragedă copiii sunt obosiți, nervoși, apatici. Specialiștii în domeniu trag un semnal de alarmă. Responsabili de această situație sunt, atât școala, cât și familia. Odată cu începerea școlii elevii se adaptează relativ bine cu noile cerințe și responsabilități din viața lor, dar nu toți reușesc să țină pasul cu avalanșa de schimbări. Asistăm la un ritm frenetic impulsiv al vieții copiilor.

Școala și familia pot deveni factori de stres pentru copiii noștri, întrucât solicită reacții de adaptare din partea lor. Evenimentele nu sunt percepute în egală măsură de către toți. Unii reacționează cu indiferență sau cu negativism, în timp ce alții în manieră pozitivă. În funcție de resursele pe care le au copiii de adaptare la factorii de stres vor percepe evenimentele și schimbările din viața lor ca fiind negative sau amenințătoare și fiecare va răspunde în felul său la acestea. Un aliat în gestionarea cu succes a acestor situații sunt cadrele didactice. Profesorul vede copilul într-un context diferit și îi poate

ajuta pe părinți să-și facă o imagine mai completă și mai complexă, înglobând punctele pozitive și negative. Comunicarea susținută este un mijloc excelent pentru a avea o imagine de ansamblu.

Părinții au un rol covârșitor în ameliorarea situațiilor stresante din viața copiilor lor. În primul rând sunt sfătuiți să gestioneze propriul lor stres, de a nu-l încărca pe copil ulterior cu „ale sale” și să nu dramatizeze orice eveniment al vieții școlare (lucrare de control, concursuri școlare) și să favorizeze un climat emoțional armonios în jurul copilului.

Psihiatrul Gisele George a făcut apel la metafora bicicletei. „Când un copil cade, nici un părinte nu se enervează. Dimpotrivă, aleargă pe lângă el și îl ajută până când acesta merge singur. De ce să nu acționăm la fel când este vorba despre școală? Anumiti copii învață repede, alții sunt mai lenți... Toți au însă nevoie de atenție susținătoare, dar nu foarte invazivă.” Atitudinea față de eveniment este importantă, nu evenimentul în sine.

Atât noi cadrele didactice, cât și părinții trebuie să menținem o atitudine pozitivă în rezolvarea problemelor și găsirea soluțiilor, să încurajăm copiii să se relaxeze, să facă mișcare, eliberându-se de „corsetul” stresului, să facă activități plăcute, să discute despre situațiile conflictuale care se pot ivi în viața de școlar sau în afara ei. Este esențial să căutăm soluții împreună cu ei. „Părinții ar trebui să se poziționeze mai curând în poziția de însoțitori ai copiilor lor, învățându-i să se organizeze, să își pregătească ghiozdanul, să planifice orarul lecțiilor, să anticipeze”, spune Marie-France Le Heuzey, psihiatră specialistă în probleme legate de copilărie. „Câștigând încet, încet controlul asupra timpului și programului său, copilul devine principalul actor al vieții sale școlare, și asta face să scadă stresul.” Stresul acumulat la școală, repulsia față de tot ce înseamnă școală vor avea pe viitor consecințe deosebit de grave pentru sănătatea copilului dacă nu se intervine cu calm, cu răbdare și blândețe, la momentul oportun.

Parteneriatul școală – familie – comunitate este abordat ca o relație prin intermediul căreia personalul școlii implică familia și alți membri ai comunității în vederea susținerii copiilor pentru a avea succes școlar.

Implicarea părinților în experiențele școlare ale copiilor este esențială pentru succesul elevilor și eficacitatea programelor de consiliere școlară (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Colaborarea părinților cu școala are efecte pozitive pentru copii: rezultate școlare mai bune, abilități îmbunătățite de citire și scriere, rată de prezență la școală mai bună, mai puține probleme comportamentale. Din acest motiv, implicarea părinților reprezintă o modalitate de a ajuta copiii în tranziția acestora prin etapele de vârstă, cu efecte pozitive semnificative.

Abordarea legală a parteneriatului copil - părinte - școală

Parteneriatul școală – familie - comunitate reprezintă o problemă actuală importantă, reliefată de diferite documente de politică educațională la nivel național și internațional și de cercetările în domeniul educației. În România, conform Legii educației naționale, părinții sunt considerați parteneri principali și beneficiari ai procesului de învățământ.

Legea Educației Naționale dă dreptul părinților de a participa activ la conducerea unităților de învățământ, prin prezența în consiliul de administrație al școlii – a doi sau trei reprezentanți ai părinților, în funcție de mărimea școlii. Părinții sunt implicați în elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ.

Practica indică, în școlile de masă, dar mai ales în școlile din medii dezavantajate existența unor bariere culturale, psihologice și sociale care blochează nu doar colaborarea dintre școală – familie - comunitate în interesul copiilor, dar de multe ori și o comunicare minimală între acești actori. Un rol cheie în procesul de coagulare a interacțiunilor școală – familie - comunitate revine serviciilor de consiliere educațională prin rețeaua de centre și cabinete de asistență psihopedagogică.

Parteneriatul școală – familie - comunitate este văzut ca un tip de „relație prin intermediul căreia personalul școlii realizează un parteneriat cu familia și alți membri ai comunității pentru a-i ajuta pe copii să aibă succes la școală”.

Care sunt sursele de stres la copii și adolescenți?

Putem împărți cauzele stresului în patru categorii:

1. catastrofele, imprevizibile și imposibil de controlat: dezastre naturale (cutremure, inundații), atacuri teroriste, războaie, epidemii etc.
2. etapele de tranziție ale vieții: începerea facultății, căsătoria, nașterea unui copil, moartea cuiva drag etc.
3. micile săcăieli zilnice: ambuteiaje în trafic, întâlniri cu persoane care nu ne plac, obligații iritante (participarea la un eveniment unde nu dorim să mergem) etc.
4. factori de mediu: poluare, zgomot, înghesuială, etc.

Pentru copii, *tensiunea din familie* poate fi o sursă de stres. Acest stres se resimte chiar și atunci când există o schimbare pozitivă în familie, spre exemplu o nouă rutină în care sunt implicați toți membrii familiei.

Un exemplu general este școala care constituie o altă sursă frecventă de îngrijorare pentru ei. Copiii pot fi stresați, deoarece încearcă cu foarte multe resurse să construiască prietenii și să se adapteze noului mediu de la grădiniță sau școală. Pentru adolescenți stresul apare atunci când intervine presiunea de a lua note mari sau pentru a reuși să țină pasul concurenței din clasă, cu ceilalți colegi.

Bineînțeles, în perioada vacanțelor stresul legat de performanța școlară va scădea, dar este nevoie să fim atenți când școala va începe la felul în care reacționează copilul sau adolescentul.

Pe măsură ce copiii cresc, sursele de stres se extind. Adolescenții, mai mult decât copiii, tind să fie stresați de *evenimente și situații sociale*. Este important să discutăm cu copiii și să îi ajutăm să facă față noilor provocări.

Relațiile sociale sunt extrem de importante pentru adolescenți, iar mulți dintre ei pun presiune pentru a se integra sau a rămâne într-un grup social.

Gestionarea timpului este esențială pentru combaterea stresului. Astfel, alocarea timpului necesar realizării unei activități se poate face după următoarea schemă:

1. previzionarea, ce presupune stabilirea de obiective pe care dorim să le realizăm într-o anumită perioadă de timp. Obiectivele trebuie să fie clare, să poată fi evaluate, să fie relevante, abordabile și să se încadreze în timpul stabilit;
2. planificarea unei activități sau a unei zile de lucru, ce înseamnă a avea o vedere de ansamblu asupra tuturor obiectivelor și sarcinilor ce trebuie realizate;
3. informarea, ce presupune a cunoaște înainte de începerea oricărei activități a resurselor ce pot fi mobilizate pentru atingerea obiectivelor stabilite, disponibilitatea lor, costurile, timpul alocat pentru obținere;
4. organizarea, ce presupune stabilirea succesiunii în care trebuie atinse obiectivele stabilite; este important de prevăzut pauze în programul de activități;
5. motivarea, pentru a ști ce ne mobilizează să atingem obiectivele stabilite;
6. realizarea, obținerea rezultatelor dorite, așa cum au fost ele previzionate;
7. relaxarea, cel mai important element de previzionat în gestionarea timpului, deoarece după orice activitate intensă este necesară o etapă de relaxare în care să ne refacem energia consumată.

Remediere/diminuare e efectelor stresului

Gândirea pozitivă este o componentă a managementului stresului. A gândi pozitiv înseamnă a privi orice situație, astfel încât să minimalizăm cât mai mult aspectele negative și să valorificăm aspectele pozitive. Un eșec poate fi o excelentă oportunitate pentru îmbunătățirea vieții. A gândi pozitiv înseamnă a începe orice activitate cu optimism, cu încrederea că vom reuși să o și realizăm.

A avea o **comunicare eficientă**, un **stil de viață sănătos** și a **ne relaxa** sunt alte componente importante ale managementului stresului. Comunicarea eficientă înseamnă a ne pune de acord cu ceilalți. Pentru aceasta trebuie să ascultăm, să înțelegem, să ținem cont de punctul de vedere al celor implicați, pentru orice activitatea pe care dorim să o realizăm. Stilul de viață sănătos ajută organismul să facă față influenței stresorilor, care ne asaltează viața. Exercițiile de relaxare reduc stresul și pot fi realizate ușor, ori de câte ori este nevoie.

Managementul stresului trebuie aplicat stresului ce apare în fiecare zi. Este necesar să ne bucurăm din când în când de liniștea timpului alocat doar pentru noi. A învinge stresul înainte ca acesta să ne stăpânească, este menirea aplicării managementului stresului.

Managementul stresului pentru copii și adolescenți

A ne confrunta cu stresul este un factor real pe care îl resimțim cu toții. Următoarele strategii pot fi folositoare pentru a menține stresul sub control.

- *Somnul* este esențial pentru bunăstarea fizică și emoțională. Sunt recomandate până la 12 ore de somn pe noapte copiilor cu vârste cuprinse între 6 și 12

ani. Adolescenții au nevoie de 8 până la 10 ore de somn. Limitați utilizarea ecranului pe timp de seară și evitați să păstrați dispozitive digitale în dormitorul copiilor.

- *Activitatea fizică* este un factor de eliminare a stresului pentru persoanele de toate vârstele. Este recomandat atât pentru copii cât și pentru adolescenți, între 30 și 60 minute de activitate fizică pe zi.
- *Discuțiile cu un adult de încredere* despre situațiile stresante pot ajuta copiii și adolescenții să gândească în perspectivă și să găsească noi soluții. Încercați să nu le spuneți cum să facă și să nu îi obligați să se comporte într-un anumel fel. Pentru părinte, se recomandă mai degrabă ghidarea unor comportamente decât impunerea lor. Astfel copilul se va întoarce să vă povestească despre experiențele sale, pentru că se simte ascultat și înțeles.
- *Timp pentru distracție și relaxare*. Atât copiii cât și adolescenții au nevoie de timp liber pentru a face ceea ce le place. Găsiți un echilibru optim între activități preferate, timpul liber și activitățile structurate, obligatorii.
- *Plimbări în aer liber*. Petrecerea timpului în natură este un mod eficient de a reduce stresul și de a ne îmbunătăți starea generală.
- *Scrierea într-un jurnal*. Cercetările au descoperit că scrisul ne ajută la reducerea stresului. Chiar și un exercițiu în care scriem despre lucrurile pozitive și despre ce suntem recunoscători la sfârșitul unei zile, ne ajută la diminuarea stresului zilnic.
- *Învățarea de tehnici de relaxare*. Tehnicile de relaxare pot fi foarte utile în lupta cu stresul.

Cum pot ajuta părinții?

Părinții au un rol important în viața copiilor prin exemplul pe care îl oferă celor mici, adoptând propriile obiceiuri sănătoase și ajutând copiii și adolescenții să găsească strategii de gestionare a stresului adaptate contextului personal.

- *Prin a le oferi un model sănătos* se înțelege că părinții pot discuta cu copiii despre modul în care ei au reușit să gestioneze situațiile stresante.
- *Lăsați copiii și adolescenții să-și rezolve problemele!* Un obiectiv atribuit părinților prin care li se poate explica că, este firesc să-și dorească să intervină imediat în problema cu care se confruntă copilul, dar dacă părintele intervine și rezolvă problemele, copiii nu au șansa să învețe și să dezvolte strategii sănătoase de a face față problemelor.

Permiteți-le copiilor să-și rezolve micile situații dificile și, astfel, vor învăța că pot face față stresorilor și vor avea încredere în ei.

- *Promovarea rețelelor media sănătoase*. Copiii și adolescenții petrec mult timp online. Cyber bullying-ul este prezent în online, iar părinții pot ajuta copiii și îi pot proteja, în a le ghida cum anume să-și consume timpul de stat

la calculator, adică ce activități online să aleagă, și timpul efectiv pe calculator/telefon, limitându-l.

- *Consilierea copilului în gestionarea gândurilor negative* de genul „sunt foarte slab la matematică”, „îmi urăsc corpul”, „nu voi reuși niciodată, de ce să încerc?”. Ajutați copiii să exerseze gândirea realistă și amintiți-le că atunci când au muncit au avut rezultate satisfăcătoare. Gândirea realistă este un antidot la stres.

Este important să cunoști și să conștientizezi, ca părinte, dacă copilul tău trece printr-o perioadă stresantă pentru a-i fi de ajutor tocmai atunci când este imperios necesar.

Colaborarea dintre școală și familie presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ce ține de orientarea copilului, ci și înarmarea părinților cu toate problemele pe care le comportă această acțiune.

Atunci când cele două medii educaționale - școala și familia - se completează și se susțin, ele pot asigura într-o mare măsură o bună integrare a copilului în activitatea școlară, dar și în viața socială.

Cercetările realizate în domeniul educației arată că, atunci când părinții sunt parteneri cu școala în educația copiilor lor, se observă o îmbunătățire a performanțelor elevilor, o mai bună frecvență a școlii, precum și reducerea ratei de abandon școlar și chiar a delinvenței juvenile.

Pentru a preveni situațiile de eșec școlar este de preferat ca părinții să ia legătura cu școala nu doar atunci când sunt chemați la ședințele cu părinții sau atunci când copiii se confruntă cu anumite dificultăți.

Este bine ca părinții să participe la toate evenimentele importante ale școlii (serbări, festivități, concursuri, spectacole), să ușureze misiunea educativă a școlii prin continuarea educației în cadrul familiei, dar și să manifeste disponibilitate pentru participarea la concursuri cu caracter educativ realizate pentru părinți.

Pentru ca un copil să aibă succes în școală și mai apoi pe parcursul vieții, Daniel Goleman în cartea „Inteligență emoțională”, menționează că sunt șapte elemente cheie:

1. *încredere* - sentimentul de siguranță, certitudinea că se poate bizui pe ajutorul celor din jur în demersul său spre cunoaștere și devenire;
2. *curiozitatea* - dorința de a cunoaște ceva nou;
3. *intenția* - pornirea interioară, conștientă, însoțită de dorința de a împlini ceea ce îți propui;
4. *controlul de sine* - capacitatea de control asupra faptelor proprii;
5. *raportarea* - dorința și capacitatea de a se alătura unui grup, de a participa la activitatea acelui grup încercând să se facă înțeles și să-i înțeleagă pe ceilalți;
6. *comunicarea* - capacitatea și dorința de a transmite și a face cunoscute celorlalți, propriile idei și sentimente;
7. *cooperarea* - capacitatea de a lucra împreună cu cineva în scopul realizării unui obiectiv comun.

Importanța implicării părinților în activități coordonate de școală

Există o serie de motive pentru care implicarea părinților în activități coordonate de școală este mai mult decât recomandată.

- Implicarea părinților îmbunătățește performanțele școlare ale copiilor. Cu cât părintele este implicat mai mult, cu atât șansa de succes școlar a copilului este mai mare.
- Un părinte poate influența decisiv atitudinea copilului față de școală, comportamentul la clasă, stima de sine și motivația.
- Părinții ar trebui să rămână la fel de implicați în educația copiilor lor, de la nivel preșcolar până la liceu inclusiv.
- Formarea adecvată și disponibilitatea resurselor necesare pot ajuta părinții să se implice.
- Exercițiile de lectură ale copilului împreună cu părinții îmbunătățesc considerabil abilitățile copilului și de aceea școlile caută în mod activ modalități pentru a-i implica pe părinți.
- Implicarea părinților ridică moralul profesorilor.
- Implicarea părinților aduce beneficii atât pentru copii, cât și pentru părinți.

Părinții vor avea o mai bună înțelegere a curriculum-ului și a activităților școlare și vor comunica mai bine cu copiii lor. Constrângerile de timp sunt cel mai mare obstacol în privința nivelului de implicare a părinților. Buna comunicare cu profesorul pentru a găsi modalități potrivite și convenabile de a colabora este soluția în acest caz.

Părinții își pot sprijini copiii în gestionarea stresului prin unele demersuri cum ar fi:

- să fie atenți la comportamentele și emoțiile acestora;
- să manifeste deschidere pentru discutarea problemelor;
- să creeze un spațiu de încredere reciprocă;
- să încurajeze exprimarea deschisă a sentimentelor;
- să-l învețe modalități de rezolvare a problemelor;
- să-i cultive reziliența;
- să-l sprijine în alegerea unor activități extrașcolare;
- să-și gestioneze propriul stres;
- să orienteze copilul spre un consilier școlar.

Concluzii

În consecință, este bine ca părinții:

- să participe la toate evenimentele importante ale școlii (serbări, festivități, concursuri, spectacole),
- să ușureze misiunea educativă a școlii prin continuarea educației în cadrul familiei,
- să manifeste disponibilitate pentru participarea la activități cu caracter educativ realizate pentru părinți.

Când părinții sunt parteneri cu școala în educația copiilor lor, se observă:

- îmbunătățirea performanțelor elevilor,
- mai bună frecvență a școlii,
- reducerea ratei de abandon școlar,
- reducerea delinvenței juvenile.

Atunci când școala și familia se completează și se susțin, ele pot asigura într-o mare măsură o bună integrare a copilului în activitatea școlară, dar și în viața socială.

În concluzie, aspectele prezentate relevă importanța dezvoltării competențelor socio-emoționale ale elevilor, atât ca factor de asigurare a stării de bine a elevilor, cât și de îmbunătățire a performanțelor școlare și pentru succesul socio-profesional ulterior. Aceste competențe sunt cu atât mai importante în perioada actuală care este marcată de incertitudini și de schimbări majore din viața elevilor și a școlii, fiind necesară racordarea părinților la cooperarea și conlucrarea cu profesorii. Sprijinul oferit prin consilierea școlară este de natură să creeze un liant destinat succesului școlar dar și pentru o dezvoltare armonioasă a viitorilor adulți, capabili să-și gestioneze optim emoțiile. Problematica managementului stresului este în atenția specialiștilor cu diverse specializări, ceea ce subliniază importanța identificării unor instrumente capabile să ofere un randament optimizat în contexte diferite ale vieții cotidiene. Adaptarea beneficiarilor la accesarea acestora este strict conectată la modalitatea de mediatizare a informațiilor utile în acest sens, fiind facilitată astfel, corelarea dintre identificarea necesităților și oferirea de servicii adecvate fiecăruia. Cooperarea între cei trei piloni - elev, părinte, școală - este garanția creării unui climat constructiv focalizat pe eficientizarea punerii în valoare a competențelor individuale ale fiecărui școlar.

Bibliografie:

1. Bogdan Bălan, Ștefan Boncu, Andrei Cosmovici, coord. Constantin Cucos, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborate în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Polirom, Iași, 1998;
2. Veronica Bogorin, Ruxandra Tudose, *Jocul de-a viața. Exerciții pentru orele de dirigenție*, Editura EIKON, Cluj Napoca, 2003;
3. Romiță Iucu, *Managementul și gestiunea clasei de elevi: fundamente teoretico-metodologice*, Polirom, Iași, 2000.
4. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București, 2003.
5. Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Polirom, Iași, 2004.
6. Lemeni Gabriela, Mircea Miclea, *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2010
7. www.clicpsihologic.ro
8. <https://www.youtube.com/watch?v=vOOdWXwq7Zk>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=LGrHk4M8lno>

ABANDONUL ȘCOLAR – O PERMANENTĂ PROVOCARE A SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

Profesor consilier școlar, Mihaela-Laura Cazacu,
CJRAE, Suceava

Argument: Ultimul raport referitor la abandonul școlar și starea sistemului de învățământ preuniversitar din România, datează de la finalul anului școlar 2022-2023, evidențiind tendințele, pe termen mediu și lung, ale principalilor indicatori pentru educație, precum și cele mai relevante acțiuni desfășurate și rezultate obținute în acest an școlar, în acord cu politicile educaționale implementate. Rapoartele de stare a învățământului sunt elaborate, anual, începând cu 2005, pentru a asigura fundamentarea politicilor educaționale pe bază de evidențe.

În anul școlar 2022-2023, rata brută de cuprindere în învățământul secundar superior a fost de 79,8%, valoare în scădere față de anul școlar anterior. În anul școlar 2022-2023, aproape opt din zece elevi, înscriși în clasa a VIII-a cu un an în urmă, și-au continuat studiile la liceu, iar doi din zece s-au înscris în învățământul profesional. La nivelul anului 2021-2022, 2% dintre elevii de liceu au abandonat studiile, cei mai mulți dintre aceștia provenind din filiera tehnologică. În învățământul profesional, rata abandonului a crescut în 2021-2022, față de anul școlar anterior (2,8%).

Din perspectiva indicatorilor europeni 2022, rata de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare profesională a înregistrat o tendință lentă, dar constantă, de scădere. Decalajul dintre România și media UE27 a avut o tendință generală descendentă, însă ținta asumată de România pentru acest indicator, în 2020 (11,3%), nu a fost atinsă. Rata de părăsire timpurie a școlii în 2022, în România, a fost de 15,6%.

(Sursa : Ministerul Educației, *„Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2022-2023”*, București, decembrie 2023)

Ca și profesor consilier școlar, am fost direct interesată de situația elevilor de la Colegiul Tehnic „Al. I. Cuza”, Suceava, în ceea ce privește cauzele abandonului școlar în învățământul preuniversitar, realizând o cercetare pe această temă.

Instrumentul folosit: În *Raport asupra stării sistemului național de învățământ – 2005* (Ministerul Educației și Cercetării) se face referire la un chestionar pentru evaluarea riscului de abandon școlar cu 36 de itemi, tradus din engleză (Proiectul Incluziune școlară - Ref. nr. 134309-LLP-1-2007-1 IT-Comenius-CMP, finanțat în cadrul Programului de învățare pe toată durata vieții, subprogramul Comenius). Scopul proiectului *Stay@School* era menit să ajute profesorii spre dezvoltarea competențelor necesare în lupta cu abandonul școlar, pentru identificarea elevilor cu risc de abandon școlar timpuriu și dobândirea unei serii de deprinderi utile în vederea atenuării ori eliminării fenomenului.

În studiul de față s-au preluat de la acest instrument itemii 1-6, itemii 11-14, itemul 22 și itemul 25, construindu-se un chestionar cu 27 itemi.

Grupul țintă: Populația școlară vulnerabilă s-a considerat a fi formată din elevii de la filiera tehnologică și profesională, Colegiul Tehnic „Al. I. Cuza”, Suceava.

Prin urmare, chestionarul a fost aplicat la elevii din aceste clase, precum urmează:

• **FILIERA LICEU – ÎNVĂȚĂMÂNT TEHNOLOGIC**

- cls. a IX-a – tehnician mecanic pentru întreținere și reparații (26 elevi), tehnician în instalații electrice (19 elevi), tehnician în activități economice (21 elevi)
- cls. a X-a – tehnician transporturi (19 elevi), tehnician mecanic pentru întreținere și reparații (18 elevi), tehnician electrician electronist (27 elevi), tehnician în activități economice (19 elevi)

• **FILIERA ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL**

- cls. a IX-a – frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist (27 eleve), mecanic auto (56 elevi), electrician exploatare joasă tensiune (23 elevi)
- cls. a X-a (19 elevi)

TOTAL : 273 elevi

REZULTATELE PRELUCRĂRII STATISTICE

FACTORI ECONOMICI ȘI SOCIALI

Naționalitatea

- toți elevii chestionați au declarat naționalitate română

Reședința

- 56 % dintre cei chestionați au răspuns că locuiesc la oraș
- 44 % locuiesc în mediul rural

De asemenea:

- 88% locuiesc cu familia
- 8% au declarat că locuiesc la rude
- 4% susțin că locuiesc singuri

Studiile părinților:

- 55% dintre elevii chestionați susțin că părinții au absolvit liceul
- 45% au răspuns că părinții nu au liceu
- niciun elev nu a spus că părinții ar avea studii superioare

Ocupație:

- în general, tata lucrează (82%): muncitor, fermier, agricultor, șofer, electrician, tinichigiu, constructor, mecanic, paznic, plecat la muncă în străinătate; 18% sunt fie casnici, șomeri, pensionari sau un lucrează
- în general, mama este casnică sau pensionată (62%), dar 38% sunt încadrate în piața muncii ca: muncitoare, vânzătoare, frizeriță, femeie de serviciu, chelner, bonă sau plecată la muncă în străinătate

Venit:

- nimeni nu a declarat că are mulți bani și poate cumpăra tot ce dorește;
- un procentaj considerabil susține că au suficienți bani pentru a trăi decent (65%), 20% dintre elevii chestionați consideră că de abia le ajung banii ca să trăiască de pe o zi pe alta, iar 15% recunosc că au foarte puțini bani

Atmosfera din familie:

- 64% dintre cei chestionați susțin că atmosfera este plăcută/relații armonioase;
- 22% dintre elevii întrebați au părinți divorțați;
- 14% au unul sau ambii părinți plecați în străintate

- ***Implicarea familiei în activitățile școlare***

La itemul 9 „*Cine din familia ta se interesează de situația școlară?*” elevii chestionați au răspuns adecvat :

- 63% susțin că mama este persoana interesată de activitățile de la școală ;
- 29% spun că ambii părinți răspund afirmativ la invitațiile de participare la activități școlare ;
- 8% susțin că alte persoane din familia extinsă vin la școală

La itemul 10 „*Cât de des s-a întâmplat ca părinții tăi/alte persoane care au grijă de tine să participe la activități școlare?*” (ședințe de analiză a situației școlare, activități extrașcolare ș.a.) sunt următoarele rezultate:

- 53% susțin că părinții au fost la școală în ultima lună;
- 27% spun că în ultimele 2-3 luni;
- 12% declară că în ultimele 6 luni;
- 8% susțin că părinții nu au fost niciodată la școală

FACTORI PERSONALI

- ***Relația percepută a elevului cu școala (cadre didactice, colegi, responsabilități școlare)***

La itemul 11 „*Cât de mulțumit/ă ești în general de ...*” s-a răspuns după cum urmează:

a) rezultatele tale școlare?	FOARTE MULȚUMIT	75%
	MULȚUMIT	12%
	CAM NEMULȚUMIT	13%
	FOARTE NEMULȚUMIT	
b) de colegii tăi ?	FOARTE MULȚUMIT	12%
	MULȚUMIT	57%
	CAM NEMULȚUMIT	22%
	FOARTE NEMULȚUMIT	9%
c) de profesorii tăi?	FOARTE MULȚUMIT	38%
	MULȚUMIT	55%
	CAM NEMULȚUMIT	7%
	FOARTE NEMULȚUMIT	

d) de școală în general?"	FOARTE MULȚUMIT	33%
	MULȚUMIT	48%
	CAM NEMULȚUMIT	12%
	FOARTE NEMULȚUMIT	7%

La itemul 12 „Ești de părere că . . . răspunsurile sunt următoarele :

- a) *Profesorii au o relație bună cu elevii* : NU__ AȘA ȘI ASA__17%__ DA 83%
 b) *Mă simt la școală ca într-o echipă:* NU__13%__ AȘA ȘI ASA__62%__ DA 25%__
 c) *Profesorii ne respectă opiniile:* NU__10%__ AȘA ȘI ASA__75%__ DA 15%__
 d) *Profesorii sunt interesați să avem rezultate bune la școală:* NU__ AȘA ȘI ASA__8%__ DA 92%
 e) *Sunt tratat corect în școală”:* NU__ AȘA ȘI ASA__3%__ DA 97%

La itemul 13 „În ultimul an cât de des s-a întâmplat ca . . . s-au centralizat următoarele rezultate :

a) *un coleg să vorbească urât de tine sau să râdă de tine :*

DES__ NU PREA DES__18%__ DELOC__82%__

b) *un coleg să nu vrea să fie prieten cu mine :*

NU__54%__ NU PREA DES__40%__ DA__6%__

c) *să mă simt respins la școală :*

NU__73%__ NU PREA DES__15%__ DA__12%__

d) *să simt că nu îmi mai place deloc la școală”:*

NU__54%__ NU PREA DES__46%__ DA__

• *Ideea de perspectivă*

Majoritatea elevilor cred că absolvirea unei școli îi va ajuta în viață (87%). Diferă, în schimb, viziunea acestora despre ce înseamnă a fi ajutați, așteptările lor, care sunt diverse: unii pun accent pe rolul individului în societate și sunt ferm convinși că școala îi ajută să devină o persoană mai stimată și mai respectată (43%); alții pun accent pe valoare personală și cred că vor deveni oameni mai buni (25%); o altă categorie de elevi sunt centrați pe aspectul gnostic, punând accent pe cunoaștere (18%); pe când alții cred că asta este calea de a obține mulți bani (14%).

• *Dorința de împlinire personală vs. dorința de neimplicare*

Majoritatea elevilor se văd terminând liceul (89%) și nu au existat elevi care să răspundă că familia nu le oferă încurajare pentru absolvirea cursurilor învățământului obligatoriu.

Deși sunt încurajați să absolve cursurile obligatorii, itemii 23 și 24 vin oarecum în contradictoriu, în sensul că, unii ar putea abandona școala pentru că ar trebui să muncească (37%), lipsa banilor de navetă, haine sau rechizite (24%), din cauza unor probleme familiale, inclusiv căsătoria și apariția unui copil pentru fete (21%), probleme de sănătate (11%), anturajul (7%).

FACTORI RELAȚIONALI

• *Neimplicarea în relația cu școala*

La itemul 19 „Cât de des ai chiulit în acest an școlar?” elevii au răspuns astfel:

- s-a întâmplat o dată, de două ori; 19%
- până la 10 absențe; 24%
- între 10 și 50 de absențe; 22%
- peste 50 de absențe; 14%
- nu am chiulit niciodată” 21%

La itemul 20 „Care este motivul/motivele pentru care ai chiulit?” elevii au argumentat astfel:

- din obișnuință; 9%
- din plictiseală; 12%
- nu mă interesează materia respectivă 28%
- sunt materii la care majoritatea colegilor chiulesc; 36%
- din teama că voi lua o notă mică 35%
- alte motive, care?” oboseală, probleme personale sau de sănătate, muncă

• *Delincvența și comportamente antisociale*

La itemul 14 „Ai avut probleme la școală în ultimul an?” elevii au dat următoarele răspunsuri:

- | | | | |
|---|----|----|-----|
| a) bătăi cu colegii sau alți elevi: | DA | NU | 5% |
| b) am fost prins că fumam sau am băut la școală: | DA | NU | 5% |
| c) am fost atenționat de diriginte sau de director pentru comportament: | DA | NU | 26% |
| d) am avut nota scăzută la purtare: | DA | NU | 28% |
| e) alte cauze” absențe, minciună, furt | | | 36% |

La itemul 17, elevii care au răspuns că au avut vreodată nota scăzută la purtare reprezintă 38%.

Cauzele sunt multiple (itemul 18):

- absențe; 74%
- indisciplină față de alți colegi 12%
- indisciplină față profesori; 8%
- distrugere de bunuri; 6%
- altă situație, care?

La itemul 27 „Ai avut probleme cu legea? DA_18%_NU___ Dacă DA, ce fel?” se susțin următoarele răspunsuri:

- | | | | |
|--------------------------|----|-----|----|
| a) dosar penal | DA | 5% | NU |
| b) ai fost amendat | DA | 20% | NU |
| c) ai primit atenționări | DA | 75% | NU |

• ***Influența grupului de prieteni***

Majoritatea elevilor susțin că au prieteni care au absolvit cursurile liceului (72%) și care acum muncesc în țară (46%), în străinătate (22%), nu și-au găsit job (21%) sau sunt șomeri (11%). Conform statisticilor, influența este pozitivă, de încurajare.

Concluzii și recomandări

Ținând cont de situația specifică a elevului, cauzele problemei care determină unul sau mai mulți indicatori de risc activi, punctele slabe și punctele forte atât ale sale, cât și ale instituției de învățământ, se pot propune următoarele direcții de acțiune:

- solicitare de sprijin din partea cadrelor didactice (profesori de la disciplinele cu nr. mare de absențe, rezultate slabe etc);
- antrenarea colegilor de clasă: unul sau mai mulți colegi ai copilului se oferă să-l ajute la disciplinele respective ;
- antrenarea comunității de părinți – pentru a ajuta familia în dificultate ;
- efectuarea unei anchete sociale, dacă situația socio-economică a familiei este precară și/sau sunt suspiciuni de neglijare sau abuz asupra copilului (primărie) ;
- intervenția unui psiholog pentru evaluarea complexă a copilului cu dizabilități și crearea de programme școlare adaptate nevoilor sale de învățare ;
- consilierea și orientarea profesională a părinților (consilierul școlar);
- implicarea unor organisme private (ONG-uri, sponsori,etc) din comunitate (exemple de activități):
 - implicarea în activități curriculare sau extracurriculare (vocaționale sau de voluntariat);
 - susținere în re/amenajarea locuinței ;
 - donații cărți/haine, etc.
 - identificarea unor mijloace de transport alternative

Bibliografie:

Erika GYÖNÖS, „*Abandonul școlar – cauze și efecte*”, Universitatea „Transilvania” din Brașov, 2 mai 2019;

Ministerul Educației și Cercetării, *Raport asupra stării sistemului național de învățământ – 2005*;

Ministerul Educației, „*Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2022-2023*”, București, decembrie 2023

INTERVENȚIILE ASISTATE DE ANIMALE ÎN CONSILIEREA ȘCOLARĂ. BENEFICII EVIDENȚIATE ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

Profesor consilier școlar, Cristina-Elena Mercea,
Centrul Județean de resurse și Asistență Educațională Arad;
lector universitar doctor, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad

Animal-assisted interventions are structured programs where animals are used to support students, often in collaborative activities with trained professionals. These interventions have been particularly beneficial in supporting students who face behavioral or emotional challenges, as well as those with specific educational needs. Recent research into animal-assisted interventions in schools has demonstrated promising benefits for enhancing students social, emotional, and academic well-being, especially through the inclusion of animals, particularly dogs, in educational settings. There are numerous benefits that animal-assisted interventions can bring for students, whether we are talking from the perspective of school counseling, speech therapy or educational support activities. As the field grows, researchers advocate for more empirical studies to standardize protocols and evaluate the long-term benefits of these interventions, aiming to integrate animal-assisted interventions more effectively into educational frameworks globally.

Istoricul și evoluția integrării intervențiilor asistate de animale în procesul de consiliere școlară

Intervențiile asistate de animale (I.A.A.) au devenit din ce în ce mai populare în mediile educaționale și terapeutice, inclusiv în consilierea școlară, datorită potențialului lor de a sprijini învățarea socio-emoțională și de a aborda provocările comportamentale ale elevilor și preșcolarilor. Utilizarea intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară are rădăcinile în aplicații terapeutice mai largi, care implică folosirea animalelor în programe de specialitate ce vizează sănătatea mintală. Aceste intervenții au evoluat prin mai multe etape cheie și, în cele din urmă, s-au extins și în școli, pe măsură ce educatorii le-au recunoscut beneficiile unice pentru copii.

Bazele timpurii ale terapiei asistate de animale. Conceptul formal de încorporare a animalelor în practicile terapeutice a apărut la mijlocul secolului XX. Unul dintre pionierii intervențiilor asistate de animale a fost dr. Boris Levinson, un psiholog pentru copii care a observat în anii 1960 că Jingles, câinele său, avea un efect calmant și comunicativ asupra tinerilor săi clienți. Levinson a descoperit că pacienții săi erau mai dispuși să se deschidă și să se angajeze în terapie atunci când câinele era prezent, în special cei care se luptau

cu comunicarea verbală sau cu reglarea emoțională (Levinson, 1969). Observațiile sale au condus la dezvoltarea terapiei asistate de animale (T.A.A.), o intervenție structurată care integrează animalele pentru a facilita obiectivele terapeutice. Munca lui Levinson a catalizat un interes suplimentar față de potențialul animalelor de a ajuta în medii terapeutice, stabilind o bază pentru aplicații ulterioare în diverse contexte, inclusiv în școli.

Extinderea intervențiilor asistate de animale. În urma eforturilor de pionierat ale lui Levinson, alți profesioniști din domeniul sănătății mintale au început să exploreze utilizarea animalelor în terapie, în special cu populațiile care se confruntă cu semnificative provocări emoționale și de dezvoltare. Până în anii 1980, beneficiile terapiei asistate de animale au fost documentate în diferite contexte de sănătate mintală, studiile arătând că prezența animalelor ar putea reduce anxietatea, îmbunătăți starea de spirit și favoriza conexiunile emoționale (Beck și Katcher, 1984). Acest număr tot mai mare de dovezi a încurajat educatorii și consilierii școlari să considere intervențiile asistate de animale ca o abordare complementară pentru sprijinirea sănătății mintale a elevilor, în special a celor care se confruntă cu traume, izolare socială sau probleme de comportament (Chandler, 2017).

Trecerea către intervențiile asistate de animale în școli a fost, de asemenea, paralelă cu un interes crescut pentru înțelegerea impactului naturii și al animalelor asupra bunăstării umane, adesea denumită ipoteza biofiliei. Propusă de biologul Edward O. Wilson în 1984, ipoteza biofiliei presupune că oamenii au o afinitate inerentă pentru conectarea cu natura și animalele, ceea ce poate avea efecte calmante și reparatoare (Wilson, 1984). Această bază teoretică a justificat și mai mult includerea animalelor în mediile educaționale, unde copiii ar putea beneficia de astfel de interacțiuni în mediul lor școlar.

Aplicații ale intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară. În anii 1990, odată cu recunoașterea din ce în ce mai mare a importanței învățării socio-emoționale, educatorii au început să vadă animalele nu doar ca însoțitori, ci și ca instrumente de sprijinire a obiectivelor psihologice și educaționale. Consilierii școlari au încorporat animalele în programele lor de intervenție, pentru a-i ajuta pe elevii cu nevoi speciale, inclusiv pe cei cu tulburare de spectru autist (T.S.A.), tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (A.D.H.D.) și tulburări emoționale și comportamentale (Friesen, 2010). Cercetările au arătat că animalele ar putea servi drept catalizatori sociali, ajutând studenții cu tulburări de spectru autist și provocări sociale să interacționeze mai confortabil cu colegii lor (Fine, 2015). Prezența liniștitoare a animalelor i-a ajutat pe elevi să gestioneze anxietatea, să se angajeze mai ușor în sesiunile de consiliere și să dezvolte empatie și responsabilitate.

Unul dintre primele programe structurate în intervențiile asistate de animale în școală a fost programul Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), lansat în 1999. R.E.A.D. au folosit câini de terapie pentru a încuraja elevii să citească cu voce tare, creând un mediu non-judicativ în care aceștia s-au simțit confortabil să-și exerseze abilitățile de citire. Acest program a demonstrat beneficii semnificative pentru fluența

și motivația elevilor în citire, precum și încrederea lor generală (Friesen, 2010). Succesul R.E.A.D. a oferit dovezi convingătoare că animalele ar putea sprijini nu numai dezvoltarea socială și emoțională, ci și performanța academică, punând bazele pentru aplicații mai largi ale intervențiilor asistate de animale în mediile școlare.

De la începutul anilor 2000, utilizarea intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară s-a extins semnificativ. Cercetările în creștere au evidențiat impactul pozitiv al animalelor de terapie asupra reducerii anxietății, îmbunătățirii abilităților sociale și îmbunătățirii stimei de sine a elevilor (Esposito, McCune, Griffin și Maholmes, 2011). Școlile din Statele Unite, Canada și părți ale Europei au început să implementeze programe de intervenție asistată de animale ca răspuns la nevoile tot mai mari de sănătate mintală în rândul elevilor. Creșterea programelor de terapie asistată de câini a devenit deosebit de prominentă, câinii fiind folosiți pentru a-i ajuta pe elevii cu anxietate de testare, pentru a sprijini consilierea în pierdere și pentru a oferi confort în timpul evenimentelor de criză (Chandler, 2017).

Human Animal Bond Research Institute (H.A.B.R.I.) și organizații similare au jucat un rol esențial în finanțarea cercetării privind impactului intervențiilor asistate de animale asupra bunăstării elevilor și în sprijinirea școlilor în dezvoltarea de programe durabile de intervenție asistată de animale. Cercetările H.A.B.R.I., de exemplu, au arătat că elevii implicați în I.A.A. prezintă un nivel scăzut de stres și o capacitate îmbunătățită de reglare emoțională (Beets et al., 2012). În plus, studii recente au indicat că aceste intervenții pot sprijini elevii în dezvoltarea competențelor socio-emoționale critice, cum ar fi empatia, conștientizarea de sine și autogestionarea, toate acestea fiind esențiale pentru succesul academic și creșterea personală (Stewart et al., 2016).

Integrarea intervențiilor asistate de animale în învățarea socio-emoțională și practicile informate pe traumă. Integrarea acestor intervenții în consilierea școlară a coincis cu creșterea dezvoltării socio-emoționale în școli. Pe măsură ce tot mai multe școli au adoptat programele de dezvoltare socio-emoțională, intervenția terapeutică asistată de animal a devenit un instrument valoros în optimizarea inteligenței emoționale, rezilienței și abilităților interpersonale. Școlile au început să folosească animale de terapie pentru a ajuta elevii să gestioneze stresul și traumele, oferind o prezență sigură și reconfortantă care a facilitat vindecarea și exprimarea emoțională (Chandler, 2017). Pentru copiii care au suferit traume, interacțiunea cu animalele de terapie este un adjuvant în dezvoltarea sentimentului de siguranță și suport, permițându-le să se implice mai deschis în sesiunile de consiliere și să se conecteze pozitiv cu colegii lor (Fine și Beck, 2015).

Tendențe actuale și direcții viitoare. Astăzi, utilizarea I.A.A. în consilierea școlară este o abordare recunoscută și acceptată, în special în Statele Unite, Canada și anumite părți ale Europei. Multe școli au stabilit parteneriate cu organizații locale de câini de terapie pentru a oferi sprijin constant asistat de animale. Unele școli au chiar și câini de terapie cu normă întreagă ca parte a echipelor lor de consiliere. Cercetările în curs continuă să valideze eficacitatea acestor intervenții în mediile școlare, examinând impactul pe termen lung asupra sănătății mintale a elevilor, a performanței academice și a abilităților socio-emoționale (Stewart et al., 2016).

Direcțiile viitoare pentru integrarea intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară includ rafinarea celor mai bune practici pentru integrarea animalelor în școli, abordarea provocărilor precum alergiile și preocupările etice privind bunăstarea animalelor și investigarea în continuare a impactului specific al diferitelor specii de animale în contexte terapeutice. Pe măsură ce intervențiile asistate de animale continuă să evolueze, este posibil ca profesorii consilieri școlari să exploreze diverse modalități pentru utilizarea animalelor nu numai ca instrument pentru activitățile de consiliere individuală, ci și ca element de bază al inițiativelor holistice de bunăstare la nivelul școlii.

Teorii care stau la baza integrării intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară

Utilizarea I.A.A. în consilierea școlară se bazează pe mai multe teorii psihologice și terapeutice care explică de ce și cum interacțiunile dintre om și animal sunt benefice pentru indivizi, din punct de vedere emoțional, social și cognitiv. Aceste fundamente teoretice oferă o perspectivă asupra mecanismelor prin care animalele pot sprijini bunăstarea elevilor, pot îmbunătăți reglarea emoțională și pot încuraja conexiunile sociale.

Ipoteza biofilie, propusă de biologul Edward O. Wilson în 1984, sugerează că oamenii au o afinitate inerentă pentru natură și animale. Conform acestei teorii, ființele umane sunt predispuse biologic să caute conexiuni cu alte forme de viață, inclusiv cu animalele (Wilson, 1984). Această conexiune poate evoca răspunsuri emoționale pozitive, un sentiment de calm și bunăstare, în special la copii.

În consilierea școlară, ipoteza biofiliei explică de ce elevii se pot simți atrași în mod natural de animalele de terapie, permițându-le să experimenteze confort și securitate. Această conexiune poate face mai ușoară implicarea elevilor în sesiunile de consiliere și abordarea emoțiilor dificile. Cercetările susțin această ipoteză, arătând că interacțiunile umane cu animalele, cum ar fi mângâierea lor, sau pur și simplu starea de a fi în prezența lor, pot scădea nivelurile de cortizol, pot reduce anxietatea și pot îmbunătăți starea de spirit (Beetz et al., 2012). În context școlar, aceste efecte fiziologice și psihologice pot face elevii mai receptivi la consiliere și susțin dezvoltarea socio-emoțională.

Teoria atașamentului, dezvoltată de John Bowlby la mijlocul secolului al XX-lea, presupune că relațiile apropiate și de încredere sunt esențiale pentru securitatea și bunăstarea emoțională. Bowlby și Mary Ainsworth au extins mai târziu această teorie pentru a descrie modul în care atașamentele sigure, formate de obicei între sugari și îngrijitori, favorizează un sentiment de siguranță și încredere care este crucial pentru dezvoltarea emoțională sănătoasă (Bowlby, 1988). În I.A.A., animalele de terapie pot acționa ca figuri secundare de atașament, oferind elevilor, în cadrul sesiunilor de consiliere școlară, o prezență non-judicativă, reconfortantă, care îi ajută să se simtă în siguranță.

Pentru beneficiarii activităților de consiliere școlară, animalele de terapie pot ajuta la îndeplinirea nevoii de sprijin emoțional; în special pentru cei care au experimentat traume sau se luptă cu formarea de atașamente umane sigure. Cercetările au descoperit

că interacțiunile cu animalele pot încuraja eliberarea oxitocinei, un hormon asociat cu stabilirea conexiunilor și atașamentul, ceea ce duce la îmbunătățirea dispoziției și la reducerea stresului (Odendaal și Meintjes, 2003). În cadrul școlii, animalele de terapie pot ajuta elevii să dezvolte abilități sociale și să dezvolte relația de încredere cu profesorii consilieri școlari, ceea ce este adesea esențial pentru o terapie eficientă.

Teoria suportului social, sugerează că interacțiunile și relațiile sociale oferă beneficii emoționale și psihologice, în special pentru a ajuta persoanele să facă față stresului, anxietății și evenimentelor dificile din viață. Conform acestei teorii, sprijinul social protejează indivizii de efectele nocive ale stresului, promovând reziliența și stabilitatea emoțională (Cohen și Wills, 1985). Animalele de terapie din I.A.A. oferă o formă unică de sprijin social, acționând ca o sursă de companie și acceptare.

În consilierea școlară, animalele pot oferi elevilor un sentiment de sprijin necondiționat care poate fi absent în alte domenii ale vieții lor. Pentru copiii care se confruntă cu lipsa de acceptare socială, sau cu provocări precum agresiunea, animalele de terapie oferă o sursă de încredere de confort. Acest sprijin poate duce la îmbunătățirea stimei de sine, la o mai mare rezistență emoțională și la reducerea sentimentelor de izolare. Natura non-judicativă a animalelor poate, de asemenea, încuraja elevii să-și exprime emoțiile în mod deschis, facilitând, în consilierea școlară, abordarea problemelor de bază.

Teoria umanistă, în special așa cum este articulată de Carl Rogers, subliniază importanța empatiei, acceptării și a respectului pozitiv necondiționat în relațiile terapeutice. Potrivit lui Rogers, indivizii trebuie să se simtă apreciați și acceptați fără judecată pentru a ajunge la auto-actualizare și creștere psihologică (Rogers, 1961). I.A.A. se aliniază îndeaproape cu teoria umanistă, deoarece animalele de terapie oferă o formă de atenție pozitivă necondiționată care îi poate face pe elevi să se simtă apreciați și înțeleși.

În consilierea școlară, prezența unui animal de terapie poate ajuta la crearea unui mediu cald și primitor, care reflectă atmosfera de susținere pe care un consilier umanist își propune să o stabilească. Animalele de terapie oferă acceptare fără condiții, ceea ce poate avea un impact deosebit pentru studenții care se confruntă cu probleme de stimă de sine, anxietate socială sau sentimente de respingere. Prin interacțiunea cu animalele de terapie, studenții experimentează un model de acceptare necondiționată, care, la rândul său, îi poate ajuta să se deschidă și să aibă mai multă încredere în procesul de consiliere.

Teoria învățării sociale, propusă de Albert Bandura, sugerează că indivizii învață comportamente, abilități sociale și norme prin observarea și imitarea celorlalți. În contextul I.A.A., animalele de terapie servesc ca modele de comportament calm și de reglare emoțională. Interacționând cu animalele, elevii pot învăța comportamente pozitive, cum ar fi empatia, răbdarea și autocontrolul, care sunt esențiale pentru interacțiunile sociale de succes (Bandura, 1977). În consilierea școlară, animalele de terapie pot juca un rol în dezvoltarea socio-emoțională prin modelarea comportamentelor pe care elevii le pot simula. De exemplu, vizionarea unui câine de terapie care răspunde calm la diferite situații poate ajuta elevii să înțeleagă și să practice autoreglarea. Profesorii consilieri

școlari pot folosi, de asemenea, interacțiunile cu animalele pentru a preda empatia și responsabilitatea, permițând elevilor să observe modul în care acțiunile lor îi afectează pe ceilalți. Această învățare prin observație îi poate ajuta pe elevi să internalizeze comportamente sociale pozitive, pe care le pot aplica apoi în relațiile cu colegii și în cadrul clasei.

Teoriile comportamentale și cognitiv-comportamentale subliniază importanța consolidării comportamentelor pozitive și a remodelării tiparelor de gândire negative. În I.A.A., animalele de terapie pot servi atât ca motivatori, cât și ca recompense, încurajând elevii să se implice în comportamente pozitive și să consolideze obiectivele de învățare (Skinner, 1953; Beck, 2015). Animalele de terapie pot fi folosite în intervenții comportamentale pentru a ajuta elevii să își stabilească și să își atingă obiective personale, prezența sau interacțiunea cu animalul servind drept recompensă pentru comportamentul pozitiv. În consilierea școlară, animalele de terapie pot ajuta elevii să modifice comportamentele dezadaptative și să-și gestioneze emoțiile prin interacțiuni structurate. De exemplu, un consilier școlar ar putea stabili un obiectiv cu un elev pentru a-și exprima sentimentele în mod constructiv, răsplătindu-l cu timpul petrecut cu animalul de terapie atunci când atinge acest obiectiv. Animalele pot servi, de asemenea, ca instrument în abordările cognitiv-comportamentale, pentru a-i ajuta pe elevi să refacă gândurile negative și să reducă anxietatea. Studiile au arătat că interacțiunea cu animalele poate reduce gândurile negative și poate ajuta elevii să dezvolte o perspectivă mai pozitivă (Chandler, 2017).

Teoriile bazate pe mindfulness, care se concentrează pe importanța de a fi prezent în acest moment și de a gestiona stresul prin conștientizare, susțin, de asemenea, utilizarea I.A.A.. Animalele de terapie pot ajuta la facilitarea atenției prin aducerea studenților într-o stare calmantă, concentrată asupra prezentului, reducând stresul și ajutându-i să se concentreze pe aici și acum. În special, mângâierea sau interacțiunea cu animalele s-a dovedit că încetinește ritmul cardiac, reduce tensiunea arterială și scade nivelul de cortizol, principalul hormon de stres al organismului (Shiloh, Sorek și Terkel, 2003). În consilierea școlară, animalele de terapie pot facilita pentru elevi practicarea tehnicilor mindfulness, încurajându-i să se concentreze pe activități simple și liniștitoare, cum ar fi mângâierea, hrănirea sau plimbarea unui animal. Această practică poate ajuta studenții să gestioneze stresul, anxietatea și provocările problemelor de atenție. Pentru studenții care pot avea dificultăți în a se angaja în exerciții tradiționale de mindfulness, interacțiunea cu un animal oferă o metodă mai accesibilă și practică pentru a obține beneficii similare.

Ecoterapiile și terapiile bazate pe natură subliniază beneficiile psihologice și fizice ale conectării cu natura și lumea naturală. Prezența animalelor în consilierea școlară poate oferi o extindere a acestor practici terapeutice prin aducerea elementelor naturii în mediul școlar. Această abordare ajută la îndeplinirea nevoii înăscute a elevilor de conexiune cu ființele vii, ceea ce poate stimula un sentiment de pace, poate reduce sentimentele de singurătate și poate îmbunătăți bunăstarea generală (Berger și

McLeod, 2006). Ecoterapia susține ideea că, pur și simplu a fi în preajma animalelor poate avea efecte reparatoare asupra sănătății mintale. În consilierea școlară, încorporarea animalelor oferă elevilor o conexiune cu lumea naturală, mai ales valoroasă în mediile școlare urbane sau cu stres ridicat. Interacționând cu animalele de terapie, studenții pot experimenta unele dintre beneficiile de împământare și de eliberare a stresului asociate cu petrecerea timpului în natură.

Beneficiile utilizării intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară

Intervențiile asistate de animale în consilierea școlară au câștigat popularitate ca abordare care valorifică beneficiile interacțiunilor om - animal pentru a sprijini sănătatea mintală, bunăstarea emoțională și succesul școlar al elevilor. I.A.A., care include utilizarea animalelor de terapie antrenate sub îndrumarea unor terapeuți certificați, au arătat o serie de impacturi pozitive asupra reglării emoționale a elevilor, abilităților sociale, nivelului de stres și angajamentului academic.

Reducerea anxietății și a stresului. Cercetările demonstrează că interacțiunea cu animalele poate reduce semnificativ nivelul de stres și anxietate la elevi. Studiile au arătat că animalele pot promova răspunsuri de relaxare fiziologică, inclusiv scăderea tensiunii arteriale și a ritmului cardiac, care sunt indicatori ai reducerii stresului (Beetz et al., 2012). Acest lucru poate fi deosebit de benefic în mediile școlare, unde stresul și anxietatea legate de presiunea academică sau interacțiunile sociale sunt predominante. Simplul act de a mângâia un animal, de exemplu, poate determina eliberarea de oxitocină, hormon legat de stabilirea conexiunilor interpersonale și reducerea stresului (Odendaal, 2000).

Îmbunătățirea abilităților sociale și empatiei. Programele I.A.A. sunt, de asemenea, asociate cu îmbunătățirea abilităților sociale și a empatiei în rândul elevilor. Prezența animalelor încurajează interacțiunile și poate servi drept facilitator al interacțiunilor sociale, încurajând un sentiment de încredere și confort, care poate fi benefic în special pentru elevii cu dificultăți sociale sau cei cu tulburări de spectru autist (Friesen, 2010). Interacționând cu animalele, elevii pot învăța empatia, compasiunea și comportamentul responsabil, ceea ce se traduce în abilități interpersonale mai bune. În plus, animalele servesc ca ascultători care nu judecă, permițând elevilor să se exprime mai liber, facilitând un nivel mai profund de implicare și deschidere (Kruger și Serpell, 2010).

Optimizarea reglării emoționale și abilităților adaptative. Studiile au arătat că interacțiunile cu animalele de terapie pot ajuta elevii să proceseze emoțiile și să gestioneze sentimentele negative (Gee, Fine și McCardle, 2017). Acest lucru poate fi de neprețuit în consilierea școlară, unde specialiștii urmăresc să echipeze copiii cu strategii de adaptare pentru a face față provocărilor emoționale. De exemplu, Pureval et al. (2017) a constatat că elevii care au participat la terapia asistată de animale au prezentat îmbunătățiri în reglarea emoțiilor și a comportamentelor de auto-liniștire. Acest lucru face ca animalele să fie un instrument eficient pentru a-i ajuta pe aceștia să exerseze răbdarea, să gestioneze furia și să atenueze sentimentele de tristețe sau frustrare.

Creșterea motivației și a implicării în viața academică. Atunci când elevii anticipează interacțiunea cu un animal, se pot simți mai entuziasmați de a participa la sesiuni de consiliere sau chiar de a merge la școală. Gee și colab. (2017) sugerează că animalele de terapie pot acționa ca motivatori pentru studenții care altfel ar putea rezista angajării în activități terapeutice. Acest lucru este benefic în special pentru studenții care ezită să participe la consilierea tradițională, deoarece prezența unui animal poate face ca mediul să se simtă mai puțin formal și mai primitor.

Sprijin pentru vindecare emoțională. Elevii care au suferit traume pot beneficia în special de intervenția asistată de animale în procesul de consiliere școlară. Animalele oferă o formă unică de sprijin emoțional, care îi poate ajuta pe acești elevi să se simtă în siguranță și mai puțin vulnerabili. Studiile indică faptul că terapia asistată de animale oferă o formă de împănământare, care îi ajută pe copii să se reconecteze cu emoțiile pozitive după experiențe traumatice (Dietz et al., 2012). Legătura formată cu un animal de terapie poate ajuta la refacerea încrederii și la promovarea vindecării emoționale, creând un mediu de susținere care îi ajută pe elevi să proceseze experiențe dificile.

Construirea încrederii și consolidarea relației elev-consilier. Prezența animalelor în programul de intervenție poate stimula relații mai puternice între elevi și profesorii consilieri școlari, ceea ce este esențial pentru o activitate de consiliere eficientă. Animalele pot servi drept punte în stabilirea încrederii, deoarece studenții se pot simți inițial mai confortabil în interacțiunea cu animalul, facilitând formarea unei legături cu consilierul (Barker și colab., 2003). Această dinamică poate reduce stigmatul asociat adesea consilierii și îi poate ajuta pe elevi să se simtă mai deschiși către împărtășirea gândurilor și preocupărilor personale.

Studii de caz și aplicații practice ale intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară

În ultimii ani, intervențiile asistate de animale au devenit o abordare apreciată în consilierea școlară, utilizată pentru a aborda sănătatea mintală, abilitățile sociale și bunăstarea emoțională a elevilor. Studiile de caz și aplicațiile practice dezvăluie că animalele, în special câinii de terapie, pot oferi un sprijin unic elevilor cu nevoi emoționale și comportamentale diverse. Prin programe structurate și implementări în viața reală, aceste studii de caz oferă informații despre eficacitatea AAI și impactul acestuia asupra rezultatelor psihologice și educaționale ale elevilor.

Programul Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.). Îmbunătățirea alfabetizării și a încrederii în sine. Una dintre cele mai cunoscute aplicații ale I.A.A. în mediile educaționale este acest program de intervenție, lansat de Intermountain Therapy Animals, care a început în 1999. În cadrul său, un facilitator utilizează câini de terapie dresați pentru a stimula tinerii cititori să-și dezvolte abilitățile de alfabetizare. Într-un mediu de susținere, fără judecăți. Prezența unui câine de terapie îi încurajează pe copii, în special pe cei cu dificultăți de citire sau cu încredere în sine scăzută, să exerseze lectura într-un cadru sigur și captivant (Friesen, 2010).

Cercetările efectuate pe baza programului R.E.A.D. au evidențiat faptul că elevii care au participat la aceste sesiuni au dobândit o creștere a fluenței, înțelegerii și motivației în citire. Conform unui studiu realizat de Hall et al. (2016), asupra elevilor din carul R.E.A.D. au avut mai multe șanse să se angajeze în activități de lectură, au prezentat o anxietate redusă față de lectură și au făcut mai puține greșeli datorită efectului calmant al câinelui. Acest succes a determinat școlile din Statele Unite și Canada să adopte programul, integrând câinii de terapie în bibliotecile școlare și în sălile de clasă pentru a sprijini dezvoltarea alfabetizării.

Studiile au arătat de asemenea că programul R.E.A.D. a avut și un efect de îmbunătățire a încrederii în sine. Câinii de terapie oferă un public care acceptă, ceea ce ajută la atenuarea focalizării pe sine și a presiunii pe care elevii o pot simți atunci când citesc cu voce tare în cadrul tradițional de clasă. Friesen (2010) observă că studenții care citesc câinilor câștigă încredere în abilitățile lor, ceea ce poate duce la îmbunătățiri mai mari ale performanței academice și la o atitudine mai pozitivă față de învățare.

Terapia asistată de animale (T.A.A.) pentru învățarea socio-emoțională la elevii cu tulburare de spectru autist. Elevii cu tulburare de spectru autist (T.S.A.) se confruntă adesea cu provocări în comunicarea socială, reglarea emoțională și formarea de relații cu colegii. Terapia asistată de animale s-a dovedit a fi deosebit de eficientă pentru elevii cu T.S.A. din școli, unde animalele de terapie pot servi drept punte pentru a îmbunătăți interacțiunile sociale și stabilitatea emoțională. Un studiu de caz realizat de O'Haire et al. (2013) a examinat impactul câinilor de terapie în sălile de clasă pentru studenții cu T.S.A., constatând îmbunătățiri semnificative în interacțiunile sociale, angajament crescut și semne reduse de stres.

În acest studiu, câinii de terapie au fost introduși în sălile de clasă în care elevii cu T.S.A. au participat la cursuri de dezvoltare a abilităților sociale. Prezența câinilor a ajutat la crearea unei atmosfere liniștitoare, facilitând interacțiunea elevilor cu ceilalți și reducând suprastimularea. O'Haire și colab. (2013) au observat că elevii au manifestat interacțiuni verbale mai frecvente, au avut o implicare mai confortabilă în activitățile de grup și au prezentat mai puține probleme de comportament. Profesorii și consilierii școlari au remarcat că relația cu câinii de terapie i-au ajutat pe elevi să inițieze interacțiuni cu colegii, o abilitate care poate fi deosebit de provocatoare pentru persoanele cu T.S.A.

Aplicațiile practice ale T.A.A. pentru studenții cu T.S.A. includ activități structurate, cum ar fi jocuri de grup care încorporează câinele, precum și sesiuni unu-la-unu în care elevul și câinele de terapie participă la exerciții terapeutice axate pe reglarea emoțională și socializare. Constatările de la O'Haire și colab. (2013) evidențiază valoarea animalelor de terapie în crearea unui mediu de sprijin pentru învățarea social-emoțională, care este esențială pentru elevii cu provocări de dezvoltare.

Consiliere în situații de criză și sprijin pentru terapia în traumă. În urma unor evenimente traumatice semnificative - cum ar fi pierderea unei persoane apropiate, dezastru comunitar sau incident de violență - școlile au introdus animale de terapie

pentru a ajuta elevii să facă față durerii și anxietății. Un studiu realizat de Chandler et al. (2015) a explorat rolul câinilor de terapie în consilierea școlară în caz de traumă, constatând că animalele oferă confort emoțional, reduce sentimentele de izolare și îi ajută pe elevi să proceseze emoții complexe.

Un exemplu practic este utilizarea câinilor de terapie în școlile afectate de masacrul de la școala elementară Sandy Hook, din 2012, urmare a unui atac armat. Câinii de terapie au fost aduși pentru a oferi sprijin emoțional elevilor, personalului și familiilor îndurerate. Consilierii au observat că animalele de terapie au creat o atmosferă reconfortantă, ajutând elevii să vorbească despre sentimentele lor și să își proceseze trauma într-un mod nonverbal și non-amenințător. Chandler și colab. (2015) au raportat că elevii care au interacționat cu câinii de terapie au prezentat semne reduse de traumă, inclusiv o anxietate mai scăzută și o capacitate mai mare de a discuta despre emoții dificile.

Succesul animalelor de terapie în consilierea de criză a determinat multe școli să încorporeze I.A.A. ca parte a strategiilor lor de îngrijire în traumă. În timpul dezastrelor naturale, consilierii școlari au folosit animale de terapie pentru a oferi o prezență liniștitoare elevilor strămutați, permițându-le să se simtă mai în siguranță și sprijiniți într-un mediu incert (Fine, 2015). Aplicațiile practice implică adesea ca animalele de terapie să fie disponibile în timpul sesiunilor de consiliere, pe holurile școlii sau ca parte a sesiunilor de debriefing de grup în urma unor evenimente traumatice.

Programe I.A.A. pentru reducerea anxietății și îmbunătățirea reglării emoționale. Un studiu de caz al lui Stewart et al. (2016) a examinat utilizarea câinilor de terapie în școlile gimnaziale pentru a sprijini elevii cu anxietate generalizată și dificultăți socio-emoționale. Elevii au participat la sesiuni săptămânale de consiliere cu câini de terapie, care le-au oferit un mediu calm pentru a discuta despre factorii de stres și pentru a învăța abilități de coping.

Stewart et al. (2016) a constatat că studenții care au participat la intervențiile asustate de animale au raportat niveluri mai scăzute de anxietate și un control emoțional mai bun. Câinii de terapie au servit ca o prezență reconfortantă, încurajând elevii să discute deschis despre sentimentele lor. Animalele au jucat, de asemenea, un rol în predarea tehnicilor de reglare emoțională, deoarece elevii au învățat să oglindească comportamentul calm și relaxat al câinilor de terapie. Aplicațiile practice din acest studiu includ integrarea câinilor de terapie în ateliere de gestionare a stresului, oferirea de sesiuni individuale cu animale de terapie pentru elevii cu risc ridicat și încorporarea animalelor în curriculumul de învățare socio-emoțională pentru a dezvolta empatia și conștiința de sine.

Programe de dezvoltare a stării de bine cu câini de terapie utilizați cu normă întreagă în școli. O tendință recentă presupune că școlile adoptă câini de terapie cu normă întreagă ca membri permanenți ai personalului care se ocupă de consilierea școlară. Aceste programe urmăresc să creeze un mediu incluziv și de susținere pentru elevi, având la dispoziție câini de terapie pe tot parcursul zilei de școală. Într-un studiu de caz realizat de Dalton et al. (2019), o școală din Colorado a integrat un câine de

terapie cu normă întreagă pe nume „Buddy” în departamentul lor de consiliere. Buddy a participat la sesiuni de consiliere, a participat la vizite la clasă și a fost disponibil în zonele comune de interacțiune ale elevilor între clase.

Dalton și colab. (2019) au raportat numeroase rezultate pozitive din prezența câinelui de terapie. Profesorii și consilierii școlari au observat că elevii păreau mai relaxați, mai implicați și mai deschiși să discute problemele lor atunci când Buddy era prezent. Elevii au demonstrat, de asemenea, niveluri mai ridicate de compasiune și empatie, deoarece au dezvoltat legături cu câinele și au învățat să aibă grijă de nevoile acestuia. Aplicațiile practice în acest caz includ un program structurat de intervenție în care elevii să lucreze cu câinele de terapie, antrenarea elevilor voluntari pentru a ajuta la îngrijirea câinelui și încorporarea lui Buddy în programele de dezvoltare a stării de bine, organizate la nivelul școlii.

Succesul programelor de terapie cu normă întreagă pentru câini subliniază potențialul I.A.A. de a deveni o parte integrantă a culturii școlare, promovând sănătatea mintală, abilitățile sociale și un sentiment de comunitate. Școlile cu câini de terapie cu normă întreagă au raportat mai puține incidente disciplinare, o prezență îmbunătățită a elevilor și un climat școlar mai pozitiv (Dalton et al., 2019).

Aplicațiile practice ale intervențiilor asistate de animale în consilierea școlară demonstrează versatilitatea și eficacitatea acestora în abordarea diferitelor nevoi ale elevilor. Din sprijinul pentru alfabetizare în programe precum R.E.A.D. la inițiative cuprinzătoare de wellness cu câini de terapie cu normă întreagă, I.A.A. oferă beneficii unice care îi ajută pe elevi să gestioneze anxietatea, să dezvolte abilități sociale și să stimuleze rezistența emoțională. Aceste studii de caz evidențiază impactul profund pe care animalele de terapie îl pot avea asupra comunităților școlare, încurajând în continuare cercetările și investițiile în I.A.A. ca o componentă valoroasă a sprijinului educațional și al sănătății mintale.

Pornind de la cele evidențiate anterior și ținând seama de toate beneficiile care s-au constatat în urma cercetărilor de specialitate realizate poate fi subliniată necesitatea creării și implementării și în România a unor programe de intervenție asistată de animale în cadrul școlii.

Bibliografie

- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Prentice-Hall. 1977.
- Barker, S. B., et al. Therapeutic Aspects of the Human-Companion Animal Interaction. *Psychiatric Times*, 20(4), 45–47. 2003
- Beck, A., Katcher, A. *Between Pets and People: The Importance of Animal Companionship*. Purdue University Press, 1984
- Beck, A. M. *The use of animals to promote well-being and learning: Theoretical foundations and practical applications*. Purdue University Press. 2015.
- Berger, R., McLeod, J. Incorporating nature into therapy: A framework for practice. *Journal of Systemic Therapies*, 25(2), 80-94. 2006.

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., Kotrschal, K. Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234. 2012.

Bowlby, J.. *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books. 1988

Chandler, C. K. *Animal Assisted Therapy in Counseling*. Routledge. 2017.

Cohen, S., Wills, T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. 1985.

Chandler, C. K., Portrie-Bethke, T., Minton, C. A., Fernando, D. M. Matching animal-assisted therapy techniques and intentions with counseling guiding theories. *Journal of Mental Health Counseling*, 37(3), 268-282. 2015.

Dalton, K., Chiumento, A., Ferguson, H. Impact of full-time therapy dogs in elementary school settings: A Colorado case study. *International Journal of Educational Research*, 3(1), 45-57. 2019.

Dietz, T. J., Davis, D., Pennings, J. Evaluating Animal-Assisted Therapy in Group Treatment for Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(6), 665–683. 2012.

Esposito, L., McCune, S., Griffin, J. A., Maholmes, V. Directions in human-animal interaction research: Child development, health, and therapeutic interventions. *Child Development Perspectives*, 5(3), 205-211. 2011.

Fine, A. H., Beck, A. M. Understanding our kinship with animals: Input for health care professionals interested in the human-animal bond. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (pp. 3-11). Academic Press. 2015.

Fine, A. H. *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions*. Academic Press. 2015.

Friesen, L. Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261-267. 2010

Gee, N. R., Fine, A. H., McCardle, P. *How Animals Help Students Learn: Research and Practice for Educators and Mental-Health Professionals*. Routledge. 2017.

Hall, S. S., Gee, N. R., Mills, D. S. Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PloS one*, 11(2), e0149759. 2016.

Kruger, K. A., Serpell, J. A. Animal-Assisted Interventions in Mental Health. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (3rd ed., pp. 33–48). San Diego: Academic Press. 2010.

Levinson, B. M. *Pet-Oriented Child Psychotherapy*. Charles C. Thomas. 1969.

Odendaal, J. S. J. Animal-Assisted Therapy—Magic or Medicine? *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), 275–280. 2000.

Odendaal, J. S., Meintjes, R. A. Neurophysiological correlates of affiliative behavior between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296-301. 2003.

O’Haire, M. E., McKenzie, S. J., Beck, A. M., Slaughter, V. Animals may act as social buffers: A systematic review of AAI for autism spectrum disorder. *Pediatric Nursing*, 29(1), 34-41. 2013.

Purewal, R., Christley, R., Kordas, K., Joinson, C., Meints, K., Gee, N., Westgarth, C. Companion animals and child/adolescent development: a systematic review of the evidence. *International journal of environmental research and public health*, 14(3), 234. 2017.

Rogers, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. 1961

Shiloh, S., Sorek, G., Terkel, J. Reduction of state-anxiety by petting animals in a controlled laboratory experiment. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(4), 387-395. 2003.

Stewart, L. A., Dispenza, F., Parker, L., Chang, C. Y., Cunnien, T. The influence of animal-assisted therapy on trauma symptoms and emotion regulation: A qualitative study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(4), 428-442. 2016.

Wilson, E. O. *Biophilia*. Harvard University Press. 1984.

Human Animal Bond Research Institute (H.A.B.R.I.). *Research on the impact of human-animal interaction*, accesat la 13.05.2024, la adresa <https://habri.org/research/#footnote-4>

INTERVENȚII PSIHOPEDAGOGICE INFORMATE DE TRAUMĂ LA ELEVII ÎN SITUAȚII DE RISC DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Drd. Profesor consilier școlar Delia Cristescu
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” –
Chișinău C.J.R.A.E. – Neamț

Drd. Profesor consilier școlar Maria Diaconu
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” –
Chișinău C.J.R.A.E. – Neamț

Abstract

Research over the past decades has shown that children who experience adverse childhood events are more likely to display negative behaviors in school and engage in risky activities. These children also tend to face various short and long-term health issues, including emotional and behavioral problems, a shorter life expectancy or employment difficulties. Trauma-informed education is an approach that recognizes the widespread impact of trauma and aims to create safe, nurturing, and supportive environments that help individuals reach their full potential. Such environments enable educators to work together to support students' mental and physical health, enhancing their ability to learn. A trauma-sensitive educational setting promotes a school atmosphere where students feel safe and confident in their learning abilities, can distinguish between trauma-induced and appropriate behaviors, and form positive connections with adults and peers. This article presents interventions that schools can adopt to help traumatized students thrive.

1. Introducere

Expunerea la evenimente traumatice pe parcursul vieții, dar mai ales în copilărie, este o realitate a zilelor noastre cu consecințe negative asupra dezvoltării tinerilor. În categoria evenimentelor traumatice se află abuzul (emoțional, fizic și sexual) și neglijarea, violența în familie sau comunitate, pierderea unei persoane dragi, expunerea la problemele de sănătate sau a comportamentelor adictive ale membrilor familiei, calamități naturale sau războaie. Printre consecințele pe termen scurt ale expunerii la evenimente traumatice se numără probleme emoționale, comportamentale și sociale, cum ar fi depresia, anxietatea, comportamente agresive, dificultăți de memorare și concentrare (De Bellis și colab., 2005). Studiile arată că elevii care au trecut prin astfel de evenimente au o probabilitate mai mare să manifeste comportamente negative în mediul școlar, intră mai frecvent în grupuri cu conduite negative și conflicte cu covârșnicii. Trauma poate afecta capacitatea copilului de a învăța, ducând la o performanță academică

scăzută (Nader și colab., 2004). De asemenea, copiii traumatizați pot avea dificultăți în a stabili și menține relații sănătoase cu colegii și adulții din viața lor (Perry, 2001). Expunerea la traumă poate provoca tulburări de somn, ceea ce poate exacerba alte probleme emoționale și comportamentale (Gregory și colab., 2011). Pe termen lung, experiențele traumatice din copilărie pot duce la probleme de sănătate fizică, precum tulburări cardiovasculare, diabet sau obezitate (Felitti și colab., 1998). Dar și la tulburări mentale precum depresia, anxietatea, tulburarea de stres posttraumatic (PTSD), și tulburările de personalitate (Anda și colab., 2006). Expunerea la traumă poate crește riscul de consum de alcool, droguri și alte substanțe ca modalitate de a face față stresului și suferinței emoționale (Dube și colab., 2003). Adulții care au experimentat traumă în copilărie sunt mai predispuși la a intra în relații abuzive sau codependente (Colman și Widom, 2004). De asemenea, dificultățile emoționale, comportamentale și sociale pot interfera cu performanța profesională, ducând la instabilitate economică și dificultăți financiare (Anda și colab., 2004).

Conștiențele negative și profunde pe care expunerea la evenimente traumatice le are asupra dezvoltării copiilor, pot persista pe tot parcursul vieții. Astfel că, este necesar ca intervențiile să se realizeze cât mai timpuriu în dezvoltare, pentru a-i sprijini pe acești elevi și a-i ajuta să întrerupă ciclul vicios al traumei. Prin urmare, în această lucrare sunt prezentate câteva definiții ale traumei, preluate din literatura de specialitate, precum și strategii de intervenție care pot fi aplicate în mediul școlar pentru a susține elevii cu trecut traumatic. Scopul acestui articol este de a prezenta succint intervențiile validate științific din literatura de specialitate, ce pot fi preluate și adaptate la contextul socio-cultural din România.

2. Definiții ale conceptului de „traumă”

La modul general, trauma se referă la un răspuns emoțional la un eveniment extrem de stresant sau perturbator. Acest eveniment poate amenința viața individului sau integritatea sa fizică și psihică, producând sentimente intense de frică, neajutorare sau groază (American Psychological Association, 2020). În psihologie, trauma este adesea definită ca o experiență care depășește capacitatea individului de a face față și de a procesa emoțiile asociate cu evenimentul respectiv. Aceasta poate duce la dezvoltarea tulburării de stres posttraumatic (PTSD) sau a altor tulburări de sănătate mentală. Trauma psihologică poate rezulta nu doar din experiențe de violență fizică sau abuz sexual, dar și din pierderi semnificative, neglijare, sau chiar din a fi martor la un eveniment traumatic (Briere și Scott, 2014). Din punct de vedere medical, trauma poate fi descrisă ca o leziune fizică sau o rană cauzată de un impact brusc sau sever. Aceasta poate include accidente, intervenții chirurgicale, sau alte evenimente care provoacă vătămări corporale grave. Totuși, în contextul sănătății mentale, medicii recunosc și impactul traumei psihologice și emoționale, care poate avea efecte pe termen lung asupra sănătății fizice și psihice a individului (Centers for Disease Control and Prevention, 2019).

Sociologia examinează trauma nu doar la nivel individual, ci și la nivel colectiv, explorând cum evenimentele traumatice afectează grupuri mari de oameni și comunități

întregi. Trauma colectivă poate rezulta din războaie, dezastre naturale, acte de terorism, sau alte evenimente care perturbă semnificativ viața comunității. Această perspectivă subliniază importanța contextului social și cultural în înțelegerea și abordarea traumei (Alexander, 2004). În contextul dezvoltării copilului, trauma este adesea definită ca o experiență sau o serie de experiențe negative care interferează cu dezvoltarea sănătoasă a copilului. Trauma în copilărie poate avea efecte profunde și de durată asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului. Experiențele adverse din copilărie (ACE) includ abuzul fizic, emoțional și sexual, neglijarea, și expunerea la violență domestică sau substanțe toxice în mediul familial (Felitti și colab., 1998).

3. Educația informată de traumă pentru elevii în situații de risc

Educația informată de traumă reprezintă o abordare în care este luat în considerare impactul pe scară largă al traumei asupra vieților copiilor și urmărește să creeze un mediu sigur, în care elevii se pot dezvolta armonios. Acest tip de educație încurajează colaborarea între cadrele didactice pentru a susține sănătatea mentală și fizică a elevilor și a facilita procesul de învățare, fără a-i marginaliza pe elevii care par să fie în situații dificile (Perry și Szalavitz, 2006).

3.1. Principii de bază ale educației informate de traumă

- 1) *Siguranță*: crearea unui mediu fizic și emoțional sigur pentru elevi, în care aceștia să se simtă protejați față de evenimentele adverse din mediul familial (Dorado și colab., 2016).
- 2) *Încredere și transparență*: promovarea încrederii între elevi, familie și personalul școlii prin comunicare clară și consecventă (SAMHSA, 2014).
- 3) *Sprijin colegial*: asigurarea unui mediu de sprijin reciproc între elevi și personalul școlii, prin promovarea coeziunii în grup și stabilirea unor norme, reguli, valori, pe care fiecare persoană să le respecte (Blodgett și Dorado, 2016).
- 4) *Colaborare și încurajare*: promovarea unui sentiment de colaborare prin oferirea unor oportunități de luare de decizii prin participare la viața școlară și a comunității din care fac parte (Bath, 2008).
- 5) *Recunoașterea diversității*: respectarea și înțelegerea diversității culturale și socio-economice a elevilor, adaptarea activităților în funcție de nevoile de dezvoltare ale elevilor și ale comunităților din care fac parte (Brunzell, Waters, și Stokes, 2015).
- 6) *Educație integrată și continuă*: formarea continuă a personalului școlii în ceea ce privește impactul traumei și tehnicile de intervenție ce pot fi folosite în situații critice, dar și în activitatea din viața de zi cu zi (Cole și colab., 2005).

3.2. Intervenții psihopedagogice pentru elevii în situații de risc

- *Programe de formare pentru personalul școlii*. Toți membrii personalului școlii, de la cadre didactice la personalul administrativ, ar trebui să primească

formare în recunoașterea și abordarea efectelor traumei. Aceasta poate include informații despre tipurile de evenimente traumatiche (semne și simptome), baza legală care ghidează intervenția în aceste cazuri, măsuri ce pot fi luate la nivelul școlii și autoritățile locale ce pot fi implicate, strategii de gestionare a comportamentului și tehnici de de-escaladare (Alisic, 2012).

- *Crearea unor spații de refugiu.* Amenajarea unor spații liniștite și sigure, unde elevii pot merge pentru a se calma în momentele de stres sau anxietate. Aceste spații contribuie la crearea unui sentiment de siguranță și permit elevilor să-și regăsească echilibrul emoțional (Plumb, Bush, și Kersevich, 2016). Un astfel de spațiu ar putea fi cabinetul consilierului școlar, care, din păcate, lipsește în multe școli din România.
- *Intervenții terapeutice.* Integrarea consilierilor școlari și a psihologilor în echipa școlii pentru a oferi suport individual și de grup elevilor, care au trecut prin experiențe traumatiche. Intervențiile care au un impact semnificativ în reducerea efectelor traumei sunt terapia cognitiv-comportamentală și intervențiile bazate pe mindfulness (Bailey, 2019).
- *Programe de mentorat.* Implementarea unor programe de mentorat în care elevii mai mari sau adulții din comunitate oferă sprijin și ghidare elevilor în situații de risc poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor emoționale și academice (Rhodes, 2002).
- *Activități extracurriculare.* Oferirea de activități extracurriculare care promovează abilitățile sociale, reziliența și încrederea în sine, cum ar fi sporturile, artele și voluntariatul, ajută la crearea unui sentiment de apartenență și la dezvoltarea unor relații pozitive (Fredricks și Eccles, 2006).
- *Parteneriate cu familiile.* Implicarea familiilor în procesul educațional și oferirea de suport și resurse pentru a-i ajuta pe părinți să sprijine dezvoltarea emoțională și academică a copiilor, cu strategii specifice adaptate ciclului de învățământ. Colaborarea strânsă între școală și familie poate îmbunătăți semnificativ rezultatele academice ale elevilor, prin faptul că sporește motivația pentru învățare și încrederea în urmărire obiectivelor educaționale (Christenson și Sheridan, 2001)..

3.3. Programe de intervenție validate științific adresate elevilor și personalului școlii

3.3.1. Trauma-Informed Care for Schools (TICS)

Programul Trauma-Informed Care for Schools (TICS) este conceput pentru a educa personalul școlii despre efectele traumei și pentru a oferi strategii practice de susținere a elevilor afectați.

Programul include module despre identificarea a semnelor de traumă, tehnici de gestionare a comportamentului și metode de creare a unui mediu școlar sigur și de susținere. Participanții învață să recunoască și să răspundă la nevoile elevilor traumatizați într-un mod care să promoveze vindecarea și succesul academic.

Componentele programului TICS sunt:

- *Educație și conștientizare.* Primul pas în implementarea TICS este educarea personalului școlii despre natura traumei și impactul acesteia asupra dezvoltării copiilor. Aceasta include:
 - Definirea traumei: Explicarea conceptului de traumă, tipurile de experiențe traumatiche și diferențierea între traumele acute și complexe (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).
 - Efectele traumei: Prezentarea modului în care trauma poate afecta dezvoltarea emoțională, cognitivă și socială a copiilor. Acest lucru include înțelegerea simptomelor de stres posttraumatic, anxietate și depresie.
- *Strategii de intervenție.* Programul oferă strategii practice pentru a ajuta elevii traumatizați, printre care:
 - *Tehnici de autoreglare:* încurajarea tehnicilor de mindfulness, respirație profundă și alte strategii de autoreglare pentru a ajuta elevii să-și gestioneze emoțiile și reacțiile la stres.
 - *Relații de susținere:* promovarea dezvoltării unor relații pozitive între profesori și elevi, care să ofere un sentiment de siguranță și suport.
 - *Adaptări curriculare:* ajustarea sarcinilor și a activităților educaționale pentru a răspunde nevoilor specifice ale elevilor traumatizați, permițându-le să participe activ la procesul de învățare.
- Crearea unui mediu școlar sigur și suportiv. Un aspect esențial al TICS este crearea unui mediu școlar care să promoveze siguranța și suportul emoțional:
 - *Cultura școlii:* dezvoltarea unei culturi școlare care pune accent pe respect reciproc, empatie și înțelegere.
 - *Politici și proceduri:* Implementarea unor politici școlare care să sprijine elevii traumatizați, inclusiv proceduri pentru identificarea și referirea acestora către servicii de suport adecvate.

3.3.2 The National Child Traumatic Stress Network (NCTSN)

NCTSN oferă o varietate de resurse și programe de formare pentru personalul școlii. Printre acestea se numără module online gratuite, ghiduri și manuale care acoperă aspecte precum înțelegerea traumei, strategii de intervenție și construirea de relații de susținere cu elevii. Un program deosebit de util este "Psychological First Aid for Schools" (PFA-S), care oferă strategii imediate de intervenție pentru a ajuta elevii și personalul școlii în urma unui eveniment traumatic (NCTSN, 2020).

3.3.3 Sanctuary Model

Sanctuary Model este o abordare holistică și sistemică care se concentrează pe crearea unui mediu sigur și suportiv în școli. Programul oferă formare pentru tot personalul școlii în privința înțelegerii traumei și a modului în care aceasta afectează comportamentul și învățarea. Sanctuary Model promovează valori precum non-violența,

crearea unei culturi de respect reciproc și dezvoltarea abilităților de auto-reflecție și autoreglare. Acesta încurajează implementarea unor practici de susținere și intervenții care să abordeze atât nevoile individuale, cât și pe cele ale comunității școlare (Bloom, 2013).

3.3.4. *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS)*

CBITS este un program specific de intervenție și formare, destinat să ajute elevii care au experimentat traume. Programul include o componentă de formare pentru profesori și consilieri școlari, care învață cum să implementeze tehnici de terapie cognitiv-comportamentală pentru a sprijini elevii traumatizați. CBITS oferă strategii practice pentru reducerea simptomelor de stres posttraumatic, anxietate și depresie, promovând în același timp succesul academic și adaptarea socială.

Componentele CBITS sunt:

- *Educație despre trauma.* Un aspect fundamental al CBITS este educarea elevilor despre trauma și efectele acesteia. Prin înțelegerea cauzelor și simptomelor traumei, elevii devin mai conștienți de modul în care experiențele lor personale pot influența gândirea și comportamentul. Educația despre trauma ajută la reducerea stigmatizării și promovează acceptarea și sprijinul între colegi.
- *Terapie cognitiv-comportamentală (TCC).* CBITS utilizează principiile terapiei cognitiv-comportamentale pentru a ajuta elevii să învețe strategii de autoreglare și să facă față gândurilor și emoțiilor negative asociate cu traumele lor. Aceasta include tehnici precum identificarea și schimbarea gândurilor distorsionate, învățarea tehnicilor de relaxare și gestionarea comportamentelor problematice (Jaycox și colab., 2002).
- *Sesiuni individuale și de grup.* Programul CBITS oferă atât sesiuni individuale, cât și de grup, în funcție de nevoile și preferințele elevilor. Sesiunile individuale permit consilierilor să lucreze cu elevii într-un cadru mai intim, explorând experiențele și reacțiile personale la traumă. Sesiunile de grup oferă o oportunitate pentru elevi să se conecteze cu alți colegi care au experiențe similare și să învețe unii de la alții.
- *Implementare în mediul școlar.* CBITS este conceput pentru a fi implementat direct în mediul școlar, facilitând accesul elevilor la servicii de intervenție și sprijin fără a fi nevoie să părăsească mediul sigur creat în școală. Acest lucru contribuie la reducerea barierelor de acces la tratament și la integrarea intervenției în rutina zilnică a elevilor.

3.3.5. *The HEARTS (Healthy Environments and Response to Trauma in Schools) Program*

Programul HEARTS, dezvoltat de Universitatea din California, San Francisco, este destinat să creeze medii școlare sănătoase și sensibile la traumă. HEARTS oferă

formare și suport continuu pentru profesori și personalul școlii, axându-se pe dezvoltarea abilităților de a recunoaște și răspunde la trauma elevilor. Programul include componente de auto-îngrijire pentru personal, strategii de intervenție de grup și individuale, și dezvoltarea unei culturi școlare care să promoveze siguranța și suportul emoțional (Dorado și colab., 2016).

3.4. Beneficiile implementării programelor informate de traumă în mediul școlar

Implementarea programelor informate de trauma în școli aduce numeroase beneficii atât pentru elevi, cât și pentru întreaga comunitate școlară. Aceste programe sunt concepute pentru a recunoaște impactul traumei asupra dezvoltării și comportamentului elevilor și pentru a oferi strategii eficiente de sprijin și intervenție. Mai jos sunt prezentate principalele beneficii ale implementării acestor programe:

- Personalul școlar este educat să recunoască semnele traumei și să creeze spații sigure în care elevii se simt înțeleși și sprijiniți. Acest lucru este esențial pentru reducerea stresului și anxietății elevilor traumatizați și pentru promovarea unui climat general de învățare pozitiv.
- Elevii care beneficiază de programe informate de traumă au tendința de a înregistra îmbunătățiri semnificative în performanța lor academică. Reducerea stresului și anxietății asociate traumei le permite să se concentreze mai bine asupra învățării și să participe mai activ în activitățile școlare (Blodgett și Dorado, 2016).
- Programele oferă personalului școlar abilități și tehnici pentru a gestiona comportamentele problematice asociate cu traumele. Educatorii devin mai eficienți în identificarea și înțelegerea rădăcinii comportamentelor disruptive ale elevilor, oferind astfel oportunități de intervenție corespunzătoare și sprijin.
- Implementarea unor practici informate de trauma în școli contribuie la promovarea sănătății mentale a elevilor. Elevii primesc suport pentru gestionarea simptomelor de stres posttraumatic, anxietate și depresie, ceea ce le îmbunătățește bunăstarea emoțională și le oferă resurse pentru a face față provocărilor vieții (Cole et al., 2013).
- Un alt beneficiu al implementării programelor informate de trauma este reducerea absenteismului școlar. Elevii se simt mai conectați și mai implicați în mediul școlar atunci când primesc sprijin adecvat pentru a face față traumelor personale, ceea ce duce la o prezență mai regulată în clasă și la o mai mare implicare în activitățile școlare.
- Programele informate de trauma încurajează dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase între elevi și între elevi și personalul școlar. Elevii învață să comunice mai eficient, să stabilească relații de încredere și să rezolve conflictele într-un mod constructiv, contribuind astfel la crearea unei comunități școlare mai unite și mai suportive.

4. Concluzii

În această lucrare au fost prezentate necesitatea și beneficiile implementării intervențiilor psihopedagogice informate de traumă în instituțiile de învățământ general pentru a sprijini elevii în situații de risc. Prin crearea unui mediu educațional sigur, colaborativ și de susținere, putem ajuta acești elevi să depășească efectele traumei și să își atingă potențialul maxim. Investind în formarea personalului școlii și dezvoltarea unor programe și resurse adecvate, putem transforma școlile în sanctuare de vindecare și creștere pentru toți elevii.

Referințe bibliografice:

Alisic, E.. Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 2012, 27(1), 51-59.

American Psychological Association. (2020). Trauma. Retrieved from <https://www.apa.org/topics/trauma>

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., ... & Giles, W. H.. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 2006, 256(3), 174-186.

Bailey, R.. Mindfulness-Based Programs for Children and Adolescents: A Review of the Current Evidence. *Child and Adolescent Mental Health*, 2019. 24(1), 3-6.

Bath, H.. The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 2008, 17(3), 17-21.

Blodgett, C., & Dorado, J.. A selected review of trauma-informed school practice and alignment with educational practice. *Washington State University Clearinghouse for Military Family Readiness*, 2016.

Bloom, S. L.. *Creating Sanctuary: Toward the Evolution of Sane Societies*. Routledge, 2013.

Briere, J., & Scott, C.. *Principles of trauma therapy: A guide to symptoms, evaluation, and treatment* (2nd ed.). Sage, 2014.

Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3-9.

Centers for Disease Control and Prevention. Preventing Adverse Childhood Experiences., 2019. Retrieved from <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/aces/fastfact.html>

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M.. *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press, 2001.

Cole, S., O'Brien, J., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M.. Helping traumatized children learn. *Massachusetts Advocates for Children*, 2005.

Colman, R. A., & Widom, C. S.. Childhood abuse and neglect and adult intimate relationships: A prospective study. *Child Abuse & Neglect*, 2004, 28(11), 1133-1151.

De Bellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Woolley, D. P.. Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2009, 15(6), 868-878.

Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T.. Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 2016, 8(1), 163-176.

Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Edwards, V. J., & Croft, J. B.. Adverse childhood experiences and personal alcohol abuse as an adult. *Addictive Behaviors*, 2002, 27(5), 713-725.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... & Marks, J. S.. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 1998, 14(4), 245-258.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S.. Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 2006, 42(4), 698.

Gregory, A. M., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Poulton, R.. Family conflict in childhood: A predictor of later insomnia. *Sleep*, 2006, 29(8), 1063-1067.

Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Stein, B. D., Langley, A. K., & Wong, M.. Cognitive behavioral intervention for trauma in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 2002, 19(2), 57-70.

Nader, K. O., Pynoos, R. S., Fairbanks, L. A., Al-Ajeel, M., & Al-Asfour, A.. A preliminary study of PTSD and grief among the children of Kuwait following the Gulf crisis. *British Journal of Clinical Psychology*, 2004, 29(1), 85-92.

National Child Traumatic Stress Network (NCTSN). (2020). Psychological First Aid for Schools (PFA-S). Retrieved from <https://www.nctsn.org/resources/psychological-first-aid-schools-pfa-s>

Perry, B. D., & Szalavitz, M.. *The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook*. Basic Books, 2006.

Plumb, J. L., Bush, K. A., & Kersevich, S. E.. Trauma-sensitive schools: An evidence-based approach. *School Social Work Journal*, 2016, 40(2), 37-53.

Rhodes, J. E.. *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. 2002, Harvard University Press.

SAMHSA. (2014). SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*, 2014.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration.. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. SAMHSA's Trauma and Justice Strategic Initiative, 2014.

PREVENIREA APARIȚIEI TULBURĂRILOR EMOȚIONALE LA ELEVII DE GIMNAZIU PRIN ACTIVITĂȚILE DE CONSILIERE PSIHOPEdagogică

Drd. Profesor consilier școlar Maria Diaconu

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Chișinău
C.J.R.A.E. – Neamț

Drd. Profesor consilier școlar Delia Cristescu

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – Chișinău
C.J.R.A.E. – Neamț

In the current social context, preventing the occurrence of emotional disorders in students has become one of the most important objective of psycho-pedagogical counseling in Romanian schools. In recent years, more and more students and parents turn to the school counselor to receive help in solving emotional, behavioral or relational problems. Thus, the promotion of well-being, personal development and prevention of mental health problems have become common objectives of the student-family-school triad, and the school counselor has a very important role in the functioning of this system.

This article presents principles, concepts and methods of intervention that the school counselor has at his disposal, as well as examples of individual and group counseling activities with an impact on preventing the onset of emotional disorders in students in secondary education.

Contextul social actual a scos în evidență nevoia acută de implementare a unui sistem eficient de asigurare a suportului psihopedagogic în educație, necesar în prevenirea tulburărilor emoționale la elevi, precum și necesitatea elaborării unor noi strategii și instrumente psihologice de prevenire și intervenție pentru soluționarea diverselor probleme de ordin emoțional, cognitiv, comportamental, de comunicare și relaționare sau adaptare școlară și socială.

Din perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961), consilierea psihologică și educațională integrează problemele psihice în limitele nevoii dezvoltare personală, de autocunoaștere, de întărire a Eului și de adaptare (Băban A., 2011).

Consilierea, în sens larg, este o acțiune complexă prin care “se urmărește sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie să fie adoptat într-o situație dată sau în general, în viață și în activitatea cotidiană” (Tomșa Gh., 1999).

Consilierea psihopedagogică este însă o activitate intensă de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor, studenților dar și celorlalte persoane implicate în procesul educațional; este “o formă particulară de interacțiune și influențare care contribuie la omogenizarea grupului de elevi” (Tomșa Gh., 1999).

Unul dintre obiectivele consilierii psihopedagogice este prevenția ”dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză” (Băban A., 2011).

Activitatea de psihoprofilaxie a profesorului consilier școlar are un rol important în realizarea scopului de bază al serviciului de asistență psihopedagogică și anume, funcționarea psihosocială optimă a elevilor/a grupului de elevi.

Prevenția presupune implementarea unui sistem de măsuri menite pentru a preîntâmpina dificultățile de dezvoltare psihică a personalității preadolescentului și crearea condițiilor psihologice favorabile acestei dezvoltări. Cunoașterea metodelor și tehnicilor de prevenire a problemelor de dezvoltare psihică, comportamentală și emoțională este importantă pentru a prognoza posibilitatea apariției lor și pentru a orienta activitatea consilierului școlar în direcția prevenirii lor (Batog M., 2022).

În funcție de specificul tulburărilor emoțional-comportamentale la elevi, se conturează principiile de bază ale psihoprofilaxiei:

- principiul activităților complexe, organizate pe diferite planuri: social, familial și al personalității;
- principiul direcționării, în funcție de vârstă, sex și caracteristici sociale;
- principiul caracterului de masă, cu accent pe formele de activitate în grup;
- principiul caracterului pozitiv al informațiilor;
- principiul de minimizare a consecințelor negative ale activităților realizate;
- principiul interesului personal și al responsabilității participanților;
- principiul activismului maxim al persoanei;
- principiul orientării spre viitor, cu evaluarea consecințelor comportamentului, actualizarea valorilor și obiectivelor pozitive, planificarea viitorului fără comportamente negative (Batog M., apud Bondarenko I.).

Prevenția tulburărilor emoționale la elevi implică realizarea unor strategii, tehnici și metode, adaptarea și aplicarea lor în activitățile de consiliere psihopedagogică cu actorii educaționali și presupune consolidarea abilităților emoționale, asigurarea suportului necesar cadrelor didactice, părinților și cadrelor de conducere în desfășurarea unui proces educațional eficient și de calitate.

Sistemul măsurilor de prevenire a tulburărilor emoționale în rândul elevilor este tridimensional și cuprinde:

- măsuri de prevenire primare, cu accent pe societate, familie, copil, în context socioeconomic și cultural mai vast;
- măsuri de prevenire secundare, de atragere a copiilor către școală printr-un curriculum educațional adaptat particularităților și intereselor lor;
- măsuri de prevenire terțiare ce acționează asupra comportamentelor în forme mai grave, respectiv preîntâmpinând recidiva acestor conduite indezirabile (Enache, R., Sandu. M., 2019).

Măsurile de prevenire primare implică educarea familiei prin programe de consiliere/terapie, implicarea familiilor în acțiuni extrafamiliale, creșterea gradului de participare la viața școlară și extrașcolară, elaborarea unor programe de intervenție personalizate etc. „Prin limitarea factorilor sociali de risc, fenomenul tulburărilor

comportamentale poate fi semnificativ diminuat, costurile fiind mult mai mici decât în cazul altor forme de intervenție” (Matei, R., S., Enache, R., G., apud Neamțu, C., 2019).

Școala este cea de care depind măsurile de prevenire secundare, acestea având ca scop accesul la educația formală a tuturor categoriilor de populație de vârstă școlară și adaptarea ofertei educaționale și a curriculumului școlar necesar acestora.

Școala este responsabilă cu instituirea unor măsuri pentru prevenirea tulburărilor de ordin emoțional și comportamental, cum ar fi:

- colaborarea cu specialiștii din cadrul C.J.R.A.E.;
- organizarea unor work-shop-uri pe subiecte de interes comun;
- flexibilizarea orarelor în raport cu particularitățile curbei de efort a elevilor;
- respectarea drepturilor elevilor stipulate în normativele naționale și internaționale și implicarea acestora în luarea deciziilor care îi privesc la nivelul școlii și al clasei, discutarea împreună cu elevii a regulilor privitoare la menținerea disciplinei în școală;
- consolidarea cunoștințelor dobândite de elevi prin activități remediale;
- crearea unui ethos al școlii care să permită elevilor să fie valorizați și prin alte modalități alternative procesului instructiv-educativ;
- includerea în curriculumul la decizia școlii a unor elemente ce exemplifică rolul terapeutic al educației, a unor programe de prevenire a victimizării copiilor, management al conflictelor, educare a preluării selective și critice a informațiilor difuzate prin mass-media;
- implicarea părinților și comunității locale în procesul educațional prin realizarea unor parteneriate de profil;
- supravegherea elevilor în timpul activităților extra-didactice desfășurate atât în școală, cât și în afara ei (Batog M., 2022).

Măsurile de prevenire terțiare necesită un demers specific conceput în funcție de natura problemei și specificului factorilor etiologici, adaptat caracteristicilor de personalitate ale elevului/elevilor și care este susținut de specialiști în domeniu în cooperare cu cadrele didactice, respectiv, cu familia.

Există o serie de metode psihosociale pentru a preveni dificultățile în sfera emoțională și comportamentală la adolescenți, și anume: informarea, discuțiile de grup, jocul de rol, modelarea comportamentului social eficient și metodele psihoterapeutice.

Tematica ce poate fi abordată de către profesorii consilieri din instituțiile de învățământ preuniversitar în consilierea elevilor este diversă și vizează autocunoașterea, creșterea stimei de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționarea interpersonală armonioasă și controlul stresului prin activități având ca subiect „Preadolescența și provocările ei”, „Prietenia dintre o fată și un băiat”, „Viața nu este un joc!”, „Eu și grupul de prieteni”, „Cum petrec timpul liber?”, „Pasiunea mea este...”, „Acronimul prenumelui meu”, etc..

Principalele sarcini a consilierului școlar sunt de a ajuta elevii să parcurgă pașii unui demers de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori și sprijinirea lor pentru ca aceștia să devină capabili să se ajute singuri să se înțeleagă atât pe ei înșiși cât și realitatea înconjurătoare.

Profesorul -consilier, prin activitatea sa, poate contribui la reducerea riscului apariției și dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihiatrului și respectiv a psihologului.

Strategia de prevenție constă în identificarea situațiilor și a grupurilor de risc înainte ca acestea să aibă un impact negativ asupra elevului sau grupului de elevi.

Cadrele didactice pot fi implicate în activități pe diferite teme ce reflectă cazuistica întâlnită în mediul școlar prin brainstorming, studii de caz și jocuri de rol: "Eu – părinte sau copil", „Ce îmi place în școala mea?", "Cum aș vrea să fie educat copilul meu?", "Metode și tehnici de lucru cu elevii cu tulburări emoționale", „Pre-adolescentul de azi, adultul de mâine – provocări și soluții", "Relația profesor – elev – părinte", "Impactul stresului asupra activității psihice umane", etc..

Activitățile de prevenire realizate cu părinții, cadrele didactice și elevii se rezumă în special la:

- Programe de alfabetizare emoțională a elevilor/ părinților/ profesorilor;
- Masă rotundă „Rolul familiei în cultivarea inteligenței emoționale a copiilor”;
- „Suportul psiho-emoțional al copilului” – activitate pentru părinții elevilor de diferite vârste;
- Consilierea individuală și de grup a părinților, elevilor, cadrelor didactice;
- Lectorate psihologice pentru părinți și cadre didactice la tema afectivității elevilor din învățământul gimnazial;
- Webinare pentru cadre didactice, părinți: „Gestionarea emoțiilor în perioada adolescenței” (Batog M., 2022).

Se recomandă organizarea unor seminare psihologice cu părinții în scop de psihoprofilaxie a tulburărilor emoționale la elevi, pe următoarele subiecte: „Preadolescența – probleme și provocări”; „Stresul: cauze, factori și modalități de combatere”.

Abordând tema preadolescenței în seminarele de informare pentru părinți, aceștia se vor familiariza cu specificul vârstei preadolescente, problemele de vârstă și soluționarea lor. Consilierul școlar va oferi suport psihopedagogic părinților în identificarea problemelor concrete iar părinții vor cunoaște strategii de soluționare a conflictelor cu proprii copii, vor afla rezultate din studii de specialitate cu și despre părinți și copii.

În cadrul activităților cu părinții sau cu cadrele didactice se vor realiza jocuri de rol în care se vor exersa unele strategii cum ar fi: „Recompensă și mită”, „Controlul”, „Pedeapsa”, „Dispoziții” etc. (Batog M., 2022). La activitatea având ca temă stresul participanții vor identifica cauzele care provoacă stresul, influența situațiilor de stres ale părinților asupra relațiilor cu copii, vor însuși tehnici și metode de autocontrol, comunicare asertivă și mindfulness.

Activitatea de prevenire poate fi realizată și sub formă de programe educaționale, consiliere psihopedagogică, iar cazurile aflate la nivel clinic se direcționează către centre sau cabinete unde se pot obține servicii de asistență psihologică în situații de criză (linia fierbinte la telefon), precum și de psihoterapie.

Favorizată de perioada pandemică, a apărut și s-a dezvoltat tot mai mult o metodă inovatoare ce oferă mai multă flexibilitate clienților, și anume consilierea online, dar și consilierea de tip hibrid, ce presupune o combinație a consilierii online și a consilierii

realizate față în față. Ea poate fi realizată de către profesorul consilier cu cadrele didactice, părinții și elevii. În consilierea online sau de tip hibrid pot fi utilizate metode de suport informațional, metode de suport emoțional, tehnici de respirație; autocontrol mental, tehnici de relaxare, tehnici de activizare a resurselor personale (Batog M., 2022). Această modalitate de consiliere, la fel ca și celelalte, are însă o serie de dezavantaje, în acest caz, pot exista probleme de ordin tehnic sau riscul nerespectării confidențialității activității de consiliere.

Pentru prevenirea instalării tulburărilor emoționale la elevi, putem face unele recomandări destinate profesorilor consilieri școlar dar și cadrelor didactice:

- programarea și planificarea unor activități cu încărcătură emoțională pozitivă;
- gestionarea stresului prin metode și tehnici de comunicare, relaxare și vizualizare;
- dezvoltarea abilităților de comunicare familială și de conectare cu ceilalți;
- se recomandă evitarea criticii, pedepselor, sarcasmului, descurajării sau atitudinii indifferente față de elevi;
- planificarea succesului – organizarea oportunității și ocaziilor, astfel încât elevul să aibă succes și să fie recunoscut pentru acesta;
- axarea pe educația afectivă și gestionarea eficientă a stărilor emoționale.

În concluzie, activitățile de consiliere psihopedagogică au un rol deosebit în prevenirea tulburărilor emoționale la elevii din învățământul gimnazial, antrenând toate resursele umane, materiale și instituționale implicate într-un tot unitar în care toleranța, prietenia, colaborarea, comunicarea asertivă și armonia creează premisele unei stări de bine și a unei dezvoltări armonioase a preadolescenților.

Referințe bibliografice:

Băban, A., *Consilierea educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Editura ASCR ASCRED, Cluj-Napoca, 2011;

Gh. Tomșa - *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de editură și presă Viața Românească, București, 1999;

Matei, R., S., Enache, R., G., *Optimizarea calității vieții copiilor și adolescenților. Studii și cercetări în psihopedagogie specială și asistență socială*, Editura Universitară, 2019;

*** Enache, R., Sandu. M., *Tulburările de comportament în copilărie și adolescență. Modalități de evaluare și intervenție*, 2019, <https://www.researchgate.net/publication/340863236>;

*** Batog, M., *Prevenirea afectivității negative la elevii din ciclul primar și gimnazial*, Conferința Științifică cu Participare Internațională - Educația de calitate în contextul provocărilor societale p-450-457.pdf (idsi.md).

PROMOVAREA EGALITĂȚII ÎN VIAȚA SOCIALĂ

Consilier școlar, Beatrice-Iuliana Măguran,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Timiș

Profesor itinerant, Gabriela Sîrbu,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Alexandru Roșca Lugoj

Freedom and equality are foundational values that we draw upon when envisioning a better society. Equality of opportunity is a social ideal that combines concern with freedom and equality, and this social ideal provides a vision of how we ought to live together. Equality of Opportunity is one such combination and it has been a rich source of academic and political debate. Education researchers, practitioners and policy makers around the world are increasingly concerned about multiple social inequalities in education. Ethnic minority students often struggle with numerous risk factors that jeopardize their ability to thrive academically, including poorer and disorganized home environments and safety issues associated with low-income neighborhoods, low parental education. Despite the major obstacles to academic success that young people face, many of them achieve positive academic results. A key school-level construct known to improve academic outcomes and prevent the negative influence of low background and discriminated minority status is school climate. Equal opportunities means treating people fairly and without prejudice, but also creating conditions that encourage, value diversity and promote dignity in school, workplace and in society. Moreover, equality means correcting past imbalances and ensuring that relations with partners and customers are conducted in a constructive way, supporting inclusion and avoiding unjustified discrimination.

”Ceea ce așteaptă cei mai mulți oameni de la viață este să aibă șanse corecte, egale de a-și urmări și realiza propriile planuri de viață.” (H.J. Gans, 1991).

Dintotdeauna, oamenii și-au dorit o calitate mai bună a vieții, atât pentru ei cât și pentru semenii lor, atât pentru generația actuală cât și pentru generațiile viitoare. Calitatea ridicată a vieții are la bază principiul egalității de șanse și asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de vârstă, sex, etnie, religie, dizabilitate sau orientare sexuală. Dar ce înseamnă egalitate de șanse? Și care sunt rolurile sociale pe care și le asumă femeile și bărbații? Cum se manifestă capacitatea de incluziune socială a celor două categorii?

Problematica promovării egalității șanselor în viața socială pentru ambele sexe, constituie o cerință esențială pentru societatea românească, fiind considerată o componentă de bază a preocupării pentru respectarea drepturilor fundamentale ale oamenilor. Egalitatea

de șanse (equal opportunities) – conceptul conform căruia toate ființele umane sunt libere să-și dezvolte capacitățile personale și să aleagă fără limitări impuse de roluri stricte. Faptul că diferitele comportamente, aspirații și necesități ale femeilor și bărbaților sunt luate în considerare, evaluate și favorizate în mod egal, înseamnă că femeile și bărbații se bucură de aceeași libertate de a-și realiza aspirațiile.

Această problemă se poate observa și la nivelul instituțiilor școlare.

Cercetătorii din domeniul educației, practicienii și factorii de decizie politică din întreaga lume sunt din ce în ce mai preocupați de multiplele inegalități sociale în educație. O atenție publică și profesională substanțială a fost acordată problemei tot mai mari a disparităților în ceea ce privește oportunitățile de reușită academică pentru elevii cu un statut socioeconomic mai scăzut, în special pentru cei cu origini culturale și etnice diferite sau cei cu cerințe educaționale speciale CES. Elevii aparținând minorităților etnice se luptă adesea cu numeroși factori de risc care le pun în pericol capacitatea de a prospera din punct de vedere academic, inclusiv un mediu familial mai sărac și dezorganizat și problemele de siguranță, asociate cu cartierele cu venituri reduse, educația scăzută a părinților (Sharkey, 2013), structura familială monoparentală, mai puține resurse familiale, stresul și presiunea. Elevii aparținând minorităților culturale sunt, de asemenea, mai predispuși să se confrunte cu prejudecăți și judecăți negative în școli, ceea ce le pune în pericol succesul academic.

În pofida obstacolelor majore pentru succesul academic pe care le întâmpină tinerii, mulți dintre ei reușesc rezultate academice pozitive. Un construct esențial la nivelul școlii cunoscut pentru îmbunătățirea rezultatelor academice și pentru împiedicarea influenței negative a contextului scăzut și a statutului de minoritate discriminată este climatul școlar.

Un climat școlar pozitiv este acela în care elevii se simt în siguranță și au relații de afecțiune cu colegii și adulții, un sentiment de apartenență și conectivitate și dezaprobara comportamentelor discriminatorii în rândul colegilor.

Egalitatea șanselor presupune: rezolvarea discrepanței dintre dreptul la auto-determinare și experiența efectivă a auto-determinării. Această discrepanță se datorează lipsei oportunităților unor indivizi pentru care diferite circumstanțe de natură personală, socială și economică, se află în afara controlului lor, ceea ce conduce la inegalitatea șanselor. Teoria ”oportunităților egale” (Dennis E. Mithaug, 1996) justifică corectarea nedreptăților sociale (social redress) în favoarea celor aflați într-o situație dezavantajoasă, afirmând că: toți indivizii au dreptul la auto-determinare. Condițiile psihologice și sociale derivate din experimentarea libertății determină ca unii indivizi și unele grupuri să experimenteze avantaje incorecte în determinarea propriului lor viitor, în comparație cu alții. Diminuarea șanselor de auto-determinare a celor aflați într-o situație dezavantajoasă se datorează unor forțe sociale aflate în afara controlului lor în consecință, este de datoria colectivității/societății să promoveze îmbunătățirea șanselor de succes în procesul de auto-determinare pentru cei dezavantajați. Așadar, este esențial ca acțiunea colectivă să includă optimizarea șanselor de succes în procesul de auto-determinare

prin: îmbunătățirea capacităților de autonomie în gândire și acțiune ale tuturor indivizilor mărirea spectrului de oportunități de alegere și acțiune efectivă, optimizarea raportului dintre capacitatea individuală și oportunitatea socială, prin eliminarea obstacolelor și construirea oportunității care încurajează într-o măsură mai mare exprimarea și experimentarea auto-determinării. Scopul final este atingerea stadiului de perfecțiune/excelență de către toți indivizii, prin promovarea egalității și libertății (existența unui cadru favorabil nondiscriminativ).

În timp ce egalitatea de șanse și de tratament semnifică nivelul egal de vizibilitate, autonomie, responsabilitate și participare a majorității și a minorității dezavantajate la și în toate sferile vieții publice, discriminarea reprezintă tratamentul diferențiat aplicat unei persoane în virtutea apartenenței, reale sau presupuse a acesteia la un anumit grup social.

Vorbim despre discriminare atunci când o persoană este tratată „mai puțin favorabil” decât o altă persoană în aceeași situație. Conform art. 2, punctul b) și c) din Ordonanța de Urgență nr. 67/2007, prin principiul egalității de tratament se înțelege „lipsa oricărui tratament discriminatoriu, direct sau indirect, pe criteriul de sex, în special prin referirea la starea civilă sau familială”. Prin tratament discriminatoriu se înțelege „orice excludere, restricție ori diferență de tratament, direct sau indirect, între femei și bărbați”. Discriminarea directă excluderea unei persoane sau categorii de persoane de la beneficiul unui anumit drept datorită unei caracteristici a acelei persoane sau categorii de persoane. Altfel spus, prin discriminare directă înțelegem „situația în care o persoană este tratată mai puțin favorabil pe criterii de gen, rasă, naționalitate, categorie socială, dizabilitate, boală cronică etc. decât este, a fost sau ar fi tratată o altă persoană într-o situație comparabilă”

Discriminarea indirectă excluderea unei persoane sau categorii de persoane de la beneficiul unui anumit drept prin folosirea unor criterii aparent neutre. Altfel spus, prin discriminare indirectă înțelegem „situația în care o dispoziție, un criteriu sau o practică, aparent neutră, ar dezavantaja în special persoane aparținând unui grup defavorizat, în raport cu persoanele majoritare, cu excepția cazului în care această dispoziție, acest criteriu sau această practică este justificată obiectiv de un scop legitim, iar mijloacele de atingere a acestui scop sunt corespunzătoare și necesare”.

Incluziunea socială. Tipuri de egalități

Incluziunea socială reprezintă expresia capacității indivizilor de a participa activ, conștient și responsabil la viața socială a comunităților din care fac parte. Ea se concretizează prin aplicarea principiilor democratice și prin garantarea pentru toți membrii societății a posibilității de a-și asuma roluri sociale în concordanță cu abilitățile, nivelul de pregătire, personalitatea și interesele fiecăruia. Astfel, incluziunea socială presupune respectarea statutului și drepturilor tuturor oamenilor dintr-o societate, care trebuie să aibă oportunitatea de a participa în mod relevant la viața acesteia și de a se

bucura de un tratament egal cu ceilalți. Prin incluziune socială se asigură o participare completă la viața socială, nu numai la procesele care presupun schimburi și relaționări, ci și la cele care implică autodeterminarea și manifestarea potențialului fiecăruia. Incluziunea socială, în adevăratul sens al cuvântului, se referă și la ”dreptul indivizilor de a participa la procesele decizionale care au loc la nivelul diferitelor grupuri sociale” (Ruth Levitas, 2003). Legătura dintre incluziunea socială și egalitatea de șanse este una intrinsecă: egalitatea de șanse reprezintă o condiție fundamentală pentru dezvoltarea incluziunii sociale; incluziunea socială reprezintă fundamentul pentru asigurarea perpetuării egalității de șanse, pe măsură ce sistemul social respectiv evoluează.

Dar ce înseamnă ”sistem social evoluat”? Ce reprezintă, la ora actuală, dezvoltarea armonioasă a societății? Incluziunea socială și egalitatea de șanse reprezintă doar o parte a ecuației corespunzătoare dezvoltării armonioase a societății în prezent. Incluziunea socială se reflectă în două fațete ale ”oglinzii sociale”: pe de o parte, societatea - trebuie să ofere fiecărui individ, posibilitatea de a beneficia de oportunități egale de dezvoltare, de șanse egale de a-și utiliza potențialul propriu, pentru ca membrii societății să se poată ”include social” într-o manieră coerentă; pe de altă parte, individul - odată ce acesta își va folosi liber și neîngrădit potențialul propriu la un nivel maximal, șansele sale de a se integra social cu succes cresc direct proporțional. În contextul realizării unui echilibru armonios, dezvoltarea societății se poate identifica cu dezvoltarea durabilă, care oferă cadrul necesar evoluției și creșterii civilizației, tehnologiei, capacității de utilizare a resurselor, fără a fi afectate posibilitățile generațiilor viitoare de a-și utiliza propriul potențial. Din perspectiva dezvoltării durabile, promovarea principiilor egalității de șanse sub diverse forme precum: egalitatea de gen, accesul egal la educație etc. reprezintă condiții esențiale pentru o dezvoltare socială armonioasă, coerentă, pe termen lung.

Egalitatea de șanse pentru persoanele cu dizabilități

Persoanele cu dizabilități sunt persoane cu drepturi depline și trebuie să beneficieze de egalitate de șanse și tratament la fel ca restul membrilor societății. Este datoria societății (implicit a fiecărui membru al acesteia) să asigure dreptul la demnitate, tratament egal, viață autonomă și participare deplină la viața publică și la decizie, pentru persoanele cu dizabilități. Din nefericire, în societatea românească actuală, continuă să existe atitudini discriminatorii față de persoanele cu dizabilități, pentru că oamenii uită un principiu esențial, acela că ”fiecare om poate face anumite lucruri pe care alții nu le pot face”, indiferent de situația sa, de starea sa de boală sau dizabilitate. Datorită acestor atitudini discriminatorii, persoanele cu dizabilități sunt excluse de la viața socială, fiindu-le adesea îngrădit dreptul de a intra în contact cu un mediu care i-ar putea face să simtă realitatea care îi înconjoară. De cele mai multe ori, pentru o persoană cu dizabilități, accesul la viața socială înseamnă doar deplasarea de la locuința sa la instituții specializate care îi oferă sprijin. Discriminarea persoanelor cu diferite tipuri de dizabilități se manifestă în mod direct prin: limitarea șanselor de acces la servicii sociale specializate (imposibilitatea de a accesa anumite servicii din cadrul diferitelor instituții sau anumitor

utilități care intervin în viața de zi cu zi); limitarea șanselor de acces a persoanelor cu handicap locomotor în mijloacele de transport în comun; accesul scăzut la integrarea pe piața muncii (șanse limitate de a se angaja și a-și câștiga existența); limitarea șanselor de acces la orice formă de educație (prin inexistența unui sistem de educație timpurie pentru copilul cu handicap, mentalitatea necorespunzătoare a majorității personalului didactic, lipsa accesibilizărilor mediului fizic și informațional în sistemul de învățământ); limitarea șanselor egale de a participa la viața publică; limitarea posibilităților de a avea o viață socială obișnuită. Aceste probleme cu care se confruntă persoanele cu dizabilități au ca punct de plecare comun, existența barierelor exterioare, ce au caracter mecanic, tehnologic sau administrativ. Pentru aceste persoane, în plan social, independența înseamnă existența rampelor și altor mijloace de acces și de deplasare. De asemenea, este nevoie de servicii specializate, de organizare, de educație adecvată, de profesionalizare onorantă și onorabilă, de amenajarea și adaptarea corespunzătoare a locurilor de muncă. Pentru a veni în sprijinul persoanelor cu dizabilități și totodată pentru a respecta egalitatea de șanse și tratament a acestor membri ai societății, legiuitorul a stabilit drepturi și obligativități clare privind serviciile medicale, sociale, educaționale, ocupaționale etc. Astfel, conform legislației naționale, persoanele cu dizabilități au acces la programe de reabilitare individuală și integrare socială. De asemenea, orice persoană cu dizabilități care dorește să se integreze sau reintegreze în muncă, are acces gratuit la evaluare și orientare profesională, indiferent de vârstă, tipul și gradul de handicap. Persoanele cu dizabilități pot fi încadrate în muncă, în conformitate cu pregătirea lor profesională și a capacității de muncă, atestate prin certificatul de încadrare în grad de handicap emis de către comisiile de evaluare de la nivel județean. În vederea garantării principiul egalității de șanse și de tratament pentru persoanele cu dizabilități, art. 5 din Directiva Consiliului privind relațiile de muncă 2000/78/CE prevede că „angajatorii trebuie să ia măsurile necesare pentru a permite unei persoane cu dizabilități să aibă acces, să participe sau să promoveze la locul de muncă, sau să beneficieze de instruire. Ori de câte ori este nevoie, trebuie luate măsuri adecvate pentru persoanele cu dizabilități tocmai pentru garantarea egalității de tratament”.

Egalitatea de șanse înseamnă a trata oamenii în mod corect și fără prejudecăți, dar și a crea condiții care să încurajeze, să aprecieze diversitatea și să promoveze demnitatea în mediul de lucru și în societate. Mai mult, egalitatea presupune corectarea dezechilibrelor din trecut și certitudinea că relațiile cu partenerii și clienții decurg într-un mod constructiv, susținând incluziunea și evitând discriminările nejustificate.

Diversitatea presupune crearea unui mediu primitor și a unor practici de care să beneficieze atât organizația (școala), cât și oamenii care lucrează în și cu aceasta. Ea ia în calcul faptul că oamenii diferă unii de ceilalți în foarte multe moduri. Înțelegerea, aprecierea și gestionarea acestor diferențe pot avea ca rezultat o mai mare participare care poate influența succesul la nivel individual, de echipă și organizațional.

Bibliografie:

Cetean-Voiculescu, Laura, Egalitate de șanse-suport de curs, realizat în cadrul proiectului ”Îmbunătățirea eficacității organizaționale a administrației publice locale și a instituțiilor descentralizate din jud. Alba” cod SMIS 22763, material editat de Universitatea ”1 Decembrie 1981” Alba Iulia, 2014 2.

Gans, H. J. (2019). The possibility of a new racial hierarchy in the twenty-first-century United States. In *Social Stratification, Class, Race, and Gender in Sociological Perspective, Second Edition* (pp. 642-650). Routledge.

Levitas, R. (2003). On dialectical utopianism. *History of the Human Sciences*, 16(1), 137-150.

Micle, I. (2016). Interzicerea discriminării în raporturile de muncă conform dreptului național și european. *Revista Româna de Dreptul Muncii*, (1).

Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory*. Sage.

Pănișoară, G., & Pănișoară, I. O. (2007). Managementul resurselor umane: ghid practic.

Sharkey, P. (2013). *Stuck in place: Urban neighborhoods and the end of progress toward racial equality*. University of Chicago Press.

CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A SFEREI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚII CONTEMPORANI

Profesor universitar, doctor habilitat, Iulia Racu,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Chișinău

Doctor în psihologie, profesor psihopedagog, Mirela Stanciu
Școala Profesională Specială „Trinitas”, județul Iași

Our research presents the results of constative experiment on emotional sphere at adolescents. The experimental research has contained a sample of 269 teenagers with ages between 14 and 19 years: 143 teenage boys and 126 teenage girls. Within the purpose of and authentic examination of negative emotions, of their psychological correlations and personality features at teenagers, we have used the following tests, inventories and scales: The self – appreciation of psychic feelings Eysenck test, the Taylor anxiety manifestation scale, A Beck despair scale, Hostility inventory by A. Buss and A. Darkee, Levenstein stress perception scale and FPI personality inventory HB Form. As results we established that: teenagers have the following negative emotions: anxiety, depression, culpability, resentment, frustration and rigidity. The expression of an emotion with negative feature determines the presence of the others. The affective sphere of teenagers with anxiety contains the living of depressive feelings, frustration and rigidity. In the emotional manifestations of teenagers with accentuated level of frustration we identify the resentment and rigidity. The image of emotions with negative valence at teenagers is completed by the following psychological correlations: aggressivity, types of manifestations for aggressivity (physical aggressivity, indirect aggressivity, negativism, suspicion, irritability, oral aggressivity) and stress. The presence of negative emotions and their psychological correlates in adolescents, produce changes in personality, generating the following distinct features: neuroticism, depression, emotionality, dominance, inhibition and emotional lability.

Examinarea literaturii științifice privitor la emoție ne permite să evidențiem că: aceasta poate fi definită fie ca trăire afectivă, fie ca stare psihică / mentală care este un răspuns la anumite circumstanțe sau evenimente exterioare sau interioare cu intensitate și durată variate. Orice emoție este însoțită de modificări fiziologice și psihologice ce sunt oglindite în comportament. Emoțiile caracterizează atitudinile individului față de alții și față de lumea înconjurătoare. Între emoții, procesele cognitive și personalitate există interrelații. Emoțiile influențează adaptarea, antrenarea în acțiune și sunt primordiale în relațiile interumane [1, 6, 7, 11, 12].

Există mai multe tipologii ce evidențiază prezența: *emoțiilor pozitive și negative*; la rândul său emoțiile negative pot fi: *funcționale și disfuncționale* [1, 5, 6, 7, 11, 12]. **Emoțiile negative disfuncționale** pot fi definite și înțelese ca fiind experiențe emoționale de o intensitate accentuată și durată prelungită ce provoacă suferință profundă prin gânduri pesimiste și distructive, evitarea anumitor acțiuni, ezitări în luarea deciziilor, lipsa motivației, o comunicare rezervată și îndepărtare de oameni. Trăirea emoțiilor negative disfuncționale vor influența starea de bine și sănătatea mintală. Uneori emoțiile negative pot fi însoțite de anumite stări, trăiri și comportamente: agresivitate și stres, etc [4, 5].

Din multitudinea emoțiilor negative disfuncționale face parte *anxietatea și depresia*. Anxietatea este o entitate psihologică complexă ce poate fi conturată: fie ca o trăire emoțională redusă, fie ca o caracteristică de personalitate permanentă. Experimentarea anxietății este acompaniată de nelinști, aprehensiune, prudență, temeri, surescitare, încordare, tensiune și suferință. Pentru depresie vom puncta că aceasta este un fenomen cuprinzător ce este delimitată ca o dispoziție de spirit scăzută, fie ca o dereglare a emoționalității ce încorporează durere sufletească, anxietate, descurajare, astenie, neîncredere, dezinteres față de activitățile cotidiene, nepăsare, distanțare și lipsă de voiciune [1, 2, 5, 6, 9, 11, 12].

Corelatele psihologice ale emoțiilor negative (anxietate și depresie) sunt agresivitatea și stresul. Agresivitatea poate fi definită ca reacție, conduită sau trăsătură de personalitate a ființei umane ce pot provoca daune, pagube sau neplăceri. Agresivitatea poate fi experimentată în mai multe modalități: agresivitate fizică, agresivitate verbală, iritabilitate, negativism și suspiciune [1, 2, 5, 7, 11, 12]. Cu referire la stres vom menționa că acesta este un fenomen psihosocial complex ce este determinat de factori cu conotație negativă externă sau internă. Resimțirea stresului are ca consecințe: tensiune, agitație, neliniște, frustrare, agresivitate, deprimare, etc [5, 11, 12].

O etapă fundamentală în dezvoltarea umană este adolescența. Definitorii pentru adolescență sunt complexele și complicatele modificări biologice, cognitive și psihosociale. Amplele schimbări și evoluții pe toate planurile influențează în mod însemnat sfera emoțională a adolescenților. Trăirile și experiențele emoționale ajung să fie de o intensitate și instabilitate pronunțate. Adolescenții demonstrează labilitate și nestatornicie emoțională, o exacerbare a emoțiilor negative (anxietate și depresie) [3, 5, 8, 9, 13].

În concordanță cu cele expuse anterior cu referire la emoții, corelatele psihologice ale acestora precum și vârsta adolescentă ne-am propus să investigăm experimental sfera emoțională a adolescenților contemporani. Pentru cercetare am selectat un eșantion din 269 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani: 143 adolescenți și 126 adolescente [10].

În scopul examinării cât mai autentice a emoțiilor negative, a corelatelor lor psihologice și a trăsăturilor de personalitate la adolescenți am utilizat următoarele teste, inventare și scale: *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*, *Scala de manifestare a anxietății Taylor*, *Scala de deznădejde A. Beck*, *Inventarul ostilității de A. Buss* și

A. Darkee, *Scala de percepție a stresului Levenstein* și *Inventarul de personalitate FPI Forma HB* [10].

Am conceptualizat modul de manifestare a emoțiilor cu valență negativă la adolescenți prin examinarea specificului anxietății și a stărilor depresive în funcție de dimensiunea gen și vârstă prin administrarea *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și *Scala de deznădejde A. Beck*.

Figura 1 prezintă frecvențele adolescenților din lotul experimental pentru nivelul scăzut, mediu și ridicat de anxietate.

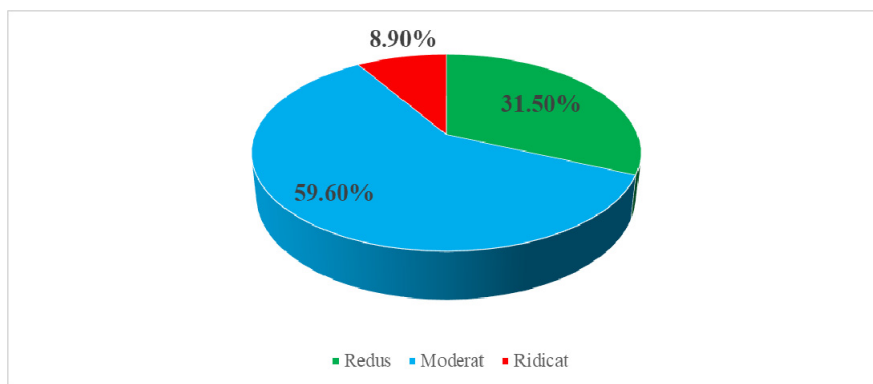


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind variabila anxietate la adolescenți

Analiza frecvențelor din figura 1 ne permite să evidențiem prezența nivelului redus, mediu și ridicat de anxietate la adolescenți. Cu îngrijorare constatăm că cei mai mulți adolescenți, peste jumătate din ei (59,60% și 8,90%) prezintă nivel moderat și ridicat de anxietate. Nivelurile moderat și ridicat de anxietate de care dau dovadă adolescenții le considerăm disfuncționale pentru că cauzează blocaje în comportamente, minimizează și limitează resursele și potențialul adolescenților, diminuează capacitatea de învățare, randamentul și creativitatea în activități și deficiențe în comunicare. Toate caracteristicile evidențiate influențează bunăstarea psihoemoțională și nivelul armonios și optimal de funcționare socială a adolescenților [10]. O analiză comparativă la nivelul lotului de adolescenți, în funcție de dimensiunea de gen, în ceea ce privește anxietatea, ne permite să afirmăm că nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la 12,70% din adolescente și 4,90% din adolescenți manifestă anxietate accentuată. Testul T-student pune în lumină existența diferențelor semnificative statistic pentru anxietate între rezultatele adolescenților ($M=1,69$) și cele ale adolescentelor ($M=1,84$) ($T=2,088$, $p \leq 0,05$) cu medie mai mare în rândul adolescentelor. Vom evidenția aici că adolescentele sunt mai anxioase comparativ cu adolescenții. Presupunem că anxietatea ridicată a adolescentelor reiese din specificul și caracteristicile vârstei adolescente, fiind apreciată ca cea mai complexă etapă de dezvoltare a individului. Intensificarea anxietății la adolescente este condiționată de sensibilitatea acestora față de multiplele schimbări și modificări biologice, cognitive, emoționale și sociale. Considerăm că înclinația către anxietate a adolescentelor

depinde de procesul complex de construire și consolidare a identității de sine, precum și dobândirea autonomiei și maturității. În plus vom explica anxietatea ridicată a adolescenților și prin problemele și dificultățile cu care acestea se confruntă: relațiile cu semenii, cu sexul opus, neînțelegerile și conflictele cu părinții și alegerile cu privire la propriul viitor, etc. În funcție de dimensiunea de vârstă pentru anxietate consemnăm următoarele: cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la adolescenții de 16 – 17 ani (12,10%), fiind urmați în descreștere de adolescenții de 18 – 19 ani (8,50%) și adolescenții de 14 – 15 ani (5,50%) [10]. Conform testului T-student identificăm diferențe semnificative statistic între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ($M=1,72$) și rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,90$) ($T=2,074$ $p\leq 0,05$), și între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,90$) și rezultatele celor de 18 – 19 ani ($M=1,68$) ($T=2,401$ $p\leq 0,05$), în ambele cazuri cu o medie mai mare la adolescenții de 16 – 17 ani. Evidențiem aici că adolescenții de 16 – 17 ani sunt mai anxioși comparativ cu adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 18 – 19 ani. Creșterea anxietății odată cu vârsta poate fi explicată prin provocările privind propriul viitor, pregătirea pentru examenele de bacalaureat, etc. [10].

Frecvențele pentru stările depresive la adolescenți sunt ilustrate în figura 2.

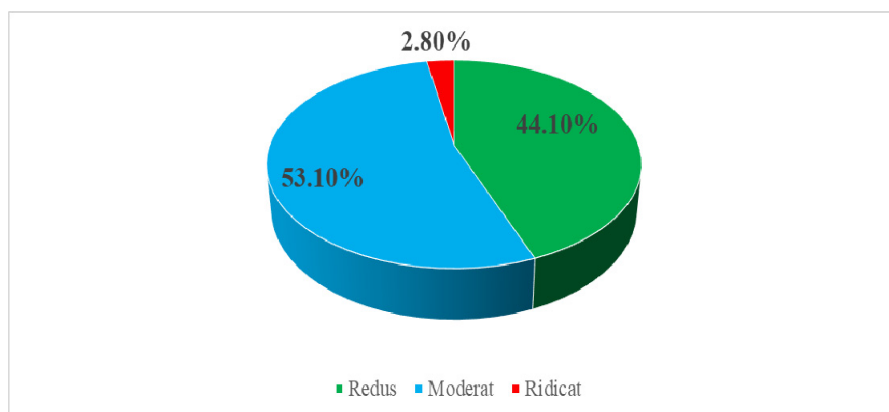


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind variabila stările depresive la adolescenți

Figura 2 ilustrează că peste jumătate din adolescenți (53,10% și 2,10%) experimentează nivelurile moderat și ridicat de stări depresive. Stările depresive resimțite în nivelul moderat și ridicat la adolescenți le apreciem ca fiind negative și disfuncționale pentru că sunt asociate cu multiple probleme emoționale și de comportament, diminuarea stimei de sine și a încrederii în sine, socializare defectuoasă cu cei din jur (semenii și adulții), precum și pierderea interesului pentru învățare și alte activități. Coeficientul de corelație între anxietate și stările depresive ($r=0,358$, $p\leq 0,01$) confirmă existența unei interrelații între anxietate și stările depresive. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă stări depresive de intensitate pronunțată. Comparând frecvențele pentru stările depresive în funcție de dimensiunea gen pentru nivelul ridicat de stări depresive vom

puncta că adolescentele se caracterizează prin frecvențe mai mari (7,90%) în timp ce frecvențele adolescenților sunt: 2,80%. Deși nu există diferențe de gen în manifestarea stărilor depresive la adolescenți, adolescentele prezintă o frecvență evident mai mare pentru stările depresive decât adolescenții. Vom asocia dispoziția mai proastă și mai sentimentele de deznădejde ale adolescentelor cu o vulnerabilitate mai mare la maturizarea biologică și la schimbările psihosociale. Stările depresive ale adolescentelor pot fi provocate de variatele experiențe ale vieții în fața cărora acestea se simt copleșite [10]. Investigarea modului de manifestare a nivelului ridicat a stărilor depresive la adolescenți în funcție de dimensiunea vârsta ne permite să evidențiem următoarele: acesta predomină la adolescenții de 16 – 17 ani (10%), în timp ce 1,10% din adolescenții de 14 – 15 ani și 4,50% din adolescenții de 18 – 19 ani prezintă acest nivel. Experiența stărilor depresive intense este caracteristică adolescenților de 16 – 17 ani. Astfel, rezultatele privind stările depresive, în funcție de dimensiunea vârstă se pot raporta la cele stabilite pentru anxietate [10].

Alături de emoțiile negative la adolescenți am examinat corelatele psihologice ale acestora: agresivitatea și tipurile de manifestare ale agresivității. Pentru a investiga agresivitatea și tipurile de manifestare ale agresivității (agresivitate fizică, agresivitate indirectă, negativism, suspiciune, iritabilitate și agresivitate verbală) la adolescenți am administrat *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și *Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee*. Figura 3 ilustrează frecvențele adolescenților pentru agresivitate și tipurile de manifestare ale agresivității.

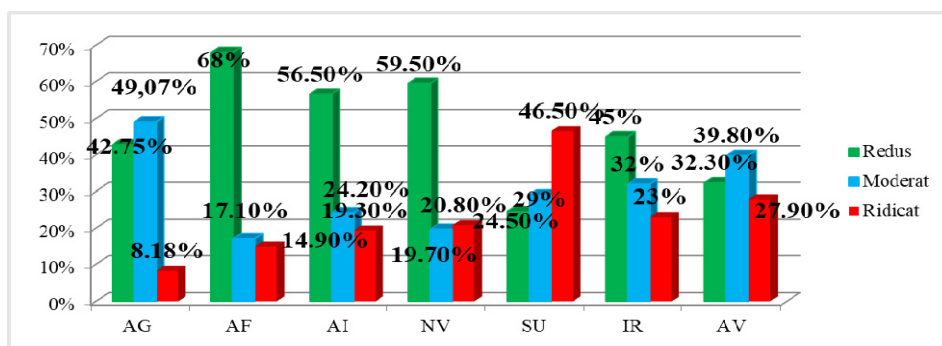


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind variabilele agresivitate și tipurile de manifestare ale agresivității la adolescenți

49,07% și 8,18% din adolescenți prezintă nivel moderat și ridicat de agresivitate. Comportamentele, atitudinile și cuvintele agresive exprimate de adolescenți fie în mod deschis sau într-o manieră mai insidioasă pot declanșa în replică, o agresivitate și mai activă. Vom semna că adolescenții agresivi sunt nemiloși, deseori evită responsabilitățile, sfidează cu ușurință autoritatea, încalcă normele sociale, cu dificultate se controlează. Cu referire la sfera relațiilor vom puncta: conflictele cu cei din jur, relații interpersonale ostile, o slabă afecțiune pentru semenii și familie. Evidențiem prezența

relațiilor între emoțiile negative (anxietatea și frustrare) și agresivitate ($r=0,658$, $p\leq 0,01$ și $r=0,310$, $p\leq 0,01$). Vom sublinia că adolescenții ce manifestă așa emoții negative ca anxietatea și frustrarea în sfera lor emoțională se încadrează și reacțiile agresive accentuate [10].

În ceea ce privește nivelurile moderat și ridicat de agresivitate fizică constatăm că acestea se întâlnesc la 17,10% și 14,90% din adolescenți. În comportamentele adolescenților se regăsesc următoarele reacții obstrucționiste și primejdioase: lovituri cu palma, pumnul sau piciorul, trântirea anumitor obiecte, îmbrânceli, și împingeri și izbiri de perete a semenilor. De asemenea atestăm existența unei relații între agresivitate și agresivitatea fizică susținută prin coeficientul de corelație ($r=0,327$, $p\leq 0,01$). Din cele expuse vom conceptualiza că adolescenții cu comportamente agresive accentuate demonstrează și agresivitate fizică. După testul T–student identificăm diferențe semnificative statistic pentru agresivitatea fizică între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ($M=1,54$) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani ($M=1,30$) ($T=2,29$, $p\leq 0,05$), cu media mai mare în rândul adolescenților de 14 – 15 ani și între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,55$) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani ($M=1,30$) ($T=2,406$, $p\leq 0,05$), cu media mai mare la adolescenți de 16 – 17 ani. Vom menționa că adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani demonstrează nivel mai accentuat de agresivitate fizică comparativ cu semenii lor de 18 – 19 ani. Pentru diferențele statistice evidențiate vom formula următoarea explicație: adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani sunt încă în plin proces de dezvoltare și maturizare a sferei emoționale și a personalității neavând încă complet formate mecanismele de exprimare și gestionare a reacțiilor și comportamentelor negative, printre care și agresivitatea fizică [10].

Cu referire la adolescenții cu agresivitate indirectă evidentă (24,20% și 19,30%) vom puncta că aceștia demonstrează comportament manipulator care este destinat să dăuneze și să fie în detrimentul relațiilor sale sociale sau relațiilor cu un grup. Foarte frecvent în comportamentul adolescenților pot fi surprinse următoarele reacții: răspândirea informațiilor false, a bârfelor, zvonurilor, excluderea anumitor semenii din cercul său de comunicare și din careva activități comune, precum și intimidarea, respingerea și ignorarea unei persoane. Manifestarea agresivității în mod indirect diminuează sentimentele de responsabilitate și culpă pentru cele îndeplinite. Calculul corelațiilor adevărește existența interrelațiilor între emoțiile negative (anxietate, anxietate (Taylor), stările depresive) și agresivitate indirectă ($r=0,304$, $p\leq 0,01$, $r=0,434$, $p\leq 0,01$ și $r=0,400$, $p\leq 0,01$). Adolescenții ce trăiesc emoții negative, adică experimentează un nivel intens de anxietate și stări depresive recurg la reacții de agresivitate indirectă [10].

Alături de tipurile de agresivitate deja caracterizate, adolescenții manifestă și negativism (nivel moderat și ridicat de negativism: 19,70% și 20,80%). La adolescenții cu negativism accentuat, pe care îl considerăm neprielnic și dăunător cosemnăm și următoarele particularități: iritabilitate, încăpățănare, neîncredere și anxietate crescută, conflicte continui, dificultăți în comunicarea și interacțiunea cu cei din jur sau izolarea, o dorință rară de a merge la compromis, precum și refuzul de a îndeplini cerințele părinților sau

exigențele și sarcinile cadrelor didactice. De asemenea vom pune în lumină existența interrelațiilor între agresivitate și negativism și între agresivitatea fizică și negativism, fapt confirmat prin coeficienții de corelație obținuți ($r=0,361$, $p\leq 0,01$ și $r=0,347$ și $p\leq 0,01$). Vom menționa că adolescenții cu nivel ridicat de agresivitate și agresivitate fizică prezintă frecvente reacții de negativism [10].

O bună parte din adolescenți (29% și 46,50%) prezintă nivel moderat și ridicat de suspiciune. La adolescenții ce se caracterizează prin suspiciune identificăm trăiri nefavorabile și vitrege: agitație, temeri, îngrijorare, obsesii. În plus evidențiem la acești adolescenți evitarea unor anumite locuri sau persoane, limitarea comunicării și inconsecvență în acțiuni. Evidențiem interrelații între emoțiile negative (anxietate și resentiment) și suspiciune, fapte confirmate prin coeficienții de corelație și pragurile de semnificație ($r=0,432$, $p\leq 0,01$ și $r=0,307$ și $p\leq 0,01$). Vom afirma că la adolescenții ce prezintă emoții negative (anxietate și resentiment) descoperim și suspiciune intensă. Statistic după testul T-student obținem diferențe semnificative pentru suspiciune între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=2,37$) și adolescenții de 18 – 19 ani ($M=2,04$), ($T=2,78$, $p\leq 0,05$) cu o medie mai mare pentru adolescenții de 16 – 17 ani. Rezultatele ne relevă faptul că adolescenții de 16 – 17 ani sunt mult mai suspicioși decât adolescenții de 18 – 19 ani. Rezultatele pentru suspiciune sunt similare cu cele pentru anxietate, stările depresive, agresivitate și agresivitatea fizică. Considerăm că suspiciunea intensă a adolescenților de 16 – 17 ani este condiționată de aceeași factori care determină manifestarea altor emoții negative și a corelatelor psihologice ale acestora [10].

Peste jumătate din adolescenți demonstrează nivel moderat și ridicat de iritabilitate (32% și 23%). Iritabilitatea excesivă la adolescenți duce la comportamente deplasate și impulsive, precum și la frustrare exagerată. Adolescenții pot manifesta iritabilitatea în relațiile cu cei din jur, mai ales atunci când resimt anxietate, stări depresive sau stres. Astfel iritabilitatea poate afecta relațiile adolescenților. Coeficienții de corelație confirmă existența relațiilor între emoțiile negative (anxietate Taylor și rigiditate) și iritabilitate ($r=0,322$, $p\leq 0,01$, $r=0,317$, $p\leq 0,01$) și între agresivitate și tipurile de agresivitate (agresivitate fizică, agresivitate indirectă și negativism) și iritabilitate ($r=0,333$, $p\leq 0,01$, $r=0,364$, $p\leq 0,01$, $r=0,408$, $p\leq 0,01$ și $r=0,358$, $p\leq 0,01$). Adolescenții ce experimentează emoții negative (anxietate și rigiditate) sunt înclinați să resimtă și iritabilitate. Totodată vom evidenția că adolescenții ce dau dovadă de agresivitate, agresivitate fizică, agresivitate indirectă și negativism se caracterizează și prin iritabilitate. După testul T-student identificăm diferențe semnificative statistic pentru iritabilitate între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ($M=1,70$) și rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=1,94$), ($T=2,035$, $p\leq 0,05$), cu media pentru adolescenții de 16 – 17 ani. Vom consemna, că anume adolescenții de 16 – 17 ani demonstrează nivel mai ridicat de iritabilitate. Datele obținute pentru iritabilitate se înscriu în stările psihoemoționale negative caracteristice adolescenților de 16 – 17 ani în care se regăsește anxietatea, stările depresive, precum și corelatele lor psihologice (agresivitatea, agresivitatea fizică și suspiciunea). Iritabilitatea adolescenților de 16 – 17 ani poate fi conceptualizată prin schimbările

adolescenței evidențiate anterior pentru emoțiile negative și corelatele lor psihologice (agresivitate și tipuri de agresivitate) [10].

Mult peste jumătate din adolescenți (39,80% și 27,90%) demonstrează nivel moderat și ridicat de agresivitate verbală. Agresivitatea verbală are consecințe dăunătoare la fel ca și agresivitatea fizică: rănirea sentimentelor celor din jur, iritabilitate, jenă, furie și deteriorarea relațiilor. Cu cât mai intensă este agresivitatea verbală cu atât conflictele escaladează. Am evidențiat prezența interrelațiilor între agresivitate și tipurile de agresivitate (agresivitate indirectă și negativism) și agresivitate verbală ($r=0,397$, $p\leq 0,01$, $r=0,343$, $p\leq 0,01$ și $r=0,304$, $p\leq 0,01$). Conceptualizările privind agresivitatea și tipurile de agresivitate (agresivitatea indirectă și negativismul) la adolescenți sunt completate și prin prezența agresivității verbale la aceștia. Studiul statistic al rezultatelor adolescenților pentru agresivitatea verbală după testul T-student ne permite să evidențiem diferențe semnificative între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ($M=2,03$) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani ($M=1,79$) ($T=2,024$, $p\leq 0,05$) cu o medie mai mare la adolescenții de 14 – 15 ani, și între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani ($M=2,04$) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani ($M=1,79$) ($T=2,216$, $p\leq 0,05$) cu media mai mare la adolescenții de 16 – 17 ani. Adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani prezintă agresivitate verbală mai accentuată. Vom explica aceste constatări prin faptul că începutul și mijlocul adolescenței sunt marcate de menținerea unor stări de agitație, impulsivitate, momente frecvente de iritabilitate, exprimate în comunicare și în relațiile cu cei din jur, toate datorate schimbărilor de vârstă [10].

Împreună cu agresivitatea și tipurile de agresivitate (agresivitate fizică, agresivitate indirectă, negativism, suspiciune, iritabilitate și agresivitate verbală) am investigat la adolescenți încă o dimensiune psihologică și anume stresul. Pentru a investiga nivelurile de manifestare a stresului la adolescenți am administrat pe întregul lot de adolescenți *Scala de percepție a stresului Levenstein*. Vom prezenta frecvențele stresului la adolescenți (figura 4).

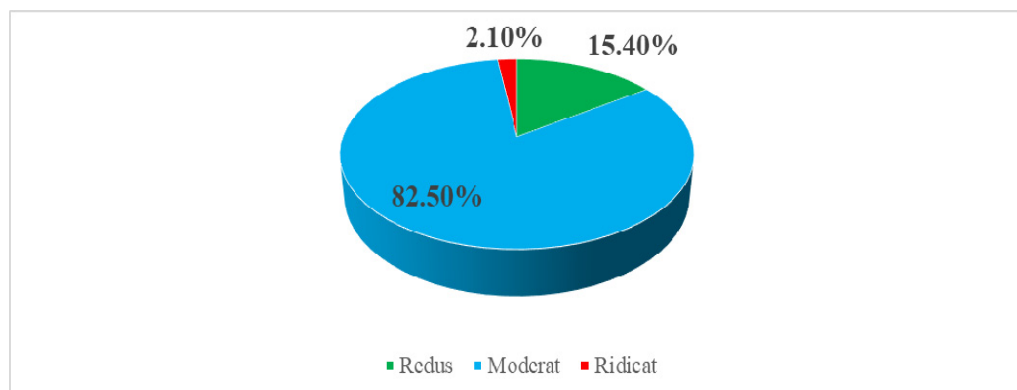


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind variabila stres la adolescenți

Îngrijorător este existența unui număr mare de adolescenți cu nivel moderat și ridicat de stres (82,50% și 2,10%). Stresul intens experimentat de adolescenți poate avea consecințe negative atât pe termen scurt cât și pe termen lung și poate bulversa sfera emoțională și spiritul. Astfel stresul poate avea efecte asupra învățării școlare, a imaginii de sine și stimei de sine și a relațiilor de grup la adolescenți. Adolescenții cu nivel moderat de stres prezintă dispoziție afectivă fluctuantă, atitudini ușor schimbătoare atât față de sine, față de ceilalți cât și față de activitățile din contextul său de viață. Am atestat existența a patru coeficienți de corelație între emoțiile negative (anxietate și culpabilitate) și stres ($r=0,412$, $p\leq 0,01$ și $r=0,389$, $p\leq 0,01$) și între tipurile de agresivitate (suspiciune și iritabilitate) și stres ($r=0,506$, $p\leq 0,01$ și $r=0,453$, $p\leq 0,01$). Interrelațiile evidențiate ne permit să formulăm următoarea constatare pentru adolescenți: emoțiile negative (anxietatea și culpabilitatea) prelungite precum și manifestarea agresivității (suspiciunea și iritabilitatea) intense pot provoca stresul [10].

Abordarea integrată a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice este posibilă prin prisma studiului trăsăturilor de personalitate. Trăsăturile de personalitate la adolescenți au fost examinate prin administrarea *Inventarului de personalitate FPI Forma HB*. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenți sunt prezentate în figura 5.

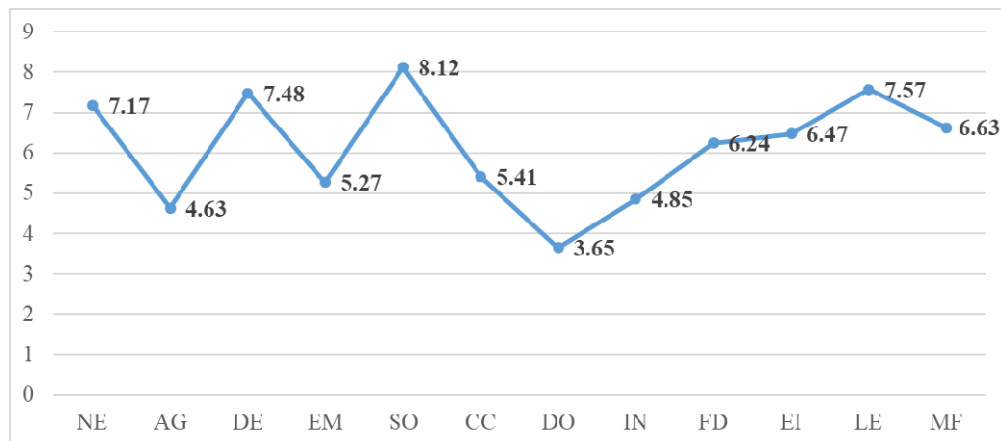


Fig. 5. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenți

În mod mai detaliat vom caracteriza personalitatea adolescenților: aceștia sunt sociabili, activi, vorbăreți, stabilesc cu ușurință prietenii și amiciții. Totodată evidențiem la adolescenții din eșantionul cercetării dispoziție labilă sau indispoziție, sau fluctuații mari în dispoziție, tristețe, iritabilitate, agitație, tensiune, neliniști, anxietate, cu sentimentul unui pericol nedefinit, apatie, sentimente de vinovăție, nemulțumire și reproșuri de sine. Am evidențiat interrelații între emoțiile negative (anxietate și stări depresive) și trăsăturile de personalitate (nevrozitate, labilitate emoțională și inhibiție) ($r=0,652$, $p\leq 0,01$, $r=0,527$, $p\leq 0,01$, $r=0,358$, $p\leq 0,01$ și $r=0,321$, $p\leq 0,01$), precum și

între corelatele psihologice ale emoțiilor negative (agresivitate, tipurile de manifestare ale agresivității: agresivitate indirectă, negativism și iritabilitate) și trăsăturile de personalitate (emotivitate, nevrozitate, inhibiție, labilitate emoțională, dominare și depresie) ($r=0,300$, $p\leq 0,01$, $r=0,426$, $p\leq 0,01$, $r=0,336$, $p\leq 0,01$, $r=0,373$, $p\leq 0,01$, $r=0,313$, $p\leq 0,01$, $r=0,319$, $p\leq 0,01$, $r=0,390$, $p\leq 0,01$, $r=0,347$, $p\leq 0,01$, $r=0,350$, $p\leq 0,01$). Adolescenții ce trăiesc emoții negative (anxietate și stări depresive) se disting prin următoarele trăsături de personalitate: nevrozitate, labilitate emoțională și inhibiție. Adolescenții ce demonstrează agresivitate și câteva tipuri specifice de manifestare a agresivității (agresivitate indirectă, negativism și iritabilitate) înglobează în profilul de personalitate așa dimensiuni psihologice cum ar fi: emotivitate, nevrozitate, inhibiție, labilitate emoțională, dominare și depresie [10].

În concluzii pentru cele expuse vom formula următoarele constatări importante, care descriu sfera emoțională la adolescenții contemporani: adolescenții experimentează următoarele emoții negative: *anxietatea, stările depresive, culpabilitatea, resentimentul, frustrarea și rigiditatea*. Din emoțiile enumerate cele mai puternice ca intensitate sunt: culpabilitatea, anxietatea și rigiditatea. Trăirea emoțiilor negative în așa modalitate le apreciem ca fiind disfuncționale pentru că influențează starea de bine și sănătatea mintală. Atât la adolescenți cât și la adolescente evidențiem aceleași experiențe emoționale negative culpabilitatea, anxietatea și rigiditatea. Pentru anxietate constatăm diferențe de gen, astfel anxietatea predomină la adolescente. Explicăm anxietatea mai proeminentă la adolescente prin particularitățile vârstei adolescente față de care acestea sunt mai sensibile și vulnerabile. Pe parcursul vârstei adolescente diferite emoții negative caracterizează subperioadele acesteia: sfera emoțională a adolescenților de 14 – 15 ani este conturată de culpabilitate, anxietate și resentiment, a celor de 16 – 17 ani de culpabilitate, anxietate și rigiditate, în timp ce la adolescenții de 18 – 19 ani experiențe emoționale dominante sunt: culpabilitatea, rigiditatea și anxietatea. Diferențe de vârstă cosemnăm pentru anxietate și rigiditate. Anxietatea conturează tabloul emoțiilor la adolescenții de 16 – 17 ani, iar rigiditatea la adolescenții de 18 – 19 ani. Manifestările emoționale descrise reies din specificul biologic, psihic și social ce caracterizează etapele finale ale adolescenței și cele incipiente ale vârstei adulte.

Exprimarea unor emoții cu caracter negativ determină prezența și statornicia celorlalte. Sfera afectivă a adolescenților cu anxietate cuprinde și trăirea stărilor depresive, frustrării și rigidității. În manifestările emoționale ale adolescenților cu nivel accentuat de frustrare identificăm resentimentul și rigiditatea.

Tabloul emoțiilor cu valență negativă la adolescenți este completat cu următoarele corelate psihologice ale acestora: *agresivitate, tipurile de manifestare ale agresivității (agresivitate fizică, agresivitate indirectă, negativism, suspiciune, iritabilitate, agresivitate verbală) și stres*. Din corelatele psihologice menționate cele mai intens experimentate de adolescenți sunt: suspiciunea, agresivitatea verbală, iritabilitatea și negativismul. Sfera emoțională a adolescenților este completată de suspiciune, agresivitate verbală și negativism, iar la adolescente de: suspiciune, agresivitate indirectă, iritabilitate

și agresivitate verbală. Conform diferențelor de gen evidențiate agresivitatea indirectă predomină la adolescente. Presupunem că agresivitatea indirectă a adolescentelor este condiționată de caracteristicile de gen. Pe parcursul adolescenței adolescenții de diferită vârstă se caracterizează prin variate corelate psihologice ale emoțiilor negative: la 14 – 15 ani: suspiciune, agresivitate verbală și negativism, la 16 – 17 ani: suspiciune, iritabilitate și agresivitate verbală, iar la adolescenții de 18 – 19 ani sfera emoțională este conturată de: suspiciune, agresivitate indirectă, negativism și agresivitate verbală. Marcăm diferențe de vârstă importante pentru agresivitatea fizică, suspiciune, iritabilitate și agresivitate verbală. Agresivitatea fizică și agresivitatea verbală sunt mai puternic manifestate la adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani, iar suspiciunea și iritabilitatea sunt mai dominante la adolescenții de 16 – 17 ani. Ca argumente pentru aceste constatări vom puncta specificul vârstei adolescente și modul de dezvoltare a personalității.

Emoționalitatea adolescenților este caracterizată de interrelațiile evidențiate între emoțiile negative și corelatele lor psihologice. Emoțiile negative (anxietatea, stările depresive, culpabilitatea, resentimentul, frustrarea și rigiditatea) au ca caracteristici indisolubile manifestări ale agresivității, tipurilor de agresivitate și stres.

Conceptualizarea sferei emoționale la adolescenți se poate descrie și caracteriza prin interrelațiile evidențiate între emoțiile negative (anxietatea și stările depresive) și trăsăturile de personalitate (nevrozitate, labilitate emoțională și inhibiție) și între corelatele lor psihologice (agresivitate, agresivitate indirectă, negativism și iritabilitate) și trăsăturile de personalitate (emotivitate, nevrozitate, inhibiție, labilitate emoțională, dominare și depresie). Adolescenții ce manifestă emoții negative și corelate psihologice ale acestora se caracterizează și prin modificări importante în trăsăturile de personalitate.

Prezența emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice la adolescenți produce modificări în personalitate generând următoarele trăsături distincte: nevrozitate, depresie, emotivitate, dominare, inhibiție și labilitate emoțională.

Bibliografie

- Boncu, Ș., Nastas, D., *Emoțiile complexe*. Iași: Polirom. 2015.
- Clark, D., Beck, A., *Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate*. Tr. de M. Mihăilaș. V. I. 2012. Cluj Napoca: ASCR.
- Crețu, T., *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom. 2016.
- David, D., *Tratat de psihoterapie cognitivă și comportamentale*. Iași: Polirom. 2016.
- Doron, R., Parot, F., *Dicționar de psihologie*. Tr. de N. Cernăuțeanu, G. Dan-Spînoiu, O. Dan, ș.a. București: Humanitas. 2006.
- Izard, C., *The psychology of emotion*. New York. Springer Science@Business Media. 1991. 452 p. ISBN 0306438658.
- Lazarus, R., *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. Tr. de I. Diaconu. București: Trei. 2011.

- Munteanu, A., *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Eurobit. 2011.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R., *Dezvoltarea umană*. Tr. de A. Mîndrilă-Sonetto București: Trei. 2010.
- Stanciu, M., *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Rezumatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă” din Chișinău. 2023.
- Șchiopu, U., *Dicționar de psihologie*. București: Babel. 1997.
- Sillamy, N., *Dicționar de psihologie*. Tr. de L. Gavrilu. București: Univers Enciclopedic Gold, 2000.
- Verza, E., Verza, F., *Psihologia copilului*. București: Trei. 2017.

RELATIA DINTRE INTELIGENȚA EMOTIIONALĂ ȘI LEADERSHIP LA ADOLESCENȚI – REPERE TEORETICE

Psiholog, Violeta Nicoleta SIMION

Doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat:

For a long time, educational psychology studies on academic success demonstrated the major role of cognitive intelligence in ensuring personal and professional success. However, the progress of mankind with the modification of mentalities and, implicitly, of societies, determined a significant change in the rethinking of individual performance indices. Thus a new paradigm has emerged focused on the concept of emotional intelligence. Closely related to this distinct form of intelligence have developed multiple concerns regarding its relationship to the set of behaviors and attitudes provided under the general name of leadership. In the sense of these scientific concerns, hypotheses have been built regarding the identification of the most suitable age stage for the stimulation of leadership capacity. According to numerous studies, adolescence represents the period corresponding to the shaping of the personality and, implicitly, the development of the identity of a leader. This article aims to present a series of theoretical contributions that helped to understand the role of emotional intelligence in the development of adolescent personality and, above all, the possible psychological components with a role in the emergence of leadership.

Adolescența, cuvânt de origine latină, definește un proces de creștere, maturizare. În psihologie, părerile sunt foarte împărțite, din cauza cercetărilor care încă nu au pus punct definirii și delimitării acesteia.

Hippocrate, vechiul medic și filosof antic, clasifica adolescența între 14 și 20 ani, iar tinerețea între 21 și 28 ani.

Întemeietorul psihologiei adolescenței, Stanley Hall, clasează adolescența odată cu dezvoltarea biologică a pubertății la om. Cercetătorul francez clasează adolescența în timpul „școlii” și a „pubertății”, vârsta când sexualitatea se stabilește definitiv.

Celebra psihanalistă franceză, Françoise Dolto aprecia că adolescența debutează la vârsta de 10 ani și continuă până la încetarea creșterii acestuia. La rândul lor, psihologii britanici clasifică adolescența în două etape: *adolescența timpurie* (12-15 ani) și *adolescența târzie* (15-18 ani). Această dimensiune a adolescenței este redată de o mulțime

de factori precum: succesul, conflictele cu părinții, genul, relația de prietenie și acceptarea egalității, judecata morală, problemele comportamentale etc.

Fondatorul teoriei psihogenetice (sau a determinismului genetic) a inteligenței, Jean Piaget considera adolescența între intervalele de vârstă: 15 și 18 ani, în viziunea lui existând 4 stadii ale dezvoltării umane:

1. Stadiul senzorio-motor (0 – 2 ani);
2. Stadiul preoperațional (2 – 7 ani);
3. Stadiul operațiilor concrete (7/8 ani – 11/12 ani);
4. Stadiul operațiilor formale / abstracte (11/12 – 18/20 ani).

Cu referire la spațiul cercetărilor psihologice românești, Ursula Șchiopu și Emil Verza (1997) propun alte stadii ale adolescenței:

- *Adolescența propriu-zisă* (14 ani până la 18/20 de ani) cu substadiile:
 1. *Preadolescența* (14-16 ani)
 2. *Adolescența propriu-zisă* sau *marea adolescență* (16/18 ani-20 ani)
 3. *Adolescența prelungită* care cuprinde tineretul integrat în forme de muncă sau studii (18/20-25 de ani).

De asemenea, în lucrarea “Psihologia vârstelor”, autoarea Tinca Crețu consemnează faptul că adolescența este cuprinsă între 14-20 ani, urmată de postadolescență până la 25 ani.

La întrebarea: „Ce este adolescența?”, N. Radu (1995) afirma că această etapă de vârstă apare, mai curând, ca rezultat al modului de raportare al celor „mari” și al celor „mici”, dar și ca un rezultat psihosocial: “...*câte culturi există, atâtea moduri de raportare se constată, ca să nu mai vorbim de variațiile din interiorul fiecărei culturi*”. Același autor considera că există o tendință de a compara anumite perioade ale adolescenței, ca de exemplu tendința de topire a adolescenței în copilărie, tendința de contopire a adolescenței cu tinerețea, tendința de separare a adolescenței de alte vârste dar și tendința de definire a adolescenței prin comportamente specifice.

Adolescența nu semnifică numai depășirea pubertății, ci mai ales, „*ieșirea din societatea de tip totalitar familial și școlar și integrarea în viața socială, cu toate caracteristicile ei*” (U. Șchiopu, 1967). Adolescentul devine independent în modul de a gândi, a judeca, a interpreta, a face proiecte de viitor.

Influențele „crizei pubertății” se fac simțite, în special, în primii ani ai adolescenței sub forma agitației, neliniștii, a reacțiilor impulsive, dar acestea vor fi curând înlocuite printr-un echilibru mai stabil și prin adoptarea unei conduite apropiate de cea a adultului.

Se consideră că adolescența este o perioadă de mare dinamism, tânărul fiind intens preocupat de scopuri și idealuri sociale, de structurarea rapidă a intereselor sale profesionale, intelectuale și culturale, o etapă de intensă construcție interioară.

Vârsta școlară mare este și perioada când tânărul manifestă un nou mod de a vedea lucrurile, noi preocupări, originale, o nouă etapă de afirmare a eului, cu convingerea că a ajuns adult. Această vârstă, de asemenea „contestată”, a fost denumită de

către Debesse (1930) „*criză de originalitate juvenilă*”. Adolescentul se crede adult și revendică drepturi ce se cuvin adultului. Întrucât dezvoltarea lui fizică și intelectuală încă nu întrunește întru totul atributele maturității sociale, care să-i acorde statutul de persoană autonomă, protestele și conflictele îi vor domina și de aici înainte conduita.

Trecerea la liceu nu modifică tipul fundamental de activitate, care rămâne tot învățarea. Dar învățarea dobândește o nouă semnificație pentru adolescent: ea devine *autoînvățare* sau *autoinstruire*. Se modifică și raporturile sociale cu colegii: aceștia îl influențează pe adolescent, mai ales, în ceea ce privește comportamentul actual și indicii formali ai statusurilor, în timp ce, părinții îl influențează, într-o mai mare măsură, sub aspectul mutual (I. Iacob, 1998).

Astfel adolescentul, prin nivelul de structurare a maturității lui sociale, prin dezvoltarea și manifestarea capacităților și a aptitudinilor creatoare, devine treptat apt pentru integrarea deplină în societate.

Perspectivile psihologice diferite privind stabilirea intervalelor de încadrare a adolescenței nu au însemnat și controverse cu privire la caracteristicile definitorii ale acestui stadiu. În unanimitate, a fost caracterizată ca fiind o perioadă de mare dinamism, tânărul fiind intens preocupat de scopuri și idealuri sociale, de structurarea rapidă a intereselor sale profesionale, intelectuale și culturale, o etapă de intensă construcție interioară.

Mai mult, așa cum observa Rousselet (1969) și alți autori, există un intens proces de autoanaliză și autoevaluare, de raportare la un ideal de viață și de integrare socială. Definitoriu în această etapă este, așa cum subliniază E. Erikson (1959), sentimentul *identității*, mai ales acela al *identității vocaționale*. Tânărul își pune multe întrebări legate de viața sa, este răscolit de numeroase dileme referitoare la propria lui devenire ca personalitate și la afirmarea și integrarea lui profesională și socială.

De asemenea, ceea ce reține în mod deosebit atenția este faptul că adolescenții încep să se manifeste ca persoane responsabile, preocupate, în mare măsură, de nota lor de originalitate și de care doresc să se folosească pentru a spori valoarea integrării lor sociale. Adolescenții devin din ce în ce mai preocupați de cunoașterea cât mai detaliată a propriilor posibilități pentru a se încadra adecvat în viața profesională și socială. Cu alte cuvinte, această perioadă se constituie ca o etapă de cristalizare a intereselor profesionale, de dobândire a independenței și autonomiei personale, de afirmare a puternică a valorilor proprii.

Datorită îmbogățirii vieții emoționale, adolescentul devine capabil de reciprocitate afectivă manifestând sentimente superioare (dragoste / iubire, etc.). De asemenea se dezvoltă sentimentul responsabilității cu implicare mai directă în alegerile vocaționale. Practic, adolescentul trăiește din plin sentimentul maturității sale (aceasta din urmă statuând și vârsta majoratului civil).

În contextul acesta, pe fondul acestor dezvoltări ample la nivelul proceselor afectiv-motivaționale, apare necesitatea investigării acestui nou tip de inteligență, și anume: inteligența emoțională.

Termenul de inteligență provine din latinescul *intelligere* care înseamnă a relaționa, a organiza. Prezent din timpuri îndepărtate, în limbajul natural, se pare că termenul a fost introdus în literatură de Cicero și caracterizează sub diverse perspective puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături. Astfel, încă din antichitate, marile personalități din lumea medicinei și a științelor umaniste au fost direct interesate de explicarea mecanismelor interne corespunzătoare funcționării logice a minții umane. Nume precum Aristotel, Platon au apreciat relația dintre rațiune și simțuri ca fiind fundamentală în conturarea perspectivei asupra realității înconjurătoare. Mult mai târziu, pornind de la întrebări precum: cum și cât poate fi stimulată dezvoltarea inteligenței umane, cercetătorii au fost de acord cu faptul că “mânuierea” adecvată a mediului extern îl determină pe om să-și flexibilizeze și să-și modifice constant strategiile rezolutive legate de problemele externe din mediul înconjurător.

Pornind de la cea mai influentă teorie privind stadiile dezvoltării inteligenței elaborată de marele psiholog Jean Piaget, în diferite sisteme educaționale s-a încercat găsirea și adaptarea permanentă a strategiilor didactice astfel încât stimularea inteligenței cognitive să conducă la performanțe academice și, ulterior, profesionale. În viziunea lui Jean Piaget învățarea sau cunoașterea lumii exterioare începe printr-o utilizare imediată a lucrurilor.

În volumul “*De la logica copilului la logica adolescentului*” (1955), realizat în colaborare cu B. Inhelder, Piaget își prezenta observațiile cu privire la modul dezvoltării gândirii din perioada copilăriei mici până la stadiul dezvoltării gândirii formale. Astfel, Piaget enunță în repetate rânduri faptul că ceea ce caracterizează gândirea formală este capacitatea de a combina datele problemei – prin intermediul sistemului de transformări dobândit – în toate modalitățile posibile. Prin urmare, în stadiul operațiilor formale, ultimul stadiu al dezvoltării inteligenței umane, adolescentul ajunge să gândească folosind sistemul combinațiilor posibile. Cu alte cuvinte, parcursul gândirii formale traversează axa de la posibil la real (raționamentele ipotetico-deductive). Dar „noutatea psihologică fundamentală a operațiilor ipotetico-deductive, în opoziție cu operațiile concrete, ...constă în a efectua operații asupra operațiilor (sau operații de puterea a doua)”.

Concepția lui Piaget a impactat mult timp mediile educaționale precum și modul de raportare la ideea de stimulare cognitivă performantă și eficientă în rândul copiilor și al adolescenților, parte dintre aceste contribuții fiind inserate în diferite programe de dezvoltare a performanțelor școlare și academice. Finalmente, a apărut însă întrebarea dacă această variabilă (inteligența cognitivă) poate fi apreciată ca singurul indicator al posibilului succes personal și profesional.

Fiind un domeniu atât de dinamic, din perspectiva psihologiei educației, lucrurile au continuat să suscite interesul multor cercetători, ajungându-se și la opinia conform căreia coeficientul de inteligență cognitivă foarte ridicat nu asigură în mod obligatoriu succesul personal și, ulterior, cel profesional, fapt ce a însemnat o regândire a indicatorilor privind creșterea sau asigurarea performanței în diferite planuri ale vieții individuale.

Studiile din ultimele decenii au demonstrat faptul că existența unui anumit nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale determină o mai bună adaptare în mediul exterior și, implicit creșterea reușitei personale. Ulterior, acest nivel al dezvoltării psihice avea să poarte un nume: inteligența emoțională. (EQ)

Primul psiholog care a abordat problema diversității și specificității inteligenței este Howard Gardner, profesor la Universitatea Harvard. Acesta a revoluționat lumea științei datorită perspectivei complet diferite de cea a lui Piaget. În 1993, publicarea lucrării „*The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”, a fost apreciată la momentul respectiv drept un manifest împotriva inteligenței cognitive, autorul aducând în prim plan ideea conform căreia nu există un singur tip de inteligență care să stea la baza reușitei în viață, ci un spectru larg de inteligențe.

Tipurile de inteligență identificate și definite de Gardner sunt: inteligența verbal-lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența muzicală, inteligența vizual-spațială, inteligența naturalistă, inteligența corporal-kinestezică, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și, ultima aflată în curs de cercetare, inteligența existențială.

Din perspectiva lui Gardner, cele două forme de inteligență: *interpersonală* (“*abilitatea de a-i înțelege, de a cunoaște ceea ce-i motivează pe oameni, cum muncesc ei, cum pot coopera*”) și cea *intrapersonală* (*abilitatea de a se întoarce spre sine, în interiorul propriei persoane*) constituie baza adaptării sociale și, implicit, potențialul dezvoltării unui alt nivel al inteligenței umane.

Prin urmare, interesul crescând privind cercetarea inteligenței a însemnat și reconsiderarea componentei socio-afective astfel: psihologul, Edward L. Thorndike (1920), Columbia University, a dezvoltat conceptul de inteligență socială (“*capacitatea de a înțelege și de a acționa inteligent în cadrul relațiilor interumane*”) iar David Wechsler (1940), autorul testelor standardizate de inteligență, aprecia că “*adaptarea individului la mediu se realizează atât prin elemente cognitive, cât și prin cele non-cognitive, cum ar fi: afectiv, social, personal*”.

Wayne Leon Payne (1985), absolvent al unui colegiu de arte liberale alternative din Statele Unite ale Americii, include termenul de inteligență emoțională în titlul lucrării sale de doctorat: „*Studiul emoțiilor: dezvoltarea inteligenței emoționale, autointegrarea, în relație cu frica, durerea și dorința*”. Aceasta pare să fie prima apariție academică a acestui concept, definit de autor ca “*o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință*”.

Începând cu anii 90, cercetările în domeniul inteligenței emoționale înregistrează un număr semnificativ de contribuții, printre cele mai reprezentative numărându-se studiile lui Peter Salovey, profesor și psiholog la Universitatea Yale, John Mayer (1990), profesor și psiholog la Universitatea din New Hampshire, Reuven Bar-On, profesor în cadrul Universității din Tel Aviv (1992), Steve Hein (1996) și Daniel Goleman (1995) absolvent al Facultății de Psihologie Harvard.

Cel care va impune la nivel mondial acest concept va fi Daniel Goleman (1985). Pornind de la rezultatele cercetărilor lui Mayer și Salovey publicate în diverse

studii de specialitate, a popularizat acest concept științific într-o manieră empirică. Interesul alocat de către opinia publică conceptului de inteligență emoțională s-a datorat și faptului că D. Goleman a accentuat ideea conform căreia inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici predictorii ai succesului în viață, detronând inteligența cognitivă, considerând că acestea nu sunt competențe contradictorii, ci mai degrabă separate.

1. D. Goleman susține că aceste domenii ale inteligenței emoționale nu sunt talente înnăscute, ci mai degrabă abilități ce se pot forma.
2. Conform opiniei sale, inteligența emoțională se compune din următoarele sub-componente:
3. **Conștientizarea de sine** (cunoașterea propriilor emoții, motivația, valorile, identificare emoțională, încredere în sine, autoevaluare și autopercepție obiectivă)
4. **Autocontrolul / autoreglarea emoțională** (dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovare)
5. **Motivarea** (performanță, pasiune pentru muncă și provocări, energie neobosită pentru evoluție și progres, optimism)
6. **Empatia** (capacitatea de a înțelege gândurile, emoțiile și stările altcuiva, de a ne transpune în locul celui alt)
7. **Arta de a construi relații** (construirea și menținerea unor relații adecvate și pline de satisfacție cu cei din jur)

Popularizarea acestei noi realități psihologice, inteligența emoțională a condus și la o serie de controverse privind modalitățile concrete de dezvoltarea ei. Punctul de vedere al lui Goleman a fost că *“spre deosebire de gradul de inteligență care rămâne același pe tot parcursul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate”*

De-a lungul timpului, studiile psihologice privind dezvoltarea inteligenței emoționale au luat în considerare și corelația cu componenta de leadership astfel încât să se obțină răspunsul la întrebarea: *De timpuriu, putem identifica viitorii lideri? Care sunt trăsăturile lor definitorii?*

Prin urmare, interesul către domeniul leadershipului a ridicat și problema managementului emoțional ca o componentă obligatorie dar (de investigat) dacă și suficientă.

Inteligența emoțională definită ca fiind capacitatea de a înțelege și gestiona atât propriile emoții, cât și ale celor din jurul nostru, esențială în procesele de autoevaluare, empatizare și motivare, nu este un dat, ci ea necesită educare, dezvoltându-se prin modul în care se acționează / reacționează, empatizează sau nu cu ceilalți.

Leadershipul reprezintă un ansamblu de atitudini, comportamente care trimite permanent la situația de luarea deciziilor, de cooperare / antrenare în echipă, de distribuire de sarcini membrilor echipei, de într-ajutorare, de formulare de feedbackuri constructive (aprecieri, “critici”), de empatizare cu dificultățile și emoțiile celui alt, de îmbinare a soluțiilor raționale cu aspecte legate de inteligența emoțională, cu existența unei

foarte bune capacități de introspecție și autoanaliză, precum și cu existența unor trăsături de caracter / personalitate pozitive.

Liderii cu o inteligență emoțională superioară dețin această abilitate de a recunoaște emoțiilor celor din jur, utilizează strategii / tehnici de intervenție psihoemoțională (încurajare / motivare) la nivel de grup / echipă. Prin dezvoltarea și menținerea de relații eficiente, ei reușesc să câștige încrederea celor din jur, să se facă ascultați și respectați. Fiind membru al echipei, liderul are nevoie la rândul lui să se comporte într-o manieră pozitivă, să dețină abilități sociale, o bună capacitate de comunicare / ascultare activă, precum și un fin simț al observației concomitent cu deprinderea de a se implica activ în activitățile echipei. Delegarea de responsabilități membrilor echipei, încrederea pe care o acordă acestora în luarea unor decizii, încurajarea fiecărui membru al echipei, conferă armonie grupului și eficientizează timpul alocat rezolvării sarcinilor de și în echipă.

O altă componentă importantă în dinamica: inteligență emoțională – leadership o reprezintă luarea deciziilor. O bună gestionare a emoțiilor contribuie la îmbunătățirea abilității de a lua decizii în timp rapid, în situații de criză, în contexte tensionate sau în situații conflictuale care de cele mai multe ori sunt incomode și foarte delicate. O bună capacitate de management emoțional poate conduce la obiectivitate în luarea deciziilor.

Din punct de vedere practic, dezvoltarea potențialului de leadership implică identificarea timpurie a componentei motivaționale, a structurilor de personalitate și, ulterior, implementarea unor programe psihoeducaționale coerente cu finalitate aplicativă în domeniul leadershipului. În acest sens, dezvoltarea atitudinilor și mentalităților de leadership este puternic influențată de factorul educațional atât cel instituțional cât și cel non-instituțional fapt pentru care se impune o reanalizare a programelor psihoeducaționale cu accent pe dezvoltarea viitorilor lideri și crearea oportunităților de identificarea lor din perioada adolescenței.

Bibliografie

- Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 2005
Cosmovici, A., Iacob, L. *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998
Crețu, T., *Adolescența și contextul său de dezvoltare*, Editura Credis, București, 2005
Crețu, T., *Psihologia vârstelor*, Editura Polirom, Iași, 2016
Dobrescu, Ada Ioana, *Adolescența azi. Aspecte psihosociale*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2016
Gardner, H. *Perspective ale minții – Teoria inteligențelor multiple*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2022
Goleman, D. *Ce înseamnă să fii un lider bun*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2014
Goleman, D. *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2021

Goleman, D. coord *Inteligența emoțională în leadership*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2018

Goleman, D. *Leadership: Puterea Inteligenței emoționale (selecție de texte)*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2022

Murariu, D. *Adaptarea socială la adolescenți. Un construct multidimensional complex în Psihologie*, Revistă Științifico-Practică, nr. 1-2, Chișinău, 2015

Piaget, J. *Biologie și cunoaștere*, Editura Dacia, Cluj, 1971

Piaget, J. *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965

Popa, Camelia, *Probleme de viață ale adolescenților-studiu exploratoriu în Revista de psihologie*, nr. 2, vol. 59, București, 2013

Popescu Neveanu, P., *Dicționar de Psihologie*, Editura Albatros, București, 1978

Radu, Nicolae, *Psihologia vârștelor - Adolescența schiță de psihologie istorică*, Editura România de Măine, București, 1995

Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001

Rousseau, J.J., *Emile sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

Sălăvăștru, D., *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004

Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârștelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997

Zisulescu, Ștefan, *Adolescența*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989

PERSPECTIVE ASUPRA RELAȚIILOR ROMANTICE ÎN ADOLESCENȚĂ

Conf. univ. dr., Tiberiu Dughi,
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Masterand, Alexandra Gheorghiu,
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Introducere – Fundamentare teoretică

Percepția adolescenților despre relațiile romantice reprezintă un aspect crucial în dezvoltarea lor psihologică și socială. În timpul acestei perioade critice de tranziție către maturitate, adolescenții încep să exploreze și să își constituie concepții și așteptări cu privire la relațiile romantice, iar aceste percepții pot influența în mod semnificativ atitudinile și comportamentele lor ulterioare. O înțelegere mai profundă în legătură cu percepția lor asupra relațiilor romantice mă va putea ghida în dezvoltarea unor strategii de intervenție adaptate nevoilor specifice ale acestora, sprijinindu-i în construirea unor relații care să contribuie la dezvoltarea lor emoțională și socială într-un mod sănătos.

Una dintre principalele provocări cu care se confruntă adolescenții în dezvoltarea lor emoțională și socială este formarea și gestionarea relațiilor romantice. Percepția lor asupra acestor relații joacă un rol esențial în stabilirea unui fundament sănătos pentru relațiile viitoare și în dezvoltarea identității lor personale. Studiul percepției adolescenților asupra relațiilor romantice nu este doar o incursiune în universul lor emoțional, ci oferă, de asemenea, oportunitatea de a înțelege mai bine influențele complexe ale mediului familial, social și cultural asupra modului în care aceștia construiesc și interpretează legăturile romantice.

O înțelegere aprofundată a percepției adolescenților poate contribui la dezvoltarea unor strategii educaționale și intervenții personalizate pentru a-i ghida în construirea relațiilor romantice sănătoase și în dezvoltarea abilităților de comunicare și rezolvare a conflictelor. De asemenea, cercetarea în această direcție poate oferi informații relevante pentru elaborarea programelor școlare și a resurselor educaționale menite să sprijine adolescenții în navigarea prin complexitatea relațiilor romantice.

Astfel, studiul percepției adolescenților asupra relațiilor romantice nu doar ilustrează modul în care aceștia experimentează și înțeleg dragostea și intimitatea, ci oferă și o bază solidă pentru intervenții și programe de dezvoltare personală care să îi sprijine în construirea unor relații romantice sănătoase, armonioase și echilibrate.

În contextul culturii occidentale, abilitatea de a naviga cu succes în cadrul relațiilor romantice ale adolescenților este percepută ca o etapă crucială pentru dezvoltarea maturității în domeniul abilităților de relaționare și de înțelegere a intimității. Această navigare presupune nu doar experimentarea efemeră a relațiilor romantice, ci și

dobândirea de competențe de comunicare, empatie și gestionare a emoțiilor asociate acestor experiențe temporare. Astfel, percepția asupra succesului în relațiile romantice ale adolescenților poate contribui la formarea unor abilități interpersonale mature, cruciale pentru evoluția lor socio-emoțională și relațională pe termen lung.

Urta J. (2022) afirmă că primele relații amoroase sunt o sursă fantastică de confuzie pentru adolescenți, aceștia aflându-se într-o perioadă de evoluție psihică accelerată și în plin proces de experimentare a emoțiilor. Pentru a-i educa pe adolescenți în găsire unui echilibru între rațiune și emoție, este necesar să se discute cu aceștia cu mult timp înainte de a-și începe prima relație romantică, iar aceste discuții trebuie continuate pe măsură ce adolescenții dobândesc cât mai multă experiență, fără a avea impresia că nediscutând cu aceștia înseamnă respectarea intimității lor.

Conform considerațiilor expuse de Giordano P. C., Manning W. D., și Longmore M. A. (2015) se conturează percepția că relațiile romantice în perioada adolescenței reprezintă entități complexe, supuse influențelor multiple și intricate. Din perspectiva lor, aceste relații manifestă o diversitate considerabilă, influențată de nivelul de maturitate emoțională, experiențele individuale ale tinerilor și dinamica mediului social în care aceștia se dezvoltă. Categoria relațiilor romantice în adolescență poate cuprinde: flirtul și prietenia, relațiile scurte și intense, relații de lungă durată, relații la distanță sau relații toxice.

Segrin C. și Flora J. (2005) aduc în discuție o perspectivă complexă asupra influențelor care modelează selecția adolescenților în ceea ce privește relațiile romantice. Se evidențiază faptul că background-ul familial, sistemul de valori internalizate, atracția fizică și stilurile de comunicare reprezintă doar câteva din variatele elemente care intervin în procesul decizional al adolescentului în acest domeniu sensibil al relațiilor interpersonale. Prin analiza factorilor precizați, se explorează subtilitățile complexe ale selecției parteneriei sau partenerului romantic. Background-ul familial, cu toate influențele sale asupra dinamicii interpersonale, joacă un rol esențial în conturarea preferințelor individuale. Valorile internalizate, fiind rezultatul procesului de socializare și dezvoltare personală, sunt esențiale în determinarea compatibilității în cadrul unei relații romantice.

Tot Segrin C. și Flora J. (2005) susțin că atractivitatea fizică, în ciuda aspectului său adesea subiectiv, devine un element de interes semnificativ, având impact asupra atracției inițiale și a conexiunii emoționale. În același timp, stilurile de comunicare, exprimând modalitățile în care individul își transmite gândurile, emoțiile și nevoile, devin un filtru crucial în interacțiunile romantice.

Couture S., Fernet, M., & Hébert, M. (2021) afirmă că transformarea percepției asupra relațiilor romantice în timpul adolescenței reprezintă un proces complex, influențat de o multitudine de factori, cum ar fi modificările biologice, sociale și cognitive. Această metamorfoză este evidentă în schimbările substanțiale care au loc în aspectele cognitive, sociale și emoționale ale individului în timpul acestei perioade critice de dezvoltare. Această perioadă de tranziție către maturitate marchează nu doar schimbări esențiale în modul în care adolescenții percep și experimentează relațiile romantice, ci

și o etapă crucială în dezvoltarea lor socio-emoțională. Înțelegerea complexității acestui proces evolutiv este esențială pentru a oferi sprijin și ghidare adolescenților în navigarea prin provocările și descoperirile asociate cu relațiile romantice.

Potrivit observațiilor lui Fernández, L. M. (2022) în contextul psihologiei sexualității, se constată că perioada adolescenței este caracterizată de o metamorfoză profundă și dinamică în ceea ce privește identitatea de gen și exprimarea dorinței erotice. Această etapă a dezvoltării umane reprezintă un moment de reconfigurare esențială a sinelui, în care adolescenții explorează și își afirmă în mod activ identitatea de gen și preferințele sexuale.

În cadrul acestei redefiniri identitare, adolescenții experimentează o diversitate de sentimente și trăiri legate de propria lor sexualitate. Aceasta se reflectă în manifestări individuale și interpersonale ale dorinței erotice, care pot lua diverse forme, de la explorarea individuală a propriilor trăiri și fantasme sexuale, până la implicarea în relații intime și exprimarea afectivă cu un partener.

Conform analizei lui Urrea J. (2022) în epoca digitală, rețelele de socializare precum Instagram, TikTok și Facebook au devenit platforme centrale în construcția și evoluția relațiilor romantice adolescente. Aceste medii digitale nu doar facilitează interacțiunea și comunicarea între parteneri, ci și modelează subtil dinamica și percepția asupra iubirii și intimității.

De exemplu, fenomenul verificării reciproce a „like”-urilor pe care partenerii le acordă sau le primesc poate deveni un motiv de tensiune și conflict. Interpretate ca semne ale atracției sau dorinței fizice, aceste aprecieri digitale pot genera sentimente de invidie și gelozie excesivă, amplificând complexitatea și sensibilitatea relațiilor romantice în mediul online. Astfel, este evident că relațiile de dragoste din adolescență sunt profund influențate de interacțiunile digitale și dinamica rețelelor sociale, adăugând un strat suplimentar de complexitate și provocare în căutarea și menținerea intimității și a legăturii emoționale în era digitală.

Metodologia cercetării

Scopul fundamental al acestui studiu este de a explora percepțiile adolescenților asupra diferitelor tipuri de relații romantice pe care le preferă sau le evită, oferind astfel o înțelegere aprofundată a așteptărilor și nevoilor lor emoționale. Percepția adolescenților despre relațiile romantice joacă un rol esențial în dezvoltarea lor psihologică și socială. În această perioadă critică de tranziție către maturitate, adolescenții își construiesc treptat concepțiile și așteptările referitoare la relațiile romantice, iar aceste percepții pot exercita o influență semnificativă asupra atitudinilor și comportamentelor lor ulterioare. O înțelegere detaliată a acestor percepții va facilita elaborarea unor strategii de intervenție adaptate specific nevoilor adolescenților, susținându-i în dezvoltarea unor relații interpersonale care să favorizeze o evoluție emoțională și socială sănătoasă.

Obiectivele cercetării

Obiectivele acestei cercetări sunt axate pe două direcții principale:

- a. identificarea trăsăturilor de personalitate ale adolescenților implicați în relații romantice comparativ cu cei neimplicați;
- b. explorare detaliată a modului în care adolescenții conceptualizează și experimentează relațiile romantice;

Prin intermediul acestei analize aprofundate, studiul de față își propune să dezvăluie mecanismele psihologice și sociale care stau la baza comportamentelor relaționale ale adolescenților. Înțelegerea acestor dimensiuni este esențială pentru a contura intervenții psihologice și educaționale adecvate, menite să sprijine dezvoltarea sănătoasă a relațiilor interpersonale în această etapă critică a maturizării.

Ipoteza generală a cercetării

Ipoteza generală a studiului mele este că adolescenții implicați în relații romantice prezintă trăsături de personalitate și stiluri de iubire distincte față de cei neimplicați, iar aceste diferențe sunt influențate de preocupările lor pentru menținerea apropierii și preluarea controlului în relație. Astfel, se presupune că preocuparea pentru menținerea apropierii de partener corelează pozitiv cu trăsături precum Eros, Credința în umanitate, Umanism și Kantianism, și negativ cu Ludus, în timp ce preocuparea pentru preluarea controlului corelează pozitiv cu stilul de iubire Ludus.

Ipoteza specifică

Preocuparea prin menținerea apropierii de partener corelează direct proporțional cu Eros, Credință în umanitate, Umanismul, Kantianism și invers proporțional cu Ludus.

Instrumentele de cercetare utilizate

Pentru a obține o înțelegere profundă și nuanțată a trăsăturilor de personalitate și a stilurilor de iubire în rândul adolescenților, am utilizat un set de instrumente psihometrice riguroase și validate.

- a. Chestionarul Preocupării față de Partenerul Romantic;
- b. Scala Atitudinilor față de Dragoste;

Descrierea instrumentelor

Chestionarul Preocupării față de Partenerul Romantic este un instrument psihometric utilizat pentru a evalua diversele dimensiuni ale implicării și comportamentelor afective în relațiile romantice. Construit pe baza unui set de itemi, chestionarul solicită respondenților să evalueze fiecare afirmație pe o scală de la 1 (*nu mă caracterizează deloc*) până la 6 (*mă caracterizează în foarte mare măsură*), oferind astfel o măsurare granulară a tendințelor comportamentale și emoționale.

Scorarea chestionarului implică inversarea răspunsurilor pentru anumiți itemi (1, 3, 5, 6, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 28, 29, 32) și calcularea mediei

aritmetice pe fiecare subscală, asigurând o evaluare precisă a diferitelor tipuri de preocupări față de partener:

- a. *Preocupare prin menținerea apropierii de partener*: Evaluată prin media itemilor 1, 4, 7, 9, 12, 22, 25, 29, această subscală reflectă tendința indivizilor de a se apropia și de a alina partenerul în momente de nevoie, scorurile ridicate indicând o puternică dorință de intimitate și sprijin.
- b. *Preocupare prin sensibilitatea față de nevoile partenerului*: Media itemilor 2, 6, 8, 10, 14, 18, 20, 28 constituie această subscală, cu scoruri ridicate indicând o sensibilitate crescută și o receptivitate atentă față de nevoile emoționale ale partenerului.
- c. *Preocupare prin preluarea controlului*: Această subscală, calculată prin media itemilor 3, 13, 16, 21, 23, 26, 30, 32, măsoară tendința de a controla și domina relația în scopul oferirii de grijă și susținere, scorurile ridicate reflectând o abordare autoritară.
- d. *Preocupare compulsivă*: Evaluată prin media itemilor 5, 11, 15, 17, 19, 24, 27, 31, această subscală indică nivelul de supraimplicare în eforturile de a rezolva problemele partenerului, cu scoruri ridicate sugerând comportamente excesive și obsesive de îngrijire.

Utilizarea acestui chestionar permite o înțelegere detaliată a dinamicilor relaționale și a diverselor moduri în care indivizii se raportează la partenerii lor romantici, oferind date valoroase pentru cercetările în domeniul psihologiei relaționale.

Scala Atitudinilor față de Dragoste (Love Attitudes Scale - LAS) este un instrument psihometric utilizat pentru a evalua diversele atitudini și stiluri de iubire ale indivizilor într-un context romantic. Scorarea itemilor se realizează pe o scală Likert de la 1 (*acord total*) la 5 (*dezacord total*), fără a necesita inversarea scorurilor. Chestionarul LAS conține 42 de itemi, distribuiți în șase dimensiuni distincte ale iubirii, fiecare captând un aspect specific al atitudinilor romantice:

- a. *Eros (itemii 1-7)*: Această dimensiune se caracterizează prin iubirea pasională, hedonică și sexuală, în care indivizii sunt motivați de beneficiile practice și plăcerile obținute din relație.
- b. *Ludus (itemii 8-14)*: Reflectă preferința pentru jocurile și tertipurile emoționale, indicând o abordare ludică și neangajantă a relațiilor romantice.
- c. *Storge (itemii 15-21)*: Caracterizează iubirea bazată pe prietenie și afecțiune profundă, unde relațiile romantice sunt percepute ca o extensie a prieteniei.
- d. *Pragma (itemii 22-28)*: Reprezintă iubirea pragmatică, unde raționalitatea și considerentele practice prevalează în selectarea și menținerea unui partener.
- e. *Mania (itemii 29-35)*: Descrie iubirea dependentă și posesivă, marcată de o intensă atașare emoțională și nevoia de control asupra partenerului.
- f. *Agape (itemii 36-42)*: Reflectă iubirea altruistă, necondiționată, în care indivizii manifestă devotament și sacrificiu pentru binele partenerului.

Fiecare dimensiune oferă o perspectivă asupra modului în care indivizii se raportează la dragoste și relațiile romantice, permițând o evaluare comprehensivă a atitudinilor și comportamentelor lor în acest context. Utilizarea *Scalei Atitudinilor față*

de Dragoste oferă cercetătorilor date valoroase pentru înțelegerea complexității iubirii și a dinamicilor relaționale în diverse populații.

Lotul de subiecți

În cadrul cercetării mele, am constituit un eșantion compus din 44 de adolescenți. Subiecții au avut vârste cuprinse între 17 și 19 ani. În ceea ce privește genul, eșantionul a fost format din 22 de fete și 22 de băieți, asigurând astfel o reprezentare egală a ambelor sexe. Mediul de proveniență al participanților a variat cu 35 de subiecți provenind din mediul urban și 9 subiecți din mediul rural, oferind astfel o perspectivă diversificată asupra influenței contextului de viață asupra relațiilor romantice. În ceea ce privește statusul afectiv 23 de subiecți erau implicați în relații romantice, în timp ce 21 de subiecți erau singuri, permițând o analiză comparativă robustă a trăsăturilor de personalitate și a stilurilor de iubire în funcție de implicarea romantică. Această structură diversificată a eșantionului asigură o evaluare comprehensivă și nuanțată a percepțiilor adolescenților asupra relațiilor romantice.

Descrierea procedurii

Participanții la studiu au fost informați detaliat cu privire la obiectivele cercetării, care vizează investigarea percepțiilor lor asupra relațiilor romantice. Le-a fost explicată importanța confidențialității și anonimatului răspunsurilor, pentru a garanta un nivel înalt de sinceritate și autenticitate în răspunsurile lor. Înainte de a începe completarea chestionarelor selectate, am obținut consimțământul informat al fiecărui participant. Adolescenții au răspuns la un chestionar distribuit prin Google Forms, asigurând o colectare eficientă și accesibilă a datelor.

Codarea variabilelor demografice a fost efectuată astfel: vârsta a fost codificată în funcție de anii specifici 1 pentru 17 ani, 2 pentru 18 ani, 3 pentru 19 ani, genul a fost codificat binar 1 pentru fete, 2 pentru băieți, statusul afectiv a fost codificat ca 1 pentru implicați în relații romantice și 2 pentru neimplicați, iar mediul de proveniență a fost codificat ca 1 pentru urban și 2 pentru rural. Designul studiului este de tip transversal (cross-sectional) și implică utilizarea unor metode de eșantionare aleatorie și colectare a datelor prin chestionar online. Acest design este adecvat pentru a explora relațiile și diferențele între variabilele de interes într-un moment specific în timp, oferind o perspectivă cuprinzătoare asupra dinamicilor relaționale și trăsăturilor de personalitate ale adolescenților. Așadar, acest tip de design permite evaluarea și compararea trăsăturilor de personalitate și stilurilor de iubire într-un eșantion divers de adolescenți la un moment specific în timp.

Rezultatele cercetării

Analiza statistică a datelor colectate de la un eșantion de 44 de adolescenți cu vârste cuprinse între 17 și 19 ani ne oferă o perspectivă detaliată asupra trăsăturilor de

personalitate și stilurilor de iubire manifestate în relațiile romantice. Studiul se concentrează pe *evaluarea preocupării pentru menținerea apropierii de partener, sensibilitatea față de nevoile partenerului*, precum și *diferitele stiluri de iubire*, precum *Eros, Ludus, Storge, Pragma, Mania și Agape*.

Tabel 1 – Statistică descriptivă a datelor privind percepția adolescenților asupra relațiilor romantice

	N	Minim	Maxim	Mediu	Deviație standard
Preocupare prin menținerea apropierii de partener	44	18	48	40,41	6,659
Preocupare prin sensibilitatea față de nevoile partenerului	44	14	48	34,45	7,914
Eros	44	12	35	25,77	5,890
Ludus	44	11	32	18,80	4,683
Storge	44	9	34	22,34	5,648
Pragma	44	11	35	21,18	5,678
Mania	44	8	33	21,98	6,155
Agape	44	14	35	26,48	4,920
Valid N (listwise)	44				

Analiza statistică descriptivă a datelor privind percepția adolescenților asupra relațiilor romantice evidențiază un profil afectiv complex și nuanțat. Scorurile ridicate obținute la scalele „*Preocupare prin menținerea apropierii de partener*” ($M = 40,41$) și „*Preocupare prin sensibilitatea față de nevoile partenerului*” ($M = 34,45$) sugerează o capacitate profundă de empatie și o tendință accentuată spre intimitate emoțională. În ceea ce privește stilurile de iubire, prevalența scorurilor înalte la scalele „*Eros*” ($M = 25,77$) și „*Agape*” ($M = 26,48$) reflectă o combinație armonioasă între iubirea pasională și cea altruistă, relevând astfel complexitatea și maturitatea afectivă a adolescenților. Aceste rezultate sugerează că adolescenții din eșantion manifestă un grad înalt de empatie, o capacitate considerabilă de iubire și o înțelegere complexă a dinamicilor relaționale, fundamentate pe principii umaniste și morale robuste.

Ipotеза specifică - Preocupare prin menținerea apropierii de partener corelează direct proporțional cu Eros, Credință în umanitate, Umanismul, Kantianism și invers proporțional cu Ludus.

În vederea evaluării acestei presupuneri, am aplicat coeficientul de corelație Pearson. Analiza statistică a datelor arată că există o corelație pozitivă moderată între „*Preocupare prin menținerea apropierii de partener*” și *Eros* ($r=0.483$, $p<0.001$) $r=0.483$, $p<0.001$), ceea ce sugerează că adolescenții care valorizează intimitatea emoțională și fizică cu partenerul lor sunt mai predispuși să manifeste iubire pasională. De asemenea, corelația pozitivă semnificativă cu *Umanismul* ($r=0.532$, $p<0.001$)

$r=0.532, p<0.001$) și corelația pozitivă moderată cu *Credința în umanitate* ($r=0.362, p=0.016$ $r=0.362, p=0.016$) indică faptul că acești adolescenți au o orientare etică și optimistă asupra relațiilor interpersonale, susținută de principii umaniste și morale. În schimb, corelația negativă semnificativă cu *Ludus* ($r=-0.339, p=0.024$ $r=-0.339, p=0.024$) relevă că adolescenții care pun preț pe menținerea apropierii de partener sunt mai puțin înclinați spre un stil de iubire ludic, caracterizat de lipsa angajamentului și jocuri relaționale. Totuși, *ipoteza se validează doar parțial*, întrucât nu s-a obținut o corelație semnificativă cu *Kantianism* ($r=0.053, p=0.734$ $r=0.053, p=0.734$), sugerând că principiile kantiene nu sunt direct influențate de preocuparea pentru menținerea apropierii de partener în acest eșantion de adolescenți.

Aceste rezultate pot fi explicate prin teoria atașamentului dezvoltată de John Bowlby, care susține că experiențele timpurii cu figurile de atașament influențează modul în care indivizii percep și se comportă în relațiile intime. Adolescenții care au avut experiențe de atașament securizant sunt mai predispuși să dezvolte relații romantice caracterizate de intimitate și empatie, reflectate în scorurile ridicate la Eros și Umanism. În schimb, stilurile de iubire ludic sunt mai frecvente în cazul celor cu atașament evitant, ceea ce explică corelația negativă cu Ludus. Lipsa unei corelații semnificative cu Kantianism sugerează că valorile morale kantiene, care se concentrează pe principii de dreptate și respect reciproc, nu sunt influențate în mod direct de preocuparea pentru menținerea apropierii de partener, ci pot fi mai degrabă un aspect separat al personalității morale și etice a adolescenților.

Tabel 2 – Corelația dintre menținerea apropierii de partener și Eros, Credință în umanitate, Umanismul, Kantianism

		Preocupare prin menținerea apropierii de partener	Eros	Ludus	Credință în umanitate	Umanismul	Kantianism
Preocupare prin menținerea apropierii de partener	Corelația Pearson	1	,483**	-,339*	,362*	,532**	,053
	Sig. (2-tailed)		<,001	,024	,016	<,001	,734
	N	44	44	44	44	44	44
Eros	Corelația Pearson	,483**	1	,028	,278	,370*	-,011
	Sig. (2-tailed)	<,001		,858	,067	,013	,943
	N	44	44	44	44	44	44
Ludus	Corelația Pearson	-,339*	,028	1	-,087	-,241	-,302*
	Sig. (2-tailed)	,024	,858		,574	,116	,046
	N	44	44	44	44	44	44

Credință în umanitate	Corelația Pearson	,362*	,278	-,087	1	,541**	,086
	Sig. (2-tailed)	,016	,067	,574		<,001	,581
	N	44	44	44	44	44	44
Umanismul	Corelația Pearson	,532**	,370*	-,241	,541**	1	,514**
	Sig. (2-tailed)	<,001	,013	,116	<,001		<,001
	N	44	44	44	44	44	44
Kantianism	Corelația Pearson	,053	-,011	-,302*	,086	,514**	1
	Sig. (2-tailed)	,734	,943	,046	,581	<,001	
	N	44	44	44	44	44	44

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Concluzia studiului asupra percepțiilor adolescenților privind relațiile romantice relevă un profil afectiv complex și nuanțat, evidențiind influența semnificativă a trăsăturilor de personalitate și a statusului afectiv asupra modului în care adolescenții conceptualizează și experimentează aceste relații. Analiza statistică a subscalei „*Preocupare prin menținerea apropierii de partener*” a arătat corelații pozitive semnificative cu *Eros*, *Credința în umanitate* și *Umanism*, sugerând o tendință către intimitate emoțională și valori etice solide. În schimb, corelația negativă cu *Ludus* indică evitarea stilului de iubire ludic în rândul celor care prioritizează apropierea emoțională.

Acest studiu subliniază importanța abordării complexe și individualizate în sprijinirea adolescenților în dezvoltarea relațiilor romantice. Prin identificarea nevoilor și caracteristicilor specifice, intervențiile pot fi mai bine adaptate pentru a promova relații sănătoase, echilibrate și etice, contribuind astfel la dezvoltarea emoțională și socială robustă a adolescenților în această etapă critică a maturizării.

Referințe bibliografice

1. Couture, S., Fernet, M., & Hébert, M., (2021). *A cluster analysis of dynamics in adolescent romantic relationships*. *Journal of Adolescence*, 89, 203–212
2. Fernández, L. M., (2022). *Sexualitatea: Ce trebuie să știi ca să o trăiești pe deplin*, București: Editura Litera
3. Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A., (2015). *Adolescent Romantic Relationships: An Emerging Portrait of Their Nature and Developmental Significance*. In *Romance and sex in adolescence and emerging adulthood*
4. Segrin, C. & Flora J., (2005). *Family Communication*. NJ: Lawrence Erlbaum
5. Urra, J. (2022). *Adolescența. Vârsta marilor schimbări*, București: Editura Litera

**PRACTICA LOGOPEDICĂ
ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE**

**SPEECH AND LANGUAGE THERAPY PRACTICE
BETWEEN AWARENESS AND RECOVERY**

IMPORTANȚA ȘI ROLUL LIMBAJULUI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII COPIILOR MICI

Prof. psihopedagog, Amalia Roxana Cojocariu,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Arad

The first period of life is considered the defining period for a child's mental, cognitive and emotional development. Healthy development for a child, including a child with special needs, means that the child is growing up in a socially, emotionally and educationally secure environment. The main concern for parents is the delay in the development of language. Parents often follow the development of other children of the same age they know. When setting developmental milestones for children, we should also take into account when these milestones are not reached. Many children's problem behaviours are not necessarily abnormal. There are children who show less severe forms or just early signs of a developing problem.

According to the two diagnostic manuals, delays in language development in the DSM are referred to as communication disorders and in the ICD as developmental language disorders. We have presented three language disorders commonly found in young children.

Prima perioadă a vieții este considerată definitorie pentru dezvoltarea psihică, cognitivă și emoțională a unui copil. Dezvoltarea sănătoasă pentru un copil, inclusiv cel cu nevoi speciale presupune ca acesta este să crească într-un mediu securizat din punct de vedere social, emoțional și educațional.

Între naștere și sfârșitul adolescenței dezvoltarea copilului este marcată de schimbări biologice, psihologice și emoționale care fac trecerea de la dependența față de persona de atașament la creșterea autonomiei și independenței. Dezvoltarea psihomotorie are un parcurs continuu și previzibil, unic pentru fiecare copil. Acest proces nu este liniar și fiecare etapă este influențată de experiențele de viață și dezvoltarea precedentă.

Studiul dezvoltării copilului din perspective diferite:

- teoriile psihanalitice ne spun că, copiii trec prin diferite stadii în care se confruntă cu conflictele dintre căile biologice și așteptări sociale
- teoriile comportamentale și de dezvoltare socială, pun accent pe dezvoltarea mediului și îngrijire în dezvoltarea copilului;
- teoriile biologice amintesc despre faptul că, ereditatea și procesele biologice înăscute guvernează creșterea

- teoriile cognitive susțin că dezvoltarea este un proces în care copilul trece de la problemele simple la înțelegerea abstractă și complexă a lumii.

Importanța dezvoltării limbajului

Principalul motiv de îngrijorare al părinților este întârzierea în dezvoltarea limbajului. Frecvent părinții se ghidează după evoluția celorlalți copii de aceeași vârstă pe care-i cunosc. Conform unor studii demografice, 1 din 5 copii va învăța să vorbească sau să folosească cuvintele mai târziu decât alți copii de vârsta lui. Întârzierea în achiziționarea limbajului este de trei până la patru ori mai frecventă la băieți ca la fete. Frecvent unii copii afișează probleme de comportament din cauza frustrării că nu sunt în măsură să exprime ceea ce își doresc sau ceea ce au nevoie.

Semnale de alarmă

Atunci când trasăm punctele de reper în dezvoltarea copiilor, trebui să ținem cont și de cazurile când aceste puncte de reper nu sunt atinse. Multe dintre comportamentele problematice ale copiilor nu sunt neapărat anormale. Sunt copii care prezintă forme mai puțin grave sau doar semne timpurii ale unei probleme în curs de dezvoltare.

Majoritatea copiilor care prezintă tulburări de comunicare pot prezenta:

- întârziere în achiziția cuvintelor singulare sau în formularea propozițiilor simple sau complexe;
- exprimare limitată;
- risc de a prezenta tulburări de învățare

Tulburările de limbaj

Conform celor două manuale de diagnostic, întârzierile în dezvoltarea limbajului în DSM se regăsesc sub denumirea de tulburări de comunicare și în ICD se regăsesc sub numele de tulburări de dezvoltare a limbajului.

1. Tulburarea de limbaj expresiv(TLE)

Acest tip de tulburare se poate observa încă din perioada timpurie. Aceasta se caracterizează printr-un vocabular limitat pentru etapa de vârstă a copilului, formularea verbelor la timpul greșit, dificultate în a formula cuvinte și în pronunție, formulare deficitară a propozițiilor. Pentru identificare acestei tulburări, se folosesc teste standardizate.

Tulburarea limbajului expresiv: forma de dezvoltare. De obicei se observă după ce copilul împlinește un an de viață. Vocabularul copilului este sărac, cu deficiențe de pronunție, dar există contact vizual, copilul execută sarcini la cerere, comunică non-verbal cu părintele pentru a-și exprima diferite nevoi. Există posibilitate ca pe viitor să asocieze și tulburări de conduită, anxioase sau depresive. Copilul evoluează favorabil când este integrat în programe logopedice de recuperare de la vârste mici.

Tulburarea limbajului expresiv: forma dobândită se poate instala la orice vârstă după o perioadă de dezvoltare tipică la copii ce achiziționaseră deja limbajul. Aceste simptome se instalează în urma unor intoxicații, infecții, traumatisme sau crize epileptice. Se consideră că 2/3 dintre copii cu TLE forma dobândită au o evoluție favorabilă.

Pentru a interveni eficient în acest tip de tulburare, se recomandă următoarele tipuri de exerciții:

- copilului i se pun la dispoziție imagini sugestive și i se cere să compună propoziții logice cu cuvintele date;
- încercuiește imaginea care nu reprezintă un animal;
- încercuiește imaginile care nu reprezintă alimente;
- colorează imaginile corespunzătoare cuvintelor care încep cu sunetul "r".

2. Tulburarea de limbaj receptiv

Este o tulburare specifică de dezvoltare în care limbajul este sub nivelul vârstei sale cronologice. Copilul nu poate decodifica sensul cuvintelor, deși înțelege limbajul non-verbal, achiziționează cu greutate cuvinte noi, înțelege cerințele adulților doar dacă sunt însoțite de expresii gestuale, conformarea la regulile unui joc îi creează greutate deoarece nu le înțelege, deseori este atenționat în timpul jocului că „nu este atent”. Pentru a emite corect sunetele, copilul trebuie să recepteze corect atât sunetele emise de adulți, cât și propria emisie sonoră.

În etapa de început a învățării și dezvoltării limbajului, copilul pronunță cuvintele fiind interesat doar de sens și de mesaj. Abilitățile dobândite în perioada preșcolară sunt predictorii pentru corespondența dintre complexul sonor și reprezentarea grafică.

Ținând cont de rolul conștiinței fonologice în tulburările de limbaj, un program de educarea conștiinței fonologice (sub formă de exerciții și jocuri) care se aplică încă din perioada preșcolară are un efect major asupra ameliorării tulburărilor de limbaj. Conștiința fonologică se antrenează pe etape: conștiința propoziției, conștiința cuvântului, conștiința silabei, conștiința fonemului.

Exerciții specifice formării capacității de analiză și sinteză la nivelul propoziției:

- Copilul face atâția pași câte cuvinte sunt în propoziție.
- Copilul bate din palme pentru fiecare cuvânt din propoziție.
- Copilul selectează dintr-un grup, imagini cu cuvintele auzite într-o propoziție enunțată de cadrul didactic

3. Balbismul

ICD 10 încadrează această tulburare în cadrul tulburărilor emoționale și de comportament. Simptomele balbismului au la bază deficiențe în cursivitatea vorbirii. Vorbirea se caracterizează prin repetarea sau prelungirea anumitor silabe sau cuvinte, sau prin pauze și ezitări în pronunție care afectează fluenta vorbirii. Acest tip de tulburare este mai frecventă la băieți iar remisia spontană se întâlnește în 80 % din cazuri.

Recomandări pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar în cazul tulburărilor de ritm și fluentă (balbism).

Balbismul nu se manifestă permanent. Starea psiho-afectivă a preșcolarului atenuază sau amplifică balbismul. În momentul în care copilul conștientizează situația jenantă, se bâlbâie și mai tare. El poate fi marcat de această neputință, prin afectarea personalității.

Recomandări:

- vorbim calm cu pauze dese;
- nu imităm comportamentul verbal al copilului;
- nu întrerupem copilul în timpul discursului;
- nu-l criticăm;
- nu-l punem în situații jenante
- îl încurajăm permanent când înregistrează progrese;
- îl asigurăm ca-l acceptăm așa cum este;
- îi citim povești terapeutice cu personaje pozitive, finalul poveștii să corespundă cu modelul de depășire a problemei.

Un aspect esențial în depășirea situațiilor dificile îl reprezintă educarea respirației.

Exercițiile vizează inspirația și expirația:

Pentru expirație: suflăm nasul în batistă, suflăm aerul pe dosul mâinii, umflăm balonul, stingem lumânarea, suflăm în apă cu paiul

Pentru inspirație: mirosim florile, mirosim parfumul....

Pentru inspirație diferențiată: 3 timpi inspir și 5 timpi expir, inspirație alternativă pe o nară și pe cealaltă, inspirația pe gură, expirația pe nas, expirația pe gură, inspirația lungă, expirația lungă (30 secunde)

Exerciții utile în dezvoltarea respirației verbale:

- exerciții de pronunție a vocalelor, prelung, rar, fără efort în timpul unei expirații
- exerciții de pronunție a unor consoane însoțite de vocale pe durata unei expirații
- exerciții ritmice de respirație, însoțite de mișcare și cântec, mersul cu poezie...

Cel mai facil mod de a practica acest tip de exerciții este indicat a se realiza în timp ce ei execută o altă activitate (desen, jocuri de construcție, pictură).

Copilul afectat de balbism poate îndeplini prin intermediul păpușilor anumite jocuri. Pentru început se recomandă interpretare prin intermediul mimicii și gesticii, apoi vor avea un bagaj lexical redus care să conțină formule ce se repetă. Recuzita, gesturile mimica și formulele stereotipe îl ajută pe copil în demersul său unic de a-și depăși timiditatea.

Abordarea terapeutică a tulburărilor de limbaj

Presupune exersarea unor tehnici logopedice care urmăresc îmbunătățirea pronunției, elaborarea discursului, corectarea greșelilor de exprimare, formularea cuvintelor de legătură pentru dezvoltarea propozițiilor simple.

În reușita acestor intervenții, foarte important este rolul familiei unde se recomandă provocarea copilului pentru exprimarea verbală a nevoilor. Studiile de specialitate relevă o îmbunătățire a limbajului de 50-80% până la intrarea la școală.

Bibliografie:

- Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, Iași, 2013
- Pop, A., (coordonator) *Ghid metodic logopedic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*, Tg Mureș, 2020
- Dobrescu, I., *Psihiatrie pediatrică*, Ed. Medicală, București, 2003
- Ciofu, E., Ciofu, C., *Pediatria- tratat*, Ed. Medicală, București, 2001

POVESTIREA – POSIBILITATE DE EDUCARE A LIMBAJULUI ȘI ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Conf.univ. dr. Dana Dughi,
Univ. „Aurel Vlaicu” Arad

Prof. înv. educație timpurie Camelia Glovicska,
Grădinița cu Program Normal Cladova

Limbajul este o abilitate complexă, care include atât limba cât și vorbirea, este un produs al dezvoltării creierului uman care ne permite să comunicăm cu ceilalți și să ne exprimăm gândurile și ideile. Limba și vorbirea sunt strâns legate, dar sunt și distincte. Limba este un sistem de comunicare socială, care este creat și folosit de o comunitate de vorbitori, este un instrument prin care oamenii se înțeleg între ei. Vorbirea este utilizarea limbii în practică, în scopul comunicării, un act individual, care presupune atât utilizarea codului limbii, cât și un mecanism psiho-fizic de exteriorizare a acestei utilizări.

Astfel, limba este un sistem abstract, care există în mintea vorbitorilor, în timp ce vorbirea este o activitate concretă, care se desfășoară în timp și spațiu. Limbajul este un proces gradual și sistematic, o abilitate esențială pentru dezvoltarea copilului, atât din punct de vedere cognitiv cât și social și emoțional, iar rolul limbajului crește în perioada vârstei preșcolare pe măsură ce vocabularul și posibilitățile de înțelegere ale copilului se dezvoltă și comunicarea se perfecționează sub aspect fonetic, lexical și gramatical.

Educarea limbajului este o componentă esențială a educației timpurii, prin care copiii își dezvoltă abilitățile de comunicare necesare pentru a se integra în societate și pentru a reuși în viață. Educarea limbajului în grădiniță are ca obiectiv principal dezvoltarea capacității de comunicare și vizează două laturi: educarea comunicării orale sub aspect fonetic, lexical și sintactic, precum și educarea comunicării scrise prin citit și scriere. De aceea, dezvoltarea vocabularului este un obiectiv permanent al activității de educare a limbajului la toate vârstele preșcolarității.

„Domeniul limba și comunicare acoperă stăpânirea exprimării orale și scrise, că și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală și scrisă. Se apreciază că prin ascultare și exprimare în situații de grup, preșcolarii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Se urmărește ca aceștia să vorbească cu încredere, clar și fluent, utilizând modalități de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu.” (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2009)

Educarea limbajului ocupă un loc foarte important în cadrul planului de învățământ preșcolar. Obiectivele cadru pentru domeniul Limbă și comunicare sunt următoarele:

- „Dezvoltarea capacității de comunicare orală și scrisă, de înțelegere și utilizare corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale;

- Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical, sintactic;
- Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral;
- Dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenția unor mesaje simple, gânduri, idei, sentimente, semnificații;”. Literatura pentru copii, prin intermediul poveștilor contribuie la realizarea tuturor ramurilor educației și ajută la îndeplinirea obiectivelor prevăzute prin Curriculumul pentru învățământ preșcolar (2008).

Prin „cuvânt”, în cadrul activităților din grădiniță, copilul este pregătit să facă trecerea de la percepție la reprezentare și să însușească un instrument superior de investigare și de cunoaștere a lumii înconjurătoare. Prin strategiile didactice și varietatea de metode utilizate în grădiniță se stimulează dezvoltarea limbajului, preșcolarii depășesc forma limbajului situativ și învață să folosească limbajul contextual. Cunoștințele acumulate în grădiniță, abilitățile, comportamentele și competențele de comunicare facilitează integrarea socială și pregătirea copilului pentru a asigura continuitatea favorabilă între învățământul preșcolar învățământul din ciclul primar.

Domeniul Limba și comunicare acoperă stăpânirea exprimării orale și scrise în având ca scop dezvoltarea capacității de comunicare orală și scrisă a copiilor, precum și a capacității de înțelegere a sensului textelor. Activitățile din acest domeniu experiențial, vizează dezvoltarea limbajului sub aspectele vocabularului, sintaxei, gramaticii și ale înțelegerii semnificației mesajelor comunicării. Acest domeniu reprezintă un câmp de formare și dezvoltare capabil să integreze toate celelalte experiențe.

Activitatea pe domeniul experiențial „Educarea limbajului” în cadrul educației timpurii este un demers educativ organizat și coordonat de către educatoare, având ca scop atingerea obiectivelor definite în Curriculumul pentru educație timpurie. Numărul activităților pe domeniul experiențial „Educarea limbajului” poate varia în funcție de nivelul de vârstă al copiilor, această reflectă adaptarea conținutului și a abordărilor la specificul dezvoltării limbajului în diverse etape ale copilăriei timpurii.

Primul aspect notabil este că aceste activități sunt planificate și conduse de educatoare, care stabilește formatul și tipul de activitate, locul de desfășurare și materialele didactice necesare. Educatoarea joacă un rol central în definirea contextului și a obiectivelor, contribuind la o experiență educațională coerentă și eficientă. O altă caracteristică distinctivă este implicarea tuturor copiilor din grupă în cadrul acestei activități. Prin acest mod de organizare, se asigură participarea activă și inclusivă a fiecărui copil la procesul de învățare și dezvoltare a limbajului.

În cadrul activităților de educare a limbajului, se utilizează o diversitate de metode și procedee didactice, strategii eficiente și adaptate în funcție de caracteristicile conținutului, tipul de activitate, mijloacele de realizare și vârsta copiilor implicați. Metodele didactice sunt modalități de organizare și conducere a activităților de învățare, care se aleg în funcție de obiectivele educaționale, de conținutul instruirii, de particularitățile de vârstă ale copiilor și de resursele disponibile, iar procedeele didactice sunt acțiuni concrete, specifice, prin care se realizează metodele didactice. (Dughi, 2018)

În grădiniță, metodele și procedeele didactice trebuie să fie centrate pe copil, să promoveze învățarea prin descoperire și să asigure o participare activă a tuturor preșcolarilor în procesul de învățare. Acestea au o structura organizatorică specifică pe care se construiesc situații de învățare în vederea rezolvării obiectivelor operaționale transformate în sarcini de învățare. Principalele metode folosite în acest context includ: povestirea, repovestirea, lectura după imagini, explicația, demonstrația, conversația, observația, problematizarea, exercițiul, jocul didactic, jocul de rol, dramatizarea, activitatea cu cartea și memorizarea.

Activitatea de povestire, consacrată comunicării, trebuie planificată în conformitate cu finalitățile didactice propuse aflate în relație cu celelalte activități de educare a limbajului și corelate în funcție de conținuturile obiectivelor cadru și de referința. Înainte de a fi expus copiilor textul povestirii, necesită studiere amănunțită precum și o eventuală prelucrare pentru a permite perceperea fără prea mare dificultate și adaptarea la posibilitățile de înțelegere și asimilare a conținutului acestuia de către preșcolari. Se recomandă, indiferent de intervenția asupra textului, ca acestuia să nu îi fie schimbată integritatea conținutului sau a șirului logic de desfășurare a acțiunii, care poate duce la diluarea povestii, precum și evitarea improvizațiilor în timpul expunerii.

Procesul de percepere a povestirilor necesită concentrare, atenție și persistență din partea preșcolarilor, deoarece implică antrenarea și integrarea tuturor activităților psihice în activitate. Ținând cont că necesită un efort susținut, povestirea trebuie prevăzută înaintea celorlalte activități pentru ca ei să poată urmări cu atenție și înțelege succesiunea logică a ideilor.

„Cercetările științifice au dovedit că în procesul audierii unei povestiri, copii se manifestă în mod diferit, de la o grupă la alta, atât sub aspectul concentrării și persistenței atenției, cât și sub aspectul integrării în conținutul celor povestite. Astfel, copiii mai mici, în general, sunt captivați ușor de cele povestite și ascultă tăcuți până la sfârșit sau până când educatoarea adresează întrebări, sau insistă să li se mai povestească odată, alteleori însă, distrași de cele petrecute în jur, tind să se joace și părăsesc chiar activitatea. Copii de 5-6 ani sunt capabili de o mai mare și o mai persistentă concentrare a atenției și prin urmare, participarea copilului la conținutul basmului este mai activă.” (Varzari E., 1971, p. 187).

Povestirile joacă un rol esențial în educația copiilor, influențându-le dezvoltarea cognitivă, etică și estetică. Acestea îi ajută pe copii să își îmbogățească vocabularul, să își exprime fluent ideile și să își dezvolte imaginația și creativitatea. Povestirea este ca o călătorie fascinantă. Educatoarea are rolul de a captiva copiii prin metode adecvate vârstei și nevoilor lor, cultivându-le astfel dragostea pentru lectură, ea, este ghidul care captează interesul copiilor, le reamintește de aventuri anterioare, le prezintă destinația și îi conduce pe drumul descoperirii. La final, copiii își împărtășesc experiența și sunt recompensați pentru curajul și curiozitatea lor.

Reușita activității de povestire depinde în mare măsură de măiestria cu care este pusă în valoare scena poveștii. Măiestria de a povesti nu se rezumă la simpla relatare

a unei povești. Este o artă complexă care combină armonios vocea, muzicalitatea, limbajul corpului, contactul vizual, postura povestitorului. Toate aceste elemente contribuie la crearea unei atmosfere captivante, la stimularea imaginației și la transmiterea emoțiilor către copii.

Vocea povestitorului este un instrument esențial în arta povestirii, tonul, ritmul, intonația și expresivitatea vocii pot transforma o poveste simplă într-o experiență de neuitat. Indiferent că preferă un stil narativ calm și ritmic, în timp ce alții optează pentru o abordare mai bogată în dialog și imitații ale sunetelor naturii, o voce caldă și plăcută va capta atenția copiilor și îl va purta în universul poveștii.

Expresia facială și gesturile pot completa și amplifica mesajul transmis prin voce. O privire blândă, un zâmbet cald sau o sprânceană ridicată pot transmite emoții și pot accentua momentele importante ale poveștii. Povestea poate fi spusă cu tot corpul, gesturile largi și expresive pot fi folosite pentru a ilustra acțiunile și evenimentele din poveste, contribuind la crearea unei atmosfere captivante și la menținerea interesului copiilor.

În special în cazul povestirilor pentru copii, contactul vizual este esențial. Prin privire, povestitorul stabilește o conexiune directă cu fiecare ascultător, ochii pot exprima bucurie, tristețe, uimire sau suspans, invitând copiii să se implice activ în poveste și să trăiască alături de personaje emoțiile și aventurile descrise.

Cercetarea noastră își propune să contribuie la o mai bună înțelegere a efectului pe care îl au activitățile de povestire asupra dezvoltării vocabularului. Scopul cercetării este de a stabili impactul pe care îl au aceste activități în îmbogățirea vocabularului la preșcolari.

Obiectivele cercetării propuse sunt structurate în etape care acoperă întregul proces de la documentare până la analiză și concluzii. Obiectivul principal al cercetării fiind identificarea în exprimarea orală a copiilor care participă la activitatea de povestire și repovestire în diferite activități desfășurate în grădiniță, a unor cuvinte și expresii dobândite prin intermediul acestora.

Obiectivele cercetării:

1. Colectarea informațiilor din surse relevante în domeniul dezvoltării comunicării verbale necesare pentru a stabili baza teoretică a cercetării.
2. Analizarea literaturii pentru identificarea poveștilor utilizate în contextul dezvoltării comunicării la copiii mici.
3. Descrierea poveștilor selectate în funcție de potențialul lor de a influența dezvoltarea comunicării verbale la preșcolari.
4. Evaluarea nivelului de vocabular al preșcolarilor înainte de implementarea programului de intervenție.
5. Dezvoltarea unui program de intervenție structurat pe baza activităților de povestire și repovestire adaptat nevoilor și nivelului de dezvoltare al preșcolarilor.
6. Implementarea programului într-un mediu de cercetare experimentală la preșcolari din grupa mare de la Grădinița cu Program Normal nr.2 din Lipova.

7. Colectarea și analizarea datelor cu privire la progresele în dezvoltarea comunicării verbale ale preșcolarilor pentru a evalua impactul programului de intervenție.
8. Interpretarea rezultatelor în vederea realizării concluziilor cercetării pe baza intervenției în domeniul dezvoltării vocabularului la preșcolari prin intermediul activităților de povestire și repovestire.

Am pornit de la următoarea ipoteză: presupunem că prin utilizarea activităților de povestire și repovestire, copiii vor experimenta o creștere a dimensiunii vocabularului, o îmbunătățire a capacității de înțelegere a cuvintelor și de utilizare a lor în contexte diferite, în plus, ei vor dobândi abilități în formularea propozițiilor și vor avea o exprimare mai logică și coerentă.

Îmbogățirea vocabularului este variabila dependentă, adică este fenomenul care este observat, măsurat și evaluat pentru a determina impactul activităților de povestire asupra copiilor preșcolari, în cadrul cercetării experimentale. Aceasta se referă la dimensiunea vocabularului, la capacitatea de înțelegere a cuvintelor și de utilizare a acestora în contexte diferite, în rândul copiilor participanți la programul de intervenție. Prin măsurarea acestei variabile, se va evalua dacă există un progres semnificativ și pozitiv a vocabularului copiilor în urma participării la activitățile de povestire și repovestire folosind diferite metode și strategii didactice.

Activitatea de povestire este variabila independentă, adică variabila care se consideră că are un impact asupra variabilei dependente. Prin implicarea copiilor în activități de povestire, se presupune că aceștia vor avea mai multe oportunități de învățare a cuvintelor noi și că vor beneficia de diferite metode și strategii didactice, mecanisme prin care aceste cuvinte sunt prezentate și consolidate în memoria lor. Prin urmare, activitatea de povestire este considerată o influență externă care poate contribui la dezvoltarea vocabularului copiilor preșcolari și este testată pentru a evalua dacă efectul acesteia este semnificativ și pozitiv.

Cercetarea experimentală s-a desfășurat în mai multe etape, prima dintre ele a reprezentat clarificarea obiectivelor și a întrebărilor de cercetare, precum și consultarea literaturii de specialitate pentru a înțelege mai bine contextul teoretic în lansarea ipotezei, inclusiv metodele și instrumentele de cercetare care vor fi utilizate pentru eșantionul de subiecți. După ce a fost definită metodologia în vederea testării ipotezei a urmat evaluarea individuală a preșcolarilor prin aplicarea unui pre-test.

Prin aplicarea pre-testului am obținut informații despre nivelul inițial de comunicare și al vocabularului preșcolarilor din grupa mare. Rezultatele evaluării inițiale au condus formarea unei imagini față de nivelul de cunoștințe al copiilor, permițând conceperea și punerea în practică a programului de intervenție, reprezentând cea de-a doua etapă a cercetării.

Rezultatele cercetării experimentale confirmă ipoteza conform căreia activitățile de povestire și repovestire au un impact pozitiv asupra îmbogățirii vocabularului la preșcolari. Prin analiza rezultatelor colectate în urma programului de intervenție, am

constatat că preșcolarii care au participat la aceste activități au înregistrat progrese semnificative în dezvoltarea vocabularului lor.

Aceste rezultate evidențiază evoluția considerabilă prin care activitățile de povestire și repovestire au contribuit eficient la îmbunătățirea abilităților lor de comunicare a preșcolarilor. Această evoluție se manifestă prin:

- Creșterea dimensiunii vocabularului, care se reflectă în numărul de cuvinte pe care le cunosc și le pot utiliza atât în contextul poveștilor, cât și în contextul conversațiilor obișnuite.
- Capacitate sporită de a descrie evenimente și personaje din povești folosind detalii.
- Îmbunătățirea abilităților de ascultare, învață să fie atenți și să dezvolte capacitatea de a urmări un fir narativ.
- Dezvoltarea abilităților narative, preșcolarii învață structura unei povești și rețin elementele sale principale.
- Entuziasm sporit pentru participarea la activități și de a contribui la poveste.
- Încurajarea socializării și a colaborării, o oportunitate pentru preșcolari să lucreze împreună în echipă, să împărtășească idei și să-și construiască relații sociale pozitive.
- Sprijinirea dezvoltării limbajului scris, ca bază pentru introducerea ulterioară a lecturii și scrierii, contribuind la dezvoltarea abilităților de alfabetizare la vârsta preșcolară.

Puncte tari ale cercetării experimentale:

- Programul de intervenție a implicat participarea activă a copiilor în activitățile de povestire, oferindu-le oportunitatea de a-și exprima opinia, de a-și dezvolta creativitatea și de a-și îmbogăți vocabularul într-un mediu interactiv și stimulativ.
- Progresul copiilor a fost monitorizat și evaluat pe parcursul întregului program folosind diverse instrumente și teste adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare, asigurând astfel obiectivitatea rezultatelor.
- Rezultatele cercetării au arătat o creștere semnificativă a vocabularului și a abilităților de comunicare la copiii preșcolari care au participat la activitățile de povestire, susținând astfel ipoteza formulată.

Puncte slabe ale cercetării:

- Un eșantion mai mare și mai divers ar fi putut consolida reprezentativitatea rezultatelor și generalizarea concluziilor.
- Absența unui grup de control face dificilă determinarea impactului specific al programului de povestire și repovestire.
- Fără un grup de control, nu s-a putut compara eficacitatea programului cu alte metode de intervenție sau cu lipsa intervenției
- Unele instrumente de evaluare utilizate ar putea să nu fie suficient de sensibile sau să nu acopere în întregime domeniile de interes, ceea ce ar putea influența rezultatele obținute.

În ansamblu, cercetarea prezintă puncte tari în ceea ce privește metodologia, participarea activă a copiilor și rezultatele semnificative obținute, însă există și aspecte care ar putea fi îmbunătățite pentru a consolida validitatea și relevanța concluziilor.

Rezultatele acestei cercetări vor contribui la dezvoltarea unor recomandări practice pentru educatori, privind modul de optimizare a impactului activităților de povestire și repovestire asupra îmbogățirii vocabularului la preșcolari. Se poate recomanda educatorilor și părinților să integreze mai activ activitățile de povestire și repovestire în mediul preșcolar. Diversificarea și adaptarea poveștilor în funcție de interesele și nivelul de dezvoltare al copiilor, precum și stimularea discuțiilor și întrebărilor legate de povești, pot fi strategii utile pentru maximizarea beneficiilor acestor activități.

Cercetarea de față a avut ca scop investigarea impactului activităților de povestire asupra îmbogățirii vocabularului la preșcolari. Pentru a realiza acest lucru, am implementat un program de intervenție care să implice participarea activă a copiilor în aceste activități. În acest sens, am formulat o ipoteză conform căreia participarea la aceste activități va avea un efect pozitiv asupra dezvoltării vocabularului preșcolarilor și interacțiunea constantă cu poveștile va stimula atât creativitatea, cât și abilitățile lor de comunicare.

Pentru a testa această ipoteză, am proiectat un program de intervenție care implică activitățile de povestire. Am ales povești variate, adaptate la vârsta și nivelul copiilor care să fie atractive și accesibile, abordând teme precum: familia, animalele, prietenia și valorile morale, prezentate într-o manieră atractivă, prin intermediul acestor activități, copiii învață cu ușurință să analizeze și să înțeleagă un text, să se exprime corect și să se familiarizeze cu literele și sunetele limbii române, să formuleze propoziții simple și dezvoltate, să identifice cuvintele într-o propoziție, să despartă în silabe, să identifice sunete în diferite poziții în cuvânt, să asocieze sunetul cu litera, să reprezinte grafic propoziții, cuvinte, silabe, sunete.

În cadrul experimentului, copiii au participat activ la aceste activități, fiind încurajați să își expună părerea, să pună întrebări și să își exprime creativitatea în timpul repovestirii. Am monitorizat progresul lor pe parcursul întregului program și am evaluat nivelul de îmbogățire a vocabularului utilizând diverse instrumente și teste adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare.

Rezultatele au arătat că participarea la activitățile de povestire a condus la o creștere semnificativă a vocabularului copiilor preșcolari. Aceștia au demonstrat o capacitate îmbunătățită de a folosi cuvinte noi și de a le integra în contexte adecvate. De asemenea, am observat o creștere a înțelegerii lor a semnificației cuvintelor și a abilității lor de a le utiliza în mod corect și coerent în exprimarea ideilor și a emoțiilor proprii.

Mai mult decât atât, interacțiunea constantă cu poveștile a stârnit imaginația și creativitatea copiilor, aceștia se pot identifica cu personajele din povești, trăind emoțiile și experiențele acestora, ceea ce le permite să înțeleagă mai bine propriile sentimente și pe cele ale altora. În timp ce se implică în aceste activități, ei învață să-și regleze emoțiile, să își exprime gândurile și să-și dezvolte vocabularul emoțional.

De asemenea, povestirile pot contribui la dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor și la înțelegerea conceptelor morale, personajele și acțiunile din povești, pot învăța copiii despre valori precum prietenia, generozitatea, onestitatea și respectul față de ceilalți. În plus, discuțiile și activitățile asociate cu povestirea și repovestirea îi încurajează pe copii să comunice, să colaboreze și să lucreze în echipă, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor socială și emoțională.

În concluzie, rezultatele acestei cercetări susțin ideea că activitățile de povestire au un rol esențial în îmbogățirea vocabularului la copiii preșcolari. Acestea creează o punte între realitatea concretă și lumea imaginației, conectându-i pe copii cu emoții, valori și experiențe noi, sunt expuși la un vocabular divers și bogat, care îi ajută să își dezvolte competențele de comunicare, sunt încurajați să comunice și să colaboreze și să își perfecționeze abilitatea de a empatiza cu ceilalți, le permite să înțeleagă concepte noi, să își formeze conștiința morală. Îmbunătățirea acestor competențe contribuie la formarea unei baze solide pentru dezvoltarea abilităților viitoare de comunicare, exprimare și învățare, care sunt fundamentale pentru succesul lor școlar, dar și în viața de zi cu zi.

Bibliografie:

Curriculum pentru învățământul preșcolar, prezentare și explicații, (2009) Editura Copyright, București.

Antonovici Ș. (2005), *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Editura Humanitas Educațional, București.

Catalno H. (2018), *Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale*, Editura didactică și pedagogică, București.

Dughi T. (2018) *Particularități ale dezvoltării gândirii și limbajului la preșcolari*. Educația Plus.

Varzari E. (1971), *Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii*, Editura didactică și pedagogică, București.

TULBURĂRILE SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE. MODALITĂȚI DE INTERVENȚIE PRIN JOC

Lector dr. Nicoleta Raluca Lupu

Universitatea Transilvania din Brașov,
Facultatea de Psihologie și Științele educației

Specific learning disorders are disorders that affect the process of acquiring school reading, written expression and mathematical skills.

In this article are presented the main steps we go through in acquiring calculation skills and examples of activities through play for each stage.

The activities presented are part of the unpublished doctoral thesis entitled "Educational implications of play in schoolchildren with special educational needs in inclusive schools".

Etape în învățarea numerației

- I. **Manipularea obiectelor** (numărul este proprietatea unui grup de obiecte): operarea cu mulțimi (formarea mulțimilor, identificarea elementelor mulțimii, apartenența la o mulțime, diferențierea elementelor prin triere, selectare, clasificare, asociere, grupare, seriare, ordonare), aprecierea cantității (mult, puțin, mai mult, mai puțin, tot atât, la fel)
- II. **Reprezentarea perceptiv globală a numărului** (imaginea globală a numărului, formarea ideii de cantitate, numărul ca expresie a unei mulțimi)
- III. **Formarea numărului prin modalitatea sintetică și analitică (modalitatea sintetică: istoria numărului - formarea lui în raport cu cantitatea precedentă și compararea mulțimilor, modalitatea analitică: geografia numărului - formarea numărului prin descompunere)**
- IV. **Numerația**

Etape în însușirea abilităților de calcul

- I. **Înțelegerea simbolului +, -**
- II. **Noțiunea de operație** (reunirea mulțimilor, familiarizarea cu termenii "adunat cu, plus, împreună, total, punem, adăugăm, cu.. mai mulți, sumă"/ operația inversă adunării, familiarizarea cu termenii "mai puțin cu, micșorat cu, diminuat, luăm, scăzut din...")
- III. **Adunarea prin numărare**

- IV. **Adunarea prin descompunere**
- V. **Tabla adunării**
- VI. **Operații de adunare**
- VII. **Tabla scăderii**
- VIII. **Operații de scădere**

Observație: Exercițiile de adunare și scădere se fac concomitent pentru a stimula reversibilitatea în gândire.

Activități prin jocuri clasice

"Să înțelegem semnul +"

Obiective: 1) înțelegerea simbolului,
2) familiarizarea cu termenii specifici

Materiale: obiecte de mici dimensiuni, jetoane cu semnul +, =

Descriere: Profesorul pune pe masă un cub, lângă cub adăugă încă un cub, se verbalizează: "Înainte aveam un cub (primul număr al operației), tu ai pus (+) încă un cub (al doilea număr al operației), acum (semnul egal) avem două cuburi (rezultatul)." Se exersează cu diverse obiecte, jucării până se familiarizează cu simbolurile.

"Să înțelegem semnul -"

Obiective: 1) înțelegerea simbolului,
2) familiarizarea cu termenii specifici

Materiale: obiecte de mici dimensiuni, jetoane cu semnul -, =

Descriere: Profesorul pune două cuburi pe masă, se ia un cub din două, se verbalizează: "Înainte aveam două cuburi (primul număr al operației), am luat (semnul -) un cub (al doilea număr din operație) și acum (semnul egal) am rămas cu unul (rezultat)." Se exersează cu diverse obiecte, jucării până se familiarizează cu simbolurile.

"Adunarea "

Obiective: 1) efectuarea de adunări de la 1 la 10, cu suport imagistic,
2) asocierea operație-rezultat

Materiale: cărți de joc "Adunarea"

Descriere: Cărțile ilustrează operații de adunare de la 1 la 10 și numerele de la 1 la 10. Pe fiecare carte este ilustrată operația (1+1) și desenul reprezentativ (o minge+o minge). Profesorul pune pe masă cărțile cu operații, elevul alege o carte, rezolvă operația, dacă a rezolvat corect primește cartea, dacă nu cartea se întoarce în pachet. Se repetă cu toate cărțile până la adunarea cu 9. O altă variantă de joc poate fi: profesorul pune pe masă cărțile cu numere de la 1 la 10, ia din teanc o carte cu o adunare, cere elevului să rezolve operația și să facă pereche cu cartea care reprezintă rezultatul, se continuă până se termină cărțile de pe masă cu rezultate. Profesorul are

grijă ce carte cu adunare alege, ca rezultatul să se regăsească pe masă sau poate alege o carte cu o adunare al cărui rezultat nu mai este pe masă pentru a testa atenția copilului.

”Scăderea”

Obiective: 1) efectuarea de scăderi de la 1 la 10, cu suport imagistic,
2) asocierea operație-rezultat

Materiale: cărți de joc ”Scăderea”

Descriere: Cărțile ilustrează operații de scădere de la 1 la 10 și numerele de la 1 la 10. Pe fiecare carte este ilustrată operația și desenul reprezentativ. Profesorul pune pe masă cărțile cu operații, elevul alege o carte, rezolvă operația, dacă a rezolvat corect primește cartea, dacă nu cartea se întoarce în pachet. Se repetă cu toate cărțile până la scăderea cu 10. O altă variantă de joc poate fi: profesorul pune pe masă cărțile cu numere de la 1 la 10, ia din teanc o carte cu o scădere, cere elevului să rezolve operația și să facă pereche cu cartea care reprezintă rezultatul, se continuă până se termină cărțile de pe masă cu rezultate.

„Adunare și scădere,,

Obiective: 1) efectuarea de adunări de la 1 la 10, cu suport imagistic,
2) efectuarea de scăderi de la 1 la 10 cu suport imagistic

Materiale: cărți de joc ”Adunarea”, cărți de joc ”Scăderea”

Descriere: Profesorul pune pe masă toate cărțile cu operații de adunare și scădere, elevul extrage o carte, rezolvă operația, dacă a rezolvat corect primește cartea, dacă nu cartea se întoarce pe masă, rolul se inversează, câștigă cel care are cele mai multe cărți, jocul se termină când se termină cărțile de pe masă. Profesorul poate greși intenționat pentru a testa vigilența elevului.

„Puzzle,,

Obiective: 1) efectuarea de adunări de la 1 la 10

Materiale: puzzle ”Alfabetul, numerele și adunarea”

Descriere: Elevul trebuie să îmbine 3 piese de puzzle pentru a forma o operație de adunare și rezultatul ei.

”Să învățăm cu bufnița Buboo”

Obiective: 1) efectuarea de adunări și scăderi de la 1 la 10 cu ajutor imagistic

Materiale: joc ”Să învățăm numerele cu bufnița Buboo”

Descriere: Jocul conține planșe cu adunări și scăderi ilustrate prin imagini și jetoane cu cifre. Planșele au două fețe ce prezintă aceleași două exerciții, cu nivel de dificultate diferit. Pentru începători numerele sunt marcate pe o față a planșelor și rezultatul este oferit, elevul trebuie doar să acopere cu jetoanele corespunzătoare. Se folosește la început această variantă, profesorul pune planșa pe masă, elevul citește operația, se verbalizează termenii, se verifică răspunsul oferit prin numărarea imaginilor,

se pune jetonul corespunzător (ex. 7 lei+1 leu=8 lei, se numără animalele, se caută jetonul cu 8/ 8 urși-6 urși=2 urși, se verifică răspunsul prin numărare, se acoperă 6 urși din 8, rămân 2, se caută jetonul corespunzător). A doua variantă, pe fața cealaltă a planșelor numerele nu mai sunt marcate, sunt trecute doar imaginile, elevul trebuie să caute jetoanele potrivite pentru a forma operația, să calculeze și să caute jetonul potrivit rezultatului.

"Calculăm de la 1 la 20 "

Obiective: 1) efectuarea de adunări și scăderi de la 1 la 20 cu ajutor imagistic, prin numărare

Materiale: joc "Numărăm și calculăm de la 1 la 20"

Descriere: Jocul conține 20 de planșe cu adunări și scăderi însoțite de imagini concrete și jetoane cu cifre și semne. Exercițiile de pe planșe corespund cu programa școlară a clasei I. Profesorul pune pe masă planșa cu "Adunarea și scăderea cu 1" și jetoane cu cifre, elevul citește operația (ex. $2+1$ sau $5-1$), fiecare operație este ilustrată prin imagine ($2+1$, două avioane la care se adăugă încă unul, $5-1$, cinci cireșe din care una este înlăturată de pe crenguță), se verbalizează termenii, alege jetonul cu răspunsul corect, îl pune după semnul egal pe planșă. Se exersează cu toate planșele până la 20.

"Adunăm cu ajutorul degetelor"

Obiective: 1) efectuarea de adunări cu și fără trecere peste ordin, de ordinul SZU, unde al doilea termen al adunării este ≤ 10 , fără suport imagistic, prin numărare

Materiale: se folosesc degetele elevului, planșă cu adunări, zar

Descriere : Profesorul pune pe masă o planșă cu operații de adunare numerotate de la 1 la 6, elevul dă cu zarul, cifra de pe zar indică operația pe care elevul trebuie să o efectueze de pe planșă. Profesorul explică elevului cum se poate folosi de degete pentru a calcula (ex. $15+8$, avem în minte 15 și începem numărătoarea de la 16, numărăm 8 degete, numărul la care am ajuns când s-au terminat cele 8 degete, 23, este rezultatul operației). Se exersează cu cât mai multe operații.

"Scădem cu ajutorul degetelor"

Obiective: 1) efectuarea de scăderi cu și fără trecere peste ordin, de ordinul ZU, unde al doilea termen al scăderii este ≤ 10 , fără suport imagistic prin numărare

Materiale: se folosesc degetele elevului, planșă cu scăderi, zar

Descriere : Profesorul pune pe masă o planșă cu operații de scădere numerotate de la 1 la 6, elevul dă cu zarul, cifra de pe zar indică operația pe care elevul trebuie să o efectueze de pe planșă. Profesorul explică elevului cum se poate folosi de degete pentru a calcula (ex. $15-8$, deoarece nu avem 15 degete din care să scădem 8, se folosește operația inversă a scăderii, avem 8 în minte, cât trebuie să mai punem până la 15,

încep număratoarea de la 9, când ajungem la 15 ne oprim, numărăm câte degete am mai pus, 7 degete, 7 este rezultatul operației 15-8), se exersează cu cât mai multe operații.

„Scăderea cu jetoane”

Obiectiv: 1) efectuarea operațiilor de scădere prin descompunere, de ordinul zecilor, unde unde al doilea termen al scăderii este ≤ 10

Materiale: jetoane cu numere

Descriere: Profesorul pune pe masă jetoanele, formează o operație (ex. 14-7), explică elevului cum poate efectua operația prin descompunerea nr. 14 și adunare, exemplificând cu jetoane (nr. 14 este format din 10 și 4, scădem din 10 pe 7, rezultatul îl adunăm cu 4, rezultatul final este și rezultatul operației), se exersează cu cât mai multe operații și jetoane, se scrie și pe caiet.

”Exerciții cu jetoane unele sub altele”

Obiective: 1) efectuarea de adunări și scăderi de la 10 la 100, cu și fără trecere peste ordin,

2) așezarea numerelor unele sub altele,

Materiale: jetoane cu numere, jetoane cu simboluri, caiet, instrument de scris

Descriere: Se pun jetoanele pe masă, profesorul formează o operație în funcție de obiectivul său (adunare sau scădere, cu trecere peste ordin sau nu, de ordinul ZU/SZU), aranjează jetoanele unele sub altele (U sub U, Z sub Z etc) explică pașii descriși mai sus, calculează, pune jetoanele corespunzătoare rezultatului, cere elevului să efectueze o operație cu jetoane și să aranjeze pe masă jetoanele unele sub altele, verbalizând pașii, elevul copiază operația, aranjând termenii unii sub alții pe caiet. Se exersează cu toate tipurile de adunare și scădere, pe rând, în cadrul mai multor activități, respectând ordinea efectuării operațiilor din programele școlare.

”Numerele misterioase”

Obiective: 1) aflarea numărului necunoscut din operații de adunare de la 0-100,

2) aflarea numărului necunoscut din operații de scădere 0-100

Materiale: jetoane cu numere, planșe cu operații de adunare de la 0-10, 0-20, 0-30, 0-100, planșe cu operații de scădere de la 0-10, 0-20, 0-30, 0-100, caiet, instrument de scris

Descriere: Profesorul pune pe masă planșa cu operații, în funcție de obiectiv alegând planșa corespunzătoare, se citește prima operație (ex.+2=4), se explică elevului cum se rezolvă (prin operație inversă 4-2), se scrie pe caiet rezolvarea, elevul află termenul necunoscut și înlocuiește golul cu jetonul potrivit.

„+ sau -”

Obiective: 1) completarea cu semnul +, - astfel încât rezultatul să fie cel indicat

Materiale: jetoane cu simbolurile +, -, planșe cu operații de adunare de la 0-10,

0-20, 0-30, 0-100, planșe cu operații de scădere de la 0-10, 0-20, 0-30, 0-100

Descriere: Profesorul pune pe masă planșa cu operații, în funcție de obiectiv alegând planșa corespunzătoare, se citește prima operație (ex. $2 \dots 2 = 4$), elevul completează golul de pe planșă cu jetonul cu simbolul potrivit.

”Să comparăm,,

Obiective: 1) efectuarea operațiilor de adunare 0-10,
2) efectuarea operațiilor de scădere 0-10,
3) comparare rezultatelor a două operații,
4) utilizarea adecvată a semnelor $>$, $<$, $=$

Materiale: planșe cu operații de adunare și scădere, jetoane cu rezultate, jetoane cu semnele $>$, $<$, $=$

Descriere: Profesorul primește o planșă cu o operație, elevul primește o planșă cu altă operație, fiecare trebuie să rezolve operația și să pună jetonul cu rezultatul, apoi elevul pune între cele două planșe semnul potrivit în funcție de rezultate.

”Adevărat sau Fals”

Obiective: 1) efectuarea operațiilor de adunare și scădere în centrul 0-100

Materiale: planșe cu operații de adunare și scădere 0-100, palete de carton cu A (adevărat), F (fals)

Descriere: Profesorul citește operația de pe planșă și oferă un rezultat corect sau greșit, dacă răspunsul e corect elevul ridică paleta A, dacă este greșit ridică paleta F. Rolurile se pot inversa.

Lista jocurilor

Să învățăm numerele cu bufnița Buboo. Sf. Gheorghe: D-Toys

Numărăm și calculăm de la 1 la 20. Arad: Tehnometalica

Să învățăm alfabetul, numerele și adunarea. Sf. Gheorghe: D-Toys

Cărți de joc educative ”Adunarea,, Gama

Cărți de joc educative ”Scăderea”, Gama

Exemplu de activități prin jocuri pe calculator

”Adunarea și scăderea 0-10”

Obiective: 1) efectuarea de adunări 0-10

2) efectuarea de scăderi 0-10

Material: Soft educațional ”Naufragiați pe insula calculelor”

Sarcinile jocului:

- Ajută-i pe copii să întregească nucile de cocos, rezolvând corect operațiile date,
- Ajut-o pe fetiță să treacă peste prăpstie, construind un pod din bârne. Alege doar bârnele cu operații al căror rezultat este indicat pe tăbliță,
- Copiii vor primi un coș cu fructe dacă vor completa corect toți termenii necunoscuți, d) Copiii vor să elibereze maimuța. Pentru aceasta trebuie să

completeze cu cifrele corespunzătoare pentru ca relația să fie adevărată.

"Adunarea și scăderea 0-20"

Obiective: 1) efectuarea de adunări 0-20,

2) efectuarea de scăderi 0-20

Material: Soft educațional "Naufragiați pe insula calculelor"

Sarcinile jocului:

- a) Pentru fiecare operație rezolvată corect, băiatul prinde un pește,
- b) Copiii participă la un concurs cu băstinașii. Pentru fiecare rezultat corect înaintează copiii, pentru fiecare răspuns greșit înaintează băstinașii,
- c) Dacă vei completa corect toți termenii necunoscuți, papagalul își va recăpăta culorile,
- d) Ajută-i pe copii să afle care dintre coșuri cu fructe este mai greu. Efectuează operațiile de pe coșuri și completează semnul corespunzător,
- e) Efectuează operațiile scrise de maimuțe pe stânci. Oferă banane doar acelor maimuțe care au operații al căror rezultat este scris pe piatra din față.

"Adunarea și scăderea 0-30"

Obiective: 1) efectuarea de adunări 0-30,

2) efectuarea de scăderi 0-30

Material: Soft educațional "Naufragiați pe insula calculelor"

Sarcinile jocului:

- a) Copiii își doresc să vadă săriturile delfinilor. Delfinii vor apărea dacă rezolvă corect toate operațiile,
- b) Verifică operațiile și precizează care sunt adevărate și false,
- c) Pune semnele +, -, astfel încât egalitățile să fie adevărate. Dacă rezolvi corect, copiii vor avea o surpriză,
- d) Completând corect termenii necunoscuți, copiii vor descoperi în peșteră comoara ascunsă de pirați,
- e) Ajută-i pe cei doi frați să se regăsească, completând termenul necunoscut, astfel încât relația să fie adevărată.

"Adunarea și scăderea 0-100"

Obiective: 1) efectuarea de adunări 0-100,

2) efectuarea de scăderi 0-100

Material: Soft educațional "Naufragiați pe insula calculelor"

Sarcinile jocului:

- a) Rezolvă corect operațiile date, așezate una sub alta și copiii vor ajunge la cuibul pescărușului,
- b) Pirații i-au prins și i-au legat pe copii de palmier. Maimuța îi poate dezlega dacă tu rezolvi corect operațiile date,
- c) Fiecare pescăruș trebuie să se așeze în cuibul potrivit. Caută rezultatul corect

pentru fiecare operație scrisă sub cuib. În dreptul fiecărui pescăruș așează litera A/B/C/D/E, în funcție de rezultatul operației de sub cuiburi,

- d) Completează corect termenul necunoscut pentru ca băiatul să ajungă primul la nufăr și să-l ofere fetei,
- e) Așează semnele +,- între termenii dați ca egalitățile să fie adevărate.

Lista jocurilor

Soft educațional pentru învățarea operațiilor de adunare și scădere "Naufragiați pe insula calculelor", Cognitrom.

Bibliografie

Gheorghe, N., *Implicații educaționale ale jocului la școlarii cu cerințe educative speciale din școlile inclusive. Teză de doctorat nepublicată*, Universitatea București, 2019.

PROFESIONALIZARE ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

PROFESSIONALIZATION IN MANAGEMENT PRACTICE

IMPACTUL INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ASUPRA PRACTICII MANAGERIALE

Profesor doctorand Maria Bucșa,
Colegiul Andronic Motrescu , Rădăuți

Abstract

This article, titled "The Impact of Artificial Intelligence on Managerial Practice," examines how artificial intelligence (AI) technologies are transforming management and decision-making processes within organizations. AI significantly contributes to the automation of repetitive and administrative tasks, freeing up managers' time to focus on strategic and creative activities. AI technologies enable the analysis of large volumes of data with precision and speed far surpassing human capabilities. This facilitates informed decision-making, trend identification, and resource optimization. AI supports leadership development by evaluating performance and recommending personalized training programs tailored to individual managers' needs. The article concludes that integrating AI into managerial practice not only enhances organizational efficiency and effectiveness but also fundamentally transforms how managers interact with their teams and make strategic decisions. However, it emphasizes that AI adoption must be approached with caution, considering ethical aspects and implications for the workforce.

În era digitală, tehnologiile de inteligență artificială (IA) devin din ce în ce mai prezente în diverse domenii, inclusiv în managementul organizațiilor. Acest articol explorează impactul profund al IA asupra practicilor manageriale, evidențiind modul în care IA transformă procesele decizionale, comunicarea, gestionarea riscurilor și dezvoltarea leadershipului. IA contribuie semnificativ la automatizarea sarcinilor repetitive și administrative. De exemplu, algoritmi IA pot procesa facturile, gestiona inventarele și programa întâlniri, eliberând timpul managerilor pentru activități mai strategice și inovative. Studiile arată că automatizarea poate crește eficiența operațională cu până la 30% în anumite industrii (Smith, 2022). Unul dintre cele mai puternice avantaje ale IA este capacitatea sa de a analiza volume mari de date. Algoritmi de învățare automată pot identifica modele și trenduri care ar putea scăpa unei analize umane. De exemplu, IA poate prezice comportamentul consumatorilor, optimizând astfel strategiile de marketing și vânzări. O cercetare efectuată de Jones și colab. (2021) a demonstrat că organizațiile care utilizează IA pentru analiza datelor au raportat o creștere a veniturilor de 20-25%. Sistemele IA, cum ar fi chatbotii și asistenții virtuali, îmbunătățesc comunicarea internă și externă. Acești agenți virtuali pot oferi suport continuu angajaților și clienților, răspunzând la întrebări frecvente și rezolvând problemele comune.

Un studiu realizat de Brown (2020) a relevat că utilizarea chatboților în companii a redus timpul de răspuns la clienți cu 40%, crescând satisfacția acestora. IA joacă un rol important în evaluarea și gestionarea riscurilor. Prin monitorizarea constantă a mediului de afaceri și identificarea anomaliilor, IA poate anticipa potențiale amenințări și poate recomanda măsuri preventive. De exemplu, în sectorul financiar, IA este utilizată pentru a detecta fraudele, analizând tranzacțiile în timp real și identificând comportamentele suspecte (Williams, 2021). IA contribuie la dezvoltarea leadershipului prin evaluarea performanței și oferirea de feedback personalizat. Algoritmii de IA pot analiza comportamentul managerilor și pot sugera programe de formare adaptate nevoilor individuale. Un studiu condus de Green și colab. (2019) a arătat că managerii care au utilizat platforme de IA pentru dezvoltarea personală au demonstrat o îmbunătățire semnificativă a competențelor lor de leadership.

Integrarea IA în practica managerială nu doar că îmbunătățește eficiența și eficacitatea organizațională, dar și transformă fundamental modul în care managerii interacționează cu echipele lor și iau decizii strategice. Cu toate acestea, adoptarea IA trebuie realizată cu grijă, având în vedere aspectele etice și implicațiile asupra forței de muncă. Este esențial ca organizațiile să investească în formarea angajaților și să asigure o tranziție lină către noile tehnologii.

Aceste cercetări subliniază cum IA nu doar că optimizează procesele și îmbunătățește eficiența operațională, dar și transformă profund modul în care managerii interacționează cu echipele lor și iau decizii strategice. Totuși, este esențial ca organizațiile să abordeze provocările etice și sociale asociate cu integrarea IA, asigurându-se că adoptarea acestei tehnologii este realizată într-un mod sustenabil și responsabil.

În științele educației, formarea profesională a personalității cadrului didactic și managerial se întrepătrund mai multe strategii de profesionalizare care-l marchează în mod specific, pe tot parcursul vieții, prin întreaga sa cultură a gândirii și a creației pedagogice. O abordare holistică privind formarea-dezvoltarea personalității cadrului didactic și managerial, pune accentul pe învățarea experiențială în timp, ceea ce este relevantă în raport cu dezvoltarea profesională și încorporează noțiunile de creștere personală, autonomie sporită, competențe profesionale, cercetarea activă pentru un scop /sens [11, p. 94]. Totodată, cadrul didactic / managerial este acea persoană care rezolvă activități ca membru al unui mediu: profesional (lider la nivelul instituției, clasei de elevi / grupului de copii); social (membru al comunității); cultural (beneficiar, actor dar și producător de cultură); politic (cetățean); familial, particular (petrecerea timpului liber).

În condițiile unor provocări ale societății bazate pe cunoaștere ce apar și în activitatea modernă a instituției educaționale, utilizarea eficientă și efectivă a timpului și dezvoltarea profesională inițială și continuă constituie nevoia de investiție în cadrul sistemului educațional din România la nivel european. Așadar, profesionalizarea cadrelor didactice se axează pe un set de competențe necesare cadrului didactic în procesul educațional. Activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc.. În acest sens, cercetătorii L.

Pogolșa, N. Vicol, A. Afanas menționează că profesionalizarea cadrelor didactice vizează mai multe domenii de competență, care influențează progresul și rezultatele elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor didactice în activitatea profesională: relația cu elevii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei, proiectare și planificare, evaluare-monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală.

Practica managerială se confruntă cu numeroase provocări în contextul schimbărilor sociale, tehnologice și economice rapide din secolul XXI. Acest articol explorează câteva dintre cele mai semnificative provocări cu care se confruntă practicienii și cercetătorii în domeniul leadership-ului didactic, oferind o analiză aprofundată a cauzelor, efectelor și posibilelor soluții. Printre provocările discutate se numără adaptarea la schimbările tehnologice, diversitatea și incluziunea, globalizarea, precum și gestionarea rezistenței la schimbare și a complexității. În plus, lucrarea examinează implicațiile acestor provocări pentru procesul de formare și dezvoltare a liderilor și propune abordări și perspective pentru a întări eficiența și eficacitatea leadership-ului didactic în fața acestor provocări semnificative. Acest articol prezintă o revizuire a literaturii de specialitate, cu privire la provocările, tendințele și eficiența leadership-ului educațional. Astfel se examinează provocările majore cu care se confruntă liderii educaționali în contextul schimbărilor sociale, tehnologice și economice rapide. De asemenea, evidențiază tendințele emergente în domeniul leadership-ului educațional și analizează strategiile și practicile eficiente pentru a aborda aceste provocări și a maximiza eficacitatea practica managerială.

Practica managerială este un domeniu dinamic și complex care se confruntă cu numeroase provocări în prezentul secol. Aceste provocări variază de la schimbările tehnologice rapide până la diversitatea și incluziunea în cadrul organizațiilor. În această lucrare, ne propunem să analizăm câteva dintre cele mai importante provocări în leadership-ul didactic și să identificăm abordări și perspective pentru a le gestiona în mod eficient. Liderii educaționali se confruntă cu numeroase provocări în contextul schimbărilor sociale, tehnologice și economice rapide. Aceste provocări includ, dar nu se limitează la: schimbările sociale și demografice, avansurile tehnologice, globalizarea și schimbările economice, cererea crescută pentru responsabilitate și performanță, resurse financiare limitate. Liderii educaționali trebuie să facă față diversității crescânde în cadrul elevilor și al personalului, precum și schimbărilor demografice în comunitățile lor. Acest lucru implică adaptarea la nevoile și preferințele variate ale elevilor, promovarea incluziunii și echității educaționale și gestionarea diversității culturale și lingvistice.

Printr-o revizuire sistematică a literaturii de specialitate se constată existența unor studii cu privire la utilizarea inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ și efectele sale asupra rezultatelor educaționale. Literatura de specialitate susține utilizarea inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ ca fiind eficientă și promițătoare, dar subliniază necesitatea unei abordări integrate și responsabile în implementarea acesteia. Aceste studii arată că elevii care au utilizat programe de inteligență artificială

învățau mai rapid și obțineau rezultate mai bune la teste. În plus, utilizarea inteligenței artificiale poate fi benefică pentru personalizarea învățării și pentru a oferi feedback individualizat și adaptiv elevilor. Deasemenea anumite studiile arată că utilizarea sistemelor de inteligență artificială a dus la îmbunătățirea performanțelor elevilor și la reducerea abandonului școlar. Cu toate acestea, autorii atrag atenția asupra faptului că implementarea cu succes a inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ depinde de mai mulți factori, cum ar fi calitatea datelor, calitatea software-ului și a interfeței cu utilizatorul, precum și pregătirea și abilitățile profesorilor. Prin utilizarea IA, profesorii pot traduce materialele educaționale în alte limbi, ceea ce poate ajuta la îmbunătățirea accesibilității educației pentru elevii care vorbesc alte limbi decât limba de predare. Una dintre cele mai semnificative contribuții ale IA-ului în domeniul educației este capacitatea sa de a oferi învățare personalizată. Prin analiza datelor și utilizarea algoritmilor de învățare automată, sistemele de IA pot adapta curriculumul și metodele de predare în funcție de nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev în parte. Astfel, se poate asigura o experiență educațională mai eficientă și mai relevantă, conducând la îmbunătățirea performanței academice.

Un alt aspect al eficientizării procesului instructiv-educativ este utilizarea IA-ului în evaluarea și feedback-ul educațional. Sistemele de IA pot analiza și evalua rapid lucrările și progresele elevilor, oferind feedback individualizat și sugestii pentru îmbunătățire. Aceasta nu numai că reduce sarcinile administrative ale profesorilor, ci și permite o evaluare mai obiectivă și detaliată a performanței elevilor. Deasemenea există numeroase aplicații practice ale IA-ului în domeniul educației, cum ar fi tutorialele online bazate pe IA, sistemele de recomandare a conținutului educațional, agenții de chatbot pentru asistență învățare etc. Aceste instrumente și tehnologii pot îmbunătăți accesul la educație și pot spori eficiența procesului de învățare în diverse contexte educaționale.

Inteligența artificială poate fi utilizată pentru a ajuta elevii să își gestioneze timpul și să învețe mai eficient. Prin utilizarea unor tehnologii de inteligență artificială, precum sisteme de învățare adaptivă, asistenți vocali sau chatbot-uri, elevii pot primi feedback personalizat și adaptiv pentru a-și îmbunătăți performanța. Aceste sisteme pot fi utile în special pentru elevii care au nevoie de ajutor suplimentar sau care au nevoie de explicații suplimentare pentru a înțelege anumite concepte.

De asemenea, inteligența artificială poate fi folosită și pentru a identifica tendințe și modele în performanța elevilor și pentru a sugera metode eficiente de gestionare a timpului. Aceste informații pot fi utile pentru profesori pentru a adapta modul în care se predă și pentru a identifica metode mai eficiente de instruire. Printr-o revizuire sistematică a literaturii de specialitate se constată existența unor studii cu privire la utilizarea inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ și efectele sale asupra rezultatelor educaționale.

Literatura de specialitate susține utilizarea inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ ca fiind eficientă și promițătoare, dar subliniază necesitatea unei

abordări integrate și responsabile în implementarea acestora. Aceste studii arată că elevii care au utilizat programe de inteligență artificială învățau mai rapid și obțineau rezultate mai bune la teste. În plus, utilizarea inteligenței artificiale poate fi benefică pentru personalizarea învățării și pentru a oferi feedback individualizat și adaptiv elevilor. Deasemenea anumite studii arată că utilizarea sistemelor de inteligență artificială a dus la îmbunătățirea performanțelor elevilor și la reducerea abandonului școlar.

Cu toate acestea, autorii atrag atenția asupra faptului că implementarea cu succes a inteligenței artificiale în procesul instructiv-educativ depinde de mai mulți factori, cum ar fi calitatea datelor, calitatea software-ului și a interfeței cu utilizatorul, precum și pregătirea și abilitățile profesorilor. Prin utilizarea IA, profesorii pot traduce materialele educaționale în alte limbi, ceea ce poate ajuta la îmbunătățirea accesibilității educației pentru elevii care vorbesc alte limbi decât limba de predare. Una dintre cele mai semnificative contribuții ale IA-ului în domeniul educației este capacitatea sa de a oferi învățare personalizată. Prin analiza datelor și utilizarea algoritmilor de învățare automată, sistemele de IA pot adapta curriculumul și metodele de predare în funcție de nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev în parte. Astfel, se poate asigura o experiență educațională mai eficientă și mai relevantă, conducând la îmbunătățirea performanței academice.

În ultimele decenii, inteligența artificială a devenit din ce în ce mai prezentă în viața noastră și a avut un impact major asupra multor domenii, inclusiv cel educațional. Datorită capacităților sale de a procesa informații la o viteză mult mai mare decât oamenii, de a identifica modele și de a lua decizii în funcție de acestea, inteligența artificială poate fi utilizată pentru a eficientiza procesul instructiv-educativ.

Unul dintre rolurile cheie ale inteligenței artificiale în educație este acela de a personaliza învățarea. În loc să se bazeze pe abordări generale și pe o planificare a programelor identice pentru toți elevii, inteligența artificială poate ajuta profesorii să creeze programe de învățare personalizate pentru fiecare elev, ținând cont de nivelul de cunoștințe și de interesele individuale. Prin urmare, elevii pot să progreseze într-un ritm mai rapid, fără a fi ținuti în spate de colegii lor, sau să primească ajutor suplimentar în cazul în care au dificultăți în înțelegerea materialului.

Dezvoltarea rapidă a tehnologiei are un impact semnificativ asupra sistemelor educaționale și a modului în care se desfășoară procesul de învățare și predare. Liderii educaționali trebuie să integreze tehnologiile emergente în planurile lor de învățare și să ofere resurse și suport pentru dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și ale personalului. Globalizarea și schimbările economice aduc noi provocări și oportunități pentru liderii educaționali. Aceștia trebuie să pregătească elevii pentru o economie globală în continuă schimbare, să promoveze competențe relevante pentru piața globală a muncii și să gestioneze resursele financiare limitate într-un mod eficient și echitabil. În contextul reformelor educaționale și a creșterii atenției acordate măsurării performanței școlare, liderii educaționali se confruntă cu presiuni crescânde pentru a obține rezultate academice și pentru a îmbunătăți performanța organizațională. Aceștia trebuie să dezvolte

strategii și practici eficiente pentru a răspunde acestor cerințe și pentru a asigura succesul elevilor și al instituțiilor lor de învățământ.

Una dintre principalele provocări cu care se confruntă leadership-ul didactic este adaptarea la schimbările tehnologice rapide. Dezvoltarea tehnologică înseamnă că liderii trebuie să fie mereu la curent cu cele mai recente inovații și să fie capabili să integreze tehnologiile emergente în procesele lor de învățare și dezvoltare. Într-o eră caracterizată de inovații tehnologice rapide și disruptive, liderii din domeniul educației și dezvoltării leadership-ului trebuie să fie proactivi în adaptarea la schimbările tehnologice pentru a rămâne relevanți și eficienți în procesul lor de instruire și îndrumare a altora. Liderii trebuie să fie la curent cu cele mai recente tendințe tehnologice și să înțeleagă impactul acestora asupra procesului de învățare și dezvoltare a liderilor. Acest lucru implică urmărirea publicațiilor și a cercetărilor relevante în domeniu, participarea la conferințe și evenimente dedicate tehnologiilor emergente și interacțiunea cu experți în domeniu.

Liderii trebuie să fie capabili să integreze tehnologiile emergente în planurile lor de învățare și dezvoltare a liderilor. Acest lucru poate include utilizarea platformelor de învățare online, aplicațiilor mobile, instrumentelor de colaborare și comunicare digitală, precum și utilizarea realității virtuale și augmentate pentru simulări și experiențe de învățare interactive. Liderii trebuie să promoveze o cultură a învățării continue în organizațiile lor, încurajându-i pe ceilalți să își îmbunătățească abilitățile tehnologice și să exploreze noi instrumente și tehnologii în scopuri educaționale. Acest lucru poate fi realizat prin oferirea de resurse și oportunități de instruire și dezvoltare profesională, precum și prin recunoașterea și recompensarea eforturilor de învățare și inovare. Liderii pot beneficia de colaborarea cu experți în tehnologie și alte organizații sau instituții pentru a împărtăși resurse, cunoștințe și bune practici legate de integrarea tehnologiilor în procesul de învățare și dezvoltare a liderilor. Parteneriatele strategice pot ajuta la accelerarea adoptării tehnologiilor noi și la maximizarea impactului lor în organizație. Întrucât tehnologiile evoluează rapid, liderii trebuie să fie deschiși la reevaluarea și ajustarea continuă a strategiilor lor în funcție de schimbările tehnologice și nevoile organizaționale. Aceasta poate implica revizuirea și actualizarea constantă a planurilor de dezvoltare a liderilor pentru a reflecta cele mai recente tendințe și practici în domeniul tehnologiei. Prin adoptarea acestor strategii și practici, liderii din domeniul educației și dezvoltării leadership-ului pot să-și maximizeze potențialul de a folosi tehnologiile emergente în sprijinul procesului lor de instruire și îndrumare a altora, asigurându-se că rămân relevanți și eficienți într-o lume în continuă schimbare tehnologică.

O altă provocare majoră este reprezentată de necesitatea de a gestiona și de a valorifica diversitatea în cadrul organizațiilor. Liderii trebuie să fie capabili să creeze medii de lucru incluzive și să promoveze diversitatea în cadrul echipei lor pentru a maximiza potențialul și performanța organizațională. Diversitatea în cadrul organizațiilor reprezintă o resursă valoroasă ce poate aduce beneficii semnificative în ceea ce privește inovarea, creativitatea și performanța organizațională. Totuși, pentru a profita de aceste

avantaje, liderii trebuie să gestioneze și să valorifice în mod adecvat diversitatea în cadrul organizațiilor lor. Aceasta implică adoptarea unor strategii și practici care să promoveze incluziunea, să încurajeze contribuția fiecărui membru al echipei și să valorifice diferențele individuale în beneficiul organizației.

Promovarea unei culturi de incluziune presupune ca liderii să promoveze o cultură organizațională care să celebreze și să susțină diversitatea. Aceasta poate fi realizată prin stabilirea unor norme și valori care să promoveze respectul, deschiderea și colaborarea între membrii echipei, indiferent de diferențele lor. Recrutarea și selecția echitabilă trebuie să fie imparțială, iar candidații să fie evaluați pe baza competențelor și calificărilor lor, fără a lua în considerare caracteristicile lor demografice sau de altă natură. Acest lucru va contribui la crearea unei echipe diverse și incluzive.

Liderii ar trebui să încurajeze formarea de echipe diverse, în care membrii să aducă perspective diferite și să contribuie cu abilitățile lor unice. O echipă diversă poate aborda problemele din mai multe unghiuri și poate găsi soluții inovatoare și eficiente. Liderii ar trebui să promoveze colaborarea și comunicarea deschisă între membrii echipei, indiferent de diferențele lor. Acest lucru poate fi realizat prin organizarea de întâlniri și evenimente de echipă, precum și prin crearea unui mediu în care fiecare membru să se simtă înțeles și apreciat. Organizațiile ar trebui să dezvolte politici și practici care să promoveze incluziunea și să prevină discriminarea și marginalizarea. Aceste politici ar trebui să fie integrate în toate aspectele vieții organizaționale, inclusiv în procesele de evaluare, promovare și compensație. Liderii ar trebui să recunoască și să recompenseze contribuțiile membrilor echipei lor, indiferent de diferențele lor. Acest lucru poate fi realizat prin oferirea de recunoaștere și recompense pentru realizările individuale și de echipă, și prin promovarea unei culturi în care diversitatea este văzută ca o sursă de valoare și avantaj competitiv. Prin adoptarea acestor strategii și practici, liderii pot gestiona și valorifica diversitatea în cadrul organizațiilor lor, contribuind la crearea unui mediu de lucru incluziv și la maximizarea potențialului de inovare și performanță organizațională.

Globalizarea continuă să reprezinte o provocare semnificativă pentru leadership-ul didactic. Liderii trebuie să fie capabili să navigheze într-un mediu globalizat și interconectat, să gestioneze echipe și proiecte la distanță și să fie sensibili la aspectele culturale și etnice în cadrul organizațiilor lor. Globalizarea continuă să reprezinte o provocare semnificativă pentru leadership-ul didactic în contextul unei lumi interconectate și în schimbare rapidă. Această provocare implică adaptarea la cerințele și oportunitățile unei piețe globale, precum și gestionarea diversității culturale și lingvistice în cadrul organizațiilor și comunităților educaționale. Câteva aspecte cheie legate de modul în care globalizarea influențează leadership-ul didactic și modalitățile de abordare a acestei provocări sunt : diversitatea culturală, adaptarea la schimbările tehnologice, învățarea interculturală și colaborarea globală.

Globalizarea aduce împreună oameni din culturi și contexte diferite. Leadership-ul didactic trebuie să gestioneze această diversitate culturală în cadrul organizațiilor și să promoveze o cultură a respectului și înțelegerii reciproce. Este important ca liderii să

fie sensibili la diferențele culturale și să încurajeze colaborarea și dialogul intercultural pentru a valorifica diversitatea și pentru a evita conflictele și tensiunile interculturale. Globalizarea este adesea asociată cu avansuri tehnologice rapide, cum ar fi internetul și comunicațiile mobile, care facilitează accesul la informații și educație la nivel global. Leadership-ul didactic trebuie să fie adaptabil și să integreze aceste tehnologii în procesul de instruire și dezvoltare a liderilor. Acest lucru poate include utilizarea platformelor de e-learning, colaborarea online și networking-ul global pentru a facilita schimbul de idei și bune practici în domeniul leadership-ului. Globalizarea necesită dezvoltarea competențelor de învățare interculturală în rândul liderilor și educatorilor. Aceste competențe includ capacitatea de a comunica eficient în contexte interculturale, de a negocia și de a rezolva conflicte într-un mod cultural sensibil, și de a naviga într-un mediu globalizat și divers. Leadership-ul didactic poate promova aceste competențe prin intermediul programelor de formare și dezvoltare profesională și prin facilitarea experiențelor de învățare interculturală și interactivă. Globalizarea oferă oportunități pentru colaborare și parteneriate între organizații educaționale din întreaga lume. Leadership-ul didactic poate facilita aceste colaborări prin intermediul schimburilor academice, proiectelor de cercetare internaționale și a altor inițiative de cooperare și schimb intercultural. Prin colaborare și networking global, liderii pot împărtăși resurse, cunoștințe și experiențe, și pot contribui la îmbunătățirea calității educației și a dezvoltării leadership-ului la nivel global. Astfel, globalizarea reprezintă o provocare semnificativă pentru leadership-ul didactic, dar și o oportunitate de a promova învățarea și dezvoltarea într-un context global și intercultural. Prin gestionarea eficientă a diversității culturale, adaptarea la schimbările tehnologice și promovarea colaborării globale, liderii pot contribui la crearea unui mediu educațional inclusiv și inovator, care să răspundă nevoilor și provocărilor unei lumi globale în continuă schimbare.

În cele din urmă, gestionarea rezistenței la schimbare și a complexității reprezintă alte două provocări importante în leadership-ul didactic. Liderii trebuie să fie capabili să gestioneze schimbările organizaționale și să navigheze într-un mediu caracterizat de incertitudine și schimbare constantă. Gestionarea rezistenței la schimbare și a complexității este una dintre provocările majore cu care se confruntă leadership-ul didactic într-un mediu în continuă evoluție și transformare. Această provocare poate fi abordată printr-o serie de strategii și practici care să faciliteze procesul de schimbare și să minimizeze efectele negative ale rezistenței și complexității. Câteva aspecte cheie legate de gestionarea acestei provocări se referă la comunicare eficientă, implicarea și consultarea angajaților, gestionarea anxietății și a fricii, flexibilitate și adaptabilitate, delegarea și distribuirea responsabilităților, pregătirea și formarea. Astfel comunicarea deschisă și transparentă este esențială pentru gestionarea rezistenței la schimbare. Liderii trebuie să comunice clar și convingător motivele și beneficiile schimbării, precum și să ofere spațiu pentru întrebări și preocupări.

Prin comunicare eficientă, liderii pot reduce incertitudinea și anxietatea asociate cu schimbarea și pot câștiga sprijinul și angajamentul celor implicați. Implicarea angajaților

în procesul de luare a deciziilor și planificare a schimbării poate crește nivelul de implicare și angajament al acestora și poate reduce rezistența la schimbare. Liderii ar trebui să încurajeze feedback-ul și contribuția angajaților și să îi implice în identificarea și implementarea soluțiilor pentru problemele și provocările întâmpinate. Schimbarea poate fi însoțită de anxietate și frică în rândul angajaților. Liderii ar trebui să fie sensibili la aceste emoții și să ofere sprijin și îndrumare pentru a ajuta angajații să facă față schimbării. Acest lucru poate include oferirea de resurse și servicii de consiliere, precum și facilitarea unor discuții deschise și constructive despre preocupările și temerile angajaților.

Liderii trebuie să fie flexibili și adaptați la schimbările neprevăzute și la complexitatea mediului înconjurător. Acest lucru poate implica ajustarea planurilor și strategiilor în funcție de schimbările de context sau de feedback-ul primit și adoptarea unui mindset de învățare continuă și adaptare la schimbare. Împărțirea responsabilităților și delegarea puterii poate reduce sentimentul de amenințare și rezistență la schimbare în rândul angajaților. Liderii ar trebui să încurajeze autonomia și inițiativa în cadrul echipei și să ofere sprijin și resurse pentru ca aceasta să poată gestiona schimbarea în mod eficient. O pregătire și formare adecvată a angajaților poate contribui la reducerea rezistenței la schimbare și la facilitarea adaptării la noile cerințe și provocări. Liderii ar trebui să ofere resurse și oportunități pentru dezvoltarea abilităților necesare pentru a face față schimbării și pentru a crește nivelul de încredere și competență în rândul angajaților. Prin adoptarea acestor strategii și practici, liderii pot gestiona eficient rezistența la schimbare și complexitatea și pot facilita procesul de adaptare și transformare în cadrul organizațiilor lor. O abordare empatică, comunicativă și orientată spre implicare poate contribui la crearea unui mediu de lucru pozitiv și la promovarea unei culturi organizaționale deschise la schimbare și inovare.

Inteligența artificială joacă un rol semnificativ în eficientizarea procesului instructiv-educativ, având un impact pozitiv asupra învățării și predării. Cu toate acestea, este important să se țină cont de provocările și implicațiile etice asociate cu utilizarea IA-ului în educație și să se promoveze o integrare responsabilă a acestor tehnologii în practica educațională. Prin exploatarea potențialului IA-ului în educație, putem crea un mediu educațional mai eficient, accesibil și adaptat individual, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și relevanței învățământului în secolul XXI. Deși există încă multe provocări și limitări ale utilizării IA în educație, aceasta poate fi considerată o modalitate promițătoare de a îmbunătăți procesul de învățare și de a crește performanța elevilor. În viitor, este necesară o continuă cercetare și dezvoltare a tehnologiilor de IA pentru a face față provocărilor și pentru a asigura o utilizare cât mai eficientă și responsabilă a acestora în educație.

În concluzie, leadership-ul didactic se confruntă cu numeroase provocări în prezentul secol, de la schimbările tehnologice rapide până la diversitatea și incluziunea în cadrul organizațiilor. Cu toate acestea, prin identificarea și adoptarea unor abordări și perspective adecvate, liderii pot gestiona eficient aceste provocări și pot îmbunătăți

eficiența și eficacitatea procesului de formare și dezvoltare a liderilor în cadrul organizațiilor lor.

Integrarea inteligenței artificiale (IA) în practica managerială reprezintă una dintre cele mai semnificative evoluții tehnologice ale ultimei decade, cu un impact profund și larg răspândit asupra modului în care organizațiile sunt conduse și administrate. Din analiza cercetărilor și a datelor disponibile, se pot formula următoarele concluzii esențiale: creșterea eficienței operaționale, îmbunătățirea deciziilor informatice, optimizarea comunicării și colaborării, managementul eficient al riscurilor.

IA contribuie semnificativ la automatizarea proceselor repetitive și administrative, crescând eficiența operațională cu până la 30%. Acest lucru eliberează timpul managerilor pentru activități strategice și inovative, contribuind astfel la performanța generală a organizațiilor. Tehnologiile IA permit analiza rapidă și precisă a volumelor mari de date, facilitând luarea deciziilor informate. Companiile care utilizează IA în analiza datelor raportează creșteri ale veniturilor cu 20-25%, demonstrând impactul pozitiv al IA asupra performanței economice. Utilizarea chatboturilor și a asistenților virtuali îmbunătățește semnificativ comunicarea internă și externă, reducând timpul de răspuns și crescând satisfacția clienților. Aceste tehnologii sprijină, de asemenea, colaborarea eficientă în cadrul echipelor, contribuind la un mediu de lucru mai productiv. IA joacă un rol crucial în detectarea și gestionarea riscurilor, în special în sectorul financiar, unde contribuie la reducerea incidentelor de fraudă și la creșterea eficienței evaluării riscurilor. Monitorizarea continuă și analiza anomaliilor permit identificarea rapidă a potențialelor amenințări.

Platformele de IA oferă feedback personalizat și evaluări continue, sprijinind dezvoltarea competențelor de leadership. Managerii care utilizează IA pentru dezvoltarea personală raportează îmbunătățiri semnificative ale abilităților lor de conducere, demonstrând valoarea adăugată a acestor tehnologii în formarea profesională. Transformarea digitală, inclusiv adoptarea IA, influențează cultura organizațională și capacitatea de inovare a companiilor. Organizațiile care adoptă IA trebuie să îmbrățișeze noi modele de lucru și gândire pentru a rămâne competitive în peisajul de afaceri modern. Integrarea IA în practica managerială ridică și provocări etice și sociale semnificative. Aspectele legate de confidențialitatea datelor, echitatea și impactul asupra forței de muncă necesită o atenție deosebită. Este esențial ca organizațiile să adopte practici responsabile și sustenabile în utilizarea IA.

În concluzie, impactul IA asupra practicii manageriale este profund și multidimensional, oferind numeroase avantaje, dar și provocări semnificative. Pentru a maximiza beneficiile IA, organizațiile trebuie să adopte strategii bine gândite, să investească în formarea angajaților și să abordeze cu seriozitate aspectele etice și sociale asociate cu aceste tehnologii. Printr-o implementare atentă și responsabilă, IA are potențialul de a transforma fundamental modul în care organizațiile sunt conduse, contribuind la creșterea eficienței, inovării și performanței generale.

Bibliografie

1. Anderson, L. W., & Reynolds, D. (Eds.). (2018). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.
2. Augustsson, G., & Boström, L. (2016). Teachers' Leadership in the Didactic Room: A Systematic Literature Review of International Research. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 7-sider.
3. Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2020). *Transformational and Authentic Leadership* (1st ed.). Oxford University Press.
4. Bolden, R., & O'Regan, N. (2020). *Leadership Development: Traditional, Contingent, and Contextual Perspectives*. Oxford University Press.
5. Day, D. V., & Antonakis, J. (Eds.). (2020). *The Nature of Leadership* (3rd ed.). SAGE Publications.
6. Gronn, P. (2020). *New understandings of leadership*. *Leadership*, 16(1), 3-25.
7. Mahendra, N., & Kashinath, S. (2022). Mentoring underrepresented students in speech-language pathology: Effects of didactic training, leadership development, and research engagement. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(2), 527-538.
8. Marques, J. (Ed.). (2020). *The Routledge Companion to Leadership*. Routledge.
9. Pleșcan, MV (2023). Motivarea cadrelor didactice și adaptarea actului managerial prin leadership. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 32 (2), 177-182.
10. Soatovich, R. H. (2023). Empowering Girls for Future Pedagogical Leadership: Understanding Didactic Principles. *Best Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 2(12), 598-601.
11. Steward A. Continuing your professional development in lifelong learning. London, Ed. YHT Ltd, 2009.
12. Unger, F. și Sann, U. (2023). Promovarea autodeterminării și a motivației ca abilități de conducere: o didactică pentru consolidarea sprijinului pentru autonomie și importanța modelelor de urmat în educația de management al asistenței sociale. În *Handbook of Applied Teaching and Learning in Social Work Management Education: Theories, Methods, and Practices in Higher Education* (pp. 309-337). Cham: Springer International Publishing.
13. Van Velsor, E., & Leslie, J. B. (Eds.). (2020). *A Research Agenda for Leader Development*. Edward Elgar Publishing.
14. Williams, P. (2021). AI in Financial Risk Management. *Finance and Technology Review*, 10(5), 87-102.

LIDERUL ȘI FORMAREA SPIRITULUI DE ECHIPĂ

Profesor Blândă Elena Simion,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Sorina Perșinaru,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

When the leader dedicates body and soul to his team, the level of performance achieved by the organization increases, but we must not forget that the team involves the presence of a larger number of people, which implies the existence of more resources and ideas, but also of a much more energy than in the case of one person, we are concluding that teamwork is the key to great achievements, and a leader knows how to manage this and put value to the team ahead of him.

A group that has team spirit gives the individual two great advantages: an additional source of determination in times of stress and clear feedback on personal performance. The value of these aspects is so obvious to coaches that even when they specialize in individual sports, they automatically treat players as a TEAM. All athletes, regardless of discipline, can improve their team spirit and, therefore, their own performances, by opening or strengthening communication channels with the people around them.

As a coach-leader, it is important to know the performances that the athletes can reach, it is important to know the team's vision and objectives. The leader is a TEAM builder.

În vederea formării spiritului de echipă, un aspect important îl reprezintă accesul tuturor membrilor la un volum cât mai mare de informații pertinente referitoare la activitatea echipei. În încercarea de a stabili un climat de încredere și o comunicare deschisă între membrii echipei atunci când dorim să construim o echipă coezivă putem interveni direct sau indirect.

Intervenția directă vizează lucrul cu sportivii/elevii ce participă în activități competiționale. În cazul, intervenției indirecte antrenorii/profesorii și managerii reprezintă grupul țintă. În cadrul echipei sportive, fiecare membru se identifică cu grupul și contribuie în mod voluntar și conștient la succesul general, echipa funcționând după principiul „Toți pentru unul și unul pentru toți”.

Evidențiem câteva *caracteristici ale unei echipe de succes*:

- Atmosfera este confortabilă și relaxantă;
- Obiectivele sarcinilor sunt înțelese și acceptate;

- Critica este productivă;
- Înaintea meciurilor dar și în cadrul ședințelor ulterioare acestora, echipa analizează atât propriile acțiuni cât și ale adversarilor;
- Liderii accentuează scopurile echipei și oferă feedback pozitiv în legătură cu abilitățile acestuia.

Un lider de echipă eficient are o varietate de trăsături și caracteristici care încurajează membrii echipei să-l urmeze. Calitățile unui lider de echipă eficient inspiră încrederea și respectul echipei.

Comunicarea:

Liderii de echipă eficienți comunică în mod clar. Abilitățile de comunicare verbal și scrisă permit liderilor să-și prezinte așteptările față de membrii echipei într-un mod în care aceștia să le înțeleagă.

Organizarea:

Liderii de echipă eficienți posedă abilități organizatorice excepționale. Aceștia îi ajută să-și planifice obiective și strategii care permit membrilor echipei să activeze în mod optim. Liderii de echipă organizați pun în aplicare sisteme care mențin ordinea și conduc membrii echipei pentru a îndeplini misiunea și obiectivele echipei.

Încrederea:

Un lider de echipă eficient este încrezător în abilitățile sale, precum și încrezător în abilitățile membrilor echipei sale. Un astfel de lider este sigur de deciziile pe care le ia și care afectează echipa.

Respect:

Un lider de echipă bun respectă membrii echipei sale. Un lider respectuos îi împuternicește pe coechipieri, încurajându-i să ofere idei cu privire la deciziile care îi afectează. Acest lucru permite membrilor echipei să știe că liderul respectă contribuțiile și opiniile acestora.

Echitabil:

Un astfel de lider tratează în mod corect membrii echipei sale. El este echilibrat cu recompensele și recunoașterea precum și cu acțiunile disciplinare. Un lider echitabil asigură tuturor coechipierilor același tratament.

Negociere:

Liderii de echipă utilizează abilitățile de negociere pentru a obține rezultate și pentru a ajunge la o înțelegere în cazul unui conflict în echipă.

Antrenorii/profesorii își fac timp să cunoască fiecare membru al echipei, cunoscând relațiile cu părinții sau care le sunt scopurile în viață. Conducătorii încearcă să ofere fiecărui jucător un rol vital în cadrul echipei. În interiorul grupului este important ca

antrenorul/ profesorul să rupă din când în când, subgrupele și să alcătuiască altele, în așa fel încât foștii parteneri să concureze unii împotriva celorlalți. Este bine ca între membrii echipei să existe conflicte, între anumite limite.

Asemenea conflicte susțin individualitatea și reduce influența exercitată de anumite persoane în cadrul grupului. Încurajează existența unor divergențe de opinie, dar conflictual este privit ca un potențial proces creativ.

Pentru a evita manifestarea unor efecte produse de gândirea de grup. Shaw, Gorely și Corban (2005, p. 257) recomandă ca grupurile sportive să valorizeze părerile contrare, nu să le suprimă, să se asigure că liderii își exprimă opiniile după ceilalți membri ai grupului, să încurajeze existența discuțiilor între colegi și în afara activităților formale ale grupului, să desemneze un „avocat al diavolului” a cărui sarcină va fi să aibă o părere contrară celorlalți (susținută în argumente), să-și cunoască adversarii pentru a nu-i subestima și să țină ședințe în cadrul cărora fiecare este liber să-și exprime îngrijorările referitoare la deciziile luate de echipă.

Motivarea:

Utilizarea unor astfel de termeni precum „a avea ceva cu cineva”, „eșec”, „succes”, „satisfacție”, „a juca bine”, „a concura rău” ne ajută foarte puțin în încercarea conceptului de motivare. Sportivii sunt motivați atât pozitiv, cât și negativ de consecințele propriului comportament (gânduri, sentimente și acțiuni). În acest caz, dacă un anumit jucător, de fiecare dată când i se ia mingea, primește apostrofări verbale dinspre o parte a galeriei, pentru că aceasta „are ceva cu el”, atunci nu ar fi nici o surpriză ca el să nu își mai dorească mingea. În mod identic, a fi etichetat ca un „eșec” în sport este rezultatul mai multor incidente, în care comportamentul unui individ a fost perceput ca fiind negativ de către ceilalți. Pe partea pozitivă „succes”, „satisfacție” și „a juca bine” sunt termeni care sunt folosiți pentru a reflecta consecințele unui comportament perceput într-un mod pozitiv.

Astfel portarul care face o serie de intervenții salvatoare genial, atacantul care înscrie golul victoriei și fundașul care salvează meciul printr-o deposedare vor fi recompensați prin consecințele efortului lor. Ei sunt recompensați imediat prin acțiunile lor de a păstra mingea în fața porții, de a vedea mingea cum intră în poartă. Ei sunt recompensați și la scurt timp după acțiune prin felicitările coechipierilor și încurajările galeriei și sunt răsplătiți din nou, mai târziu când citesc în ziare despre

jocul lor. Efectul tuturor acestor lucruri asupra persoanelor implicate este că lor „le place să joace”, „gândesc pozitiv” despre ei înșiși și „abia așteaptă” următorul joc. Consecințele participării la activități sportive presupun aproape întotdeauna ori recompense, ori sancțiuni. Este dificil, dar nu chiar imposibil să fii neutru din punct de vedere emoțional în sport.

Feedbackul

Consecințele propriului nostru comportament ne devin cunoscute prin ceea ce numim „feedback”. La fel ca motivația poate fi împărțit în surse primare și secundare.

Feedback-ul primar are loc constant, sportivii nu sunt întotdeauna conștienți de el. Sursele primare sunt parte integrantă din tot ceea ce facem. Sursele secundare de feedback întăresc sau îmbogățesc informația obținută deja din sursele primare. Astfel antrenorii sunt o sursă secundară de feedback prin ceea ce comentează (verbal) despre evoluția sportivilor, lucru care îl recepționăm prin urechi (auditiv); s-ar putea să ne arate ce am greșit printr-o demonstrație (vizual) sau ar putea dirija mâna cu care ținem racheta, în tenis spre exemplu, printr-o mișcare care nu a fost înregistrată de jucătorul care era concentrat pe minge.

Antrenorul

Lider în echipă trebuie să decidă tot timpul ce este mai bine pentru sportivi și să echilibreze acest fapt cu preferințele lor și cu cerințele situației. Antrenorilor buni nu le este frică niciodată să ia decizii nepopulare indiferent de dorințele sportivilor. Înțelepciunea luminează calea dintre ce este necesar și ce este acceptabil. O regulă de aur a relațiilor interumane este să empatizezi cu felul de a fi al individului cu care interacționezi. În general, sportivii începători preferă mai mult stilul axat pe recompense, sportivii avansați preferă pe stilul democratic și susținere socială. Sportivii de sex masculin preferă stilul autocrat, iar sportivele preferă stilul democrat. Seniorii preferă stilul democrat, susținerea socială și cel axat pe antrenament și instruire. Antrenorul la o evaluare trebuie să își pună întrebări despre sportivii care îi antrenează, dacă sunt începători, bărbați, femei, seniori, copii, adulți, sporturi individuale, sporturi de echipă.

Dezvoltarea spiritului de echipă – Team building

Definit din punct de vedere tehnic vorbind, spiritul de echipă apare în două moduri: de sinergie și de confluență. În primul caz, vorbim despre energia creativă exprimată de un grup de indivizi a căror forță și abilitate, ca întreg este mai mare decât suma celor posedate de fiecare parte. În cel de-al doilea caz, este senzația de apartenență trăită de fiecare membru al echipei.

Un grup care are spiritul de echipă îi oferă individului două mari avantaje: o sursă suplimentară de hotărâre în momentele de stres și o reacție clară cu privire la performanțele personale. Valoarea acestor aspecte este atât de evidentă pentru antrenori, încât, chiar și când sunt specializați în sporturi individuale, îi tratează automat pe jucători ca pe o ECHIPĂ. Toți sportivii, indiferent de disciplină își pot îmbunătăți spiritul de echipă și, deci, propriile performanțe, deschizând sau întărind canalele de comunicare cu oamenii din jurul lor.

Construirea echipei poate fi definită ca:

1. Parte a sarcinilor fiecărui lider de echipă.
2. O conștientizare a nevoilor și ambițiilor fiecărui membru.
3. O cale de relaționare cu membrii echipei.
4. O atitudine.
5. O conștientizare a potențialului pe care echipa îl are ca întreg.

Ca antrenor – lider, este important să cunoști performanțele la care pot ajunge sportivii, este important să cunoaștem viziunea și obiectivele echipei. Liderul este un constructor al ECHIPEI.

Bibliografie:

1. Constantin Adrian Dragnea, (2006), *Elemente de psihologie a grupurilor sportive*, Editura CD Press, București.
2. Radu Predoiu, (2016), *Psihologia sportului – Maximizarea performanței sportive*, Editura Polirom, București.
3. Stephen J. Bull, (2011), *Psihologia sportului*, Editura Trei, București.

PROIECTE ȘI PROGRAME EDUCATIONALE
EDUCATIONAL PROJECTS AND PROGRAMS

ÎMPREUNĂ FACEM LUMEA MAI FRUMOASĂ - PROIECT DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ -

Profesor Cristina-Roxana Dobre,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Teodora-Ana Tudor,
|Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

The project aims to reduce the marginalization of students with CES by mediating social integration, changing the mentalities and attitudes of teachers, students and their parents. The project takes place over the course of a year, involving both teachers and students, as well as parents.

One of the objectives is to encourage students from mainstream education to engage in activities carried out together with students with special educational requirements, in order to support the social integration process.

Expected results:

- *Training the children's ability to cooperate in an activity, the ability to work in a team, to offer and receive support;*
- *Valuing children with CES, by inducing the feeling of usefulness;*
- *Involvement of teaching staff in the development of inclusive education practices in schools, empowering teaching staff to build an educational environment that motivates the child in the process of socialization in the activities carried out*

The sustainability of the project is achieved by attracting new partners and carrying out activities as attractive as possible for children.

Conceptul de „egalitate“ înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democrații secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toți cetățenii; ea înseamnă o egalitate reală a șanselor individuale de promovare socială, iar educația este instrumentul cel mai important în dezvoltarea la maximum a acestor șanse. Copiii au dreptul fundamental la educație, posedând caracteristici, interese, aptitudini și necesități de învățare proprii. De aceea proiectarea sistemelor educaționale și implementarea programelor școlare trebuie să țină seama de marea diversitatea caracteristicilor și trebuințelor elevilor incluși în procesul instructiv-educativ, care trebuie să asigure șanse egale pentru copiii defavorizați prin implicarea tuturor cadrelor didactice, părinților și a instituțiilor locale abilitate.

Egalizarea șanselor sprijină toți copiii, inclusiv pe cei cu CES, pentru a-și atinge standardele propuse de programul de educație, prin asigurarea accesului egal la curriculum,

utilizarea adecvată a unor strategii de instruire, activități de învățare, materiale educaționale și mediul grupe. Noțiunea de CES desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației formale, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei deficiențe ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitarea, recuperarea corespunzătoare. CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară, fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.

Cea mai bună soluție pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor se dovedește a fi educația incluzivă. Școlile incluzive sunt factorul cel mai puternic în lupta împotriva atitudinii discriminatorii și spre crearea unei societăți incluzive și a unei educații pentru toți.

MOTTO : „ Pentru a fi de înlocuit, trebuie să fii diferit.” (Coco Chanel)

ORGANIZATORI :

- Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București
- Școala Gimnazială Petre Ghelmez, București

DURATA PROIECTULUI EDUCAȚIONAL : septembrie 2023 – iunie 2024

ARGUMENT :

O educație incluzivă de calitate presupune adaptarea școlii pentru a putea răspunde diversității și se realizează prin eliminarea barierelor în învățare și asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare, printr-o abordare strategică menită să faciliteze necesarul învățării pentru toți copiii. Școala de tip incluziv este școala de bază, accesibilă, care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și de a-i deprinde cu cunoștințele și aptitudinile de bază. Aceasta se realizează prin exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul comunității, fără discriminare.

Parteneriatul educațional urmărește transformarea reală a elevilor în actori principali ai demersului educațional. Colaborarea dintre elevii diferitelor școli este o activitate organizată, susținută, conștientă, direcționată spre problemele educative ale tinerei generații. Aceste activități întregesc activitatea educativă a școlii, aducând un surplus informațional elevilor și completând condițiile concrete ale educației acestora. Astfel, experiența de învățare nonformală și informală întregeste și lărgeste experiența de învățare formală.

SCOPUL :

Proiectul urmărește reducerea marginalizării elevilor cu CES prin mijlocirea integrării sociale, schimbarea mentalităților și atitudinii cadrelor didactice, elevilor și părinților acestora.

OBIECTIVE :

1. Încurajarea elevilor din învățământul de masă în implicarea unor activități desfășurate împreună cu elevi cu cerințe educaționale speciale, în scopul susținerii procesului de integrare socială;

2. Realizarea educației incluzive promovând acceptarea calităților și a defectele celor din jurul nostru prin sesiuni de discuții cu cadrele didactice și părinții;

3. Implicarea elevilor din învățământul de masă și a cadrelor didactice de a se dedica activităților de voluntariat desfășurate cu copii cu nevoi speciale în scopul susținerii procesului de integrare socială.

TIPUL DE PROIECT: proiect local

DOMENIUL : Educație incluzivă

GRUP ȚINTĂ:

Elevii, cadrele didactice și părinții din unitățile partenere.

RESURSE:

- Umane: echipa de proiect, elevii, cadre didactice, părinți
- Temporale : septembrie 2023 – iunie 2024
- Financiare: autofinanțare
- Spațiale : sălile de clasă, curtea școlii, sala de sport
- Materiale: calculator, imprimantă, aparat de fotografiat, coli, cartoane albe și cartoane colorate, foarfeci, lipici, costume, mingii, etc.
- Digitale: calculator, internet, platforme educative

REZULTATE AȘTEPTATE:

- Dezvoltarea capacității de a înțelege cum pot fi ajutați elevii cu nevoi speciale;
- Dobândirea deprinderilor de comunicare a cadrelor didactice, în beneficiul copiilor, cu părinții;
- Implicarea responsabilă și efectivă a părinților în activitățile școlii;
- Formarea capacității copiilor de a coopera în cadrul unei activități, deprinderea de a lucra în echipă, de a oferi și de a primi sprijin;
- Cultivarea sentimentului acceptării necondiționate, al siguranței și al încrederii în sine;
- Valorizarea copiilor cu CES, prin inducerea sentimentului de utilitate;
- Implicarea cadrelor didactice în dezvoltarea practicilor de educație incluzivă în școli, abilitarea cadrelor didactice de a construi un mediu educativ care să motiveze copilul în procesul de socializare în activitățile desfășurate.

FINALITĂȚI:

- a. teoretice: discuții, dezbateri;
- b. practice: realizarea unor expoziții tematice, postere, pliante album foto.

ACTIVITĂȚILE PROIECTULUI

<i>Activitatea</i>	<i>Descrierea activității</i>	<i>Locația activității</i>	<i>Responsabili</i>	<i>Data</i>
Alegerea temei proiectului educațional	- documentarea și alegerea temei proiectului	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	septembrie 2023
Elaborarea proiectului educațional	- redactarea proiectului educațional	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Prof.... Prof....	octombrie 2023
„Să-i ajutăm să crească frumos !” (activitate dedicată cadrelor didactice)	- prezentarea de bune practici prin care să se realizeze înțelegerea și acceptarea celor diferiți	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	noiembrie 2023
„Să ne cunoaștem emoțiile !” (activitate desfășurată cu elevii)	- verbalizarea diferitelor situații trăite cu încărcătură emoțională - citirea unor povești, poezii;	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Prof.... Prof....	decembrie 2023
„ Elevii cu dificultăți de învățare” (activitate dedicată cadrelor didactice)	- stabilirea modalităților de identificarea cazurilor - prezentarea strategiilor pentru înlesnirea integrării copiilor cu astfel de dificultăți	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	noiembrie 2023
„Și eu vreau să fiu erou de poveste!” (activitate desfășurată cu elevii)	- dramatizarea unor scene din povești cunoscute - realizarea de măști	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Prof.... Prof....	decembrie 2023
„Copilul năzdrăvan sau copilul cu ADHD?” (activitate dedicată cadrelor didactice)	- depistarea unor comportamente și interpretarea lor adecvată - metode utilizate la clasă pentru evitarea situațiilor perturbatoare a actului didactic	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	ianuarie 2024

„Vine, vine primăvara!” (activitate desfășurată cu elevii)	- activități de dezvoltarea a abilităților manuale și a creativității - confecționarea de măștișoare	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Prof.... Prof....	februarie 2024
”Azi facem gogoși” (activitate dedicată părinților)	- activitate de cunoaștere a familiilor copiilor cu nevoi speciale și găsirea de modalități de sprijin - activitate practic-gospodărească în bucătăria școlii	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	martie 2024
„Metode activ-participative în activitatea cu elevii cu nevoi speciale” (activitate dedicată cadrelor didactice)	- prezentarea filmată a unei lecții și discutarea ei - prezentarea a două metode didactice în care sunt implicați elevii cu nevoi speciale	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Prof.... Prof....	aprilie 2024
„Exprim ceea ce simt” (activitate desfășurată cu elevii)	- recunoașterea emoțiilor pozitive/negative - desene, picturi, colaje	Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București	Prof.... Prof....	mai 2024
ÎMPREUNĂ FACEM LUMEA MAI FRUMOASĂ	- expoziții cu lucrările practice - vizionarea de filme și fotografii ce surprind activitățile din proiect	Școala Gimnazială Petre Ghelmez	Profesorii din cele două unități	iunie 2024

MEDIATIZARE/DISEMINARE:

- Mediatizare prin publicarea unor exemple de bune practici în reviste de specialitate
- Popularizarea pe pagina Facebook a școlii
- Amenajarea în școli a unui spațiu ce va conține un panou cu rezultatele proiectului, imagini cu elevii din timpul sesiunilor de formare, desene, produse ale activităților desfășurate.

SUSTENABILITATE:

- Posibilitatea de dezvoltare a proiectului prin atragerea de noi parteneri și desfășurarea unor activități cât mai atractive pentru copii

Bibliografie

<https://didactform.snsh.ro/>

<https://www.educatiepentruviata.ro/2017/scoala-incluziva/>

Valorificarea elementelor de interculturalitate în optimizarea procesului de învățare-Proiect educațional intercultural

Profesor pentru învățământ primar Nicoleta Mirela Pop,
Colegiul Național „George Barițiu” Cluj-Napoca

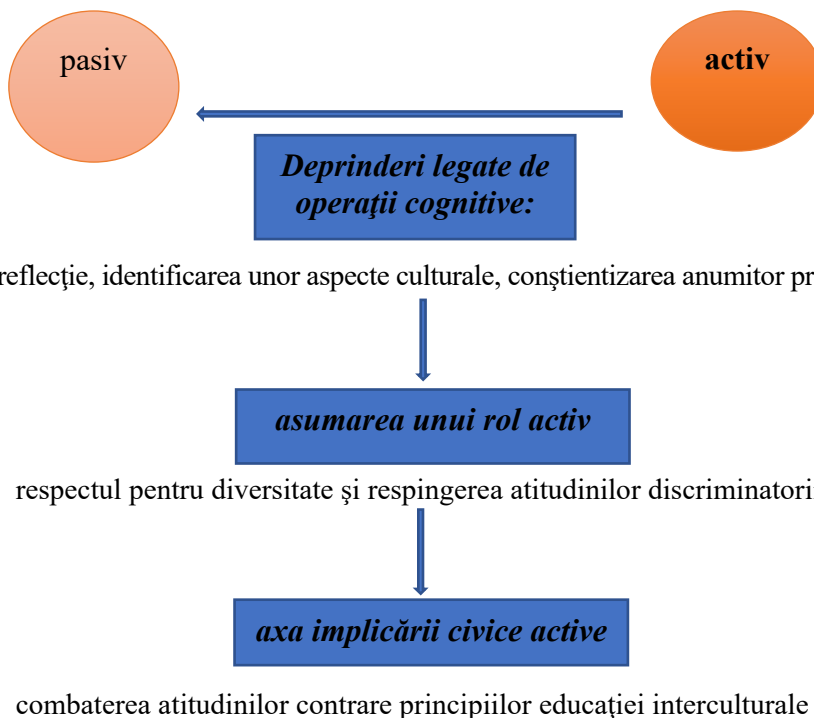
Interculturality means respect for differences. The general goal of intercultural education is to facilitate the formation of positive attitudes to be applied within a plural society: respect for diversity, for the identity of those perceived as different. The school is meant to implement policies from the macro level, in a student-friendly environment, the teaching staff must be the one who guides the action, and the students must feel valued in their own identity, they being guided by parents who they have a determining role in generating children's beliefs and attitudes towards interculturality. To be able to take part effectively in the activities of intercultural education, the student must feel valued in his own cultural, ethnic and religious identity.

The intercultural project, aimed to promote intercultural education by highlighting the various ethnic groups in our country. It was considered that cultural prejudices and stereotypes are not innate, but learned, which means that they can be eliminated and limited. The children were given knowledge about belonging to a certain ethnicity, about the customs and cultural values specific to their own ethnicity, about the need to know the values of other cultures and to understand and respect them. Activities were organized to cultivate tolerance towards those of other cultures and religions.

Interculturalitatea este înainte de orice respectul diferențelor. Scopul general al educației interculturale este acela de a facilita:

- **Deprinderea abilităților** de conviețuire în societatea plurală a zilelor noastre;
- **Conștientizarea** cauzelor și rădăcinilor **propriilor determinări culturale**, a stereotipurilor, a prejudecăților proprii, precum și identificarea acestora la ceilalți;
- **Formarea unor atitudini pozitive** care să fie aplicate în cadrul unei societăți plurale: respectul pentru diversitate, pentru identitatea celor percepuți ca fiind diferiți, și implicit, respingerea atitudinilor intolerante și discriminatorii față de aceștia;
- **Stimularea unei participări active în sensul aplicării principiilor pluraliste** și a combaterii rasismului, xenofobiei, și a discriminării din orice punct de vedere.

Obiectivele educației interculturale se află într-o **ordine crescătoare a complexității deprinderilor necesare pentru îndeplinirea lor**. Internalizarea principiilor educației interculturale are loc:



Factorii care intră în joc în aplicarea educației interculturale se pot împărți pe mai multe niveluri:

- politicile publice elaborate de Ministerul Educației
- **instituția școlii**, a cărei menire este să pună în aplicare politicile de la nivelul macro, într-un mediu prietenos față de elev
- **cadrul didactic**, care combină dimensiunea cognitivă a actului de învățare cu cea care încurajează acțiunea.
- **elevul care trebuie să se simtă valorizat în propria sa identitate culturală, etnică și religioasă**
- **părinții** care au rol determinant în generarea credințelor și a atitudinilor copiilor

Pentru a putea lua parte în mod eficient la activitățile din cadrul educației interculturale, **elevul trebuie să se simtă valorizat în propria sa identitate culturală, etnică și religioasă**. Este evident că în situația în care acesta este supus unor atitudini discriminatorii, reacția sa la reflecția asupra propriei culturi poate da rezultate adverse, din cauza complexelor de inferioritate internalizate sub acțiunea discriminării suferite.



În grădiniță, încă de la vârsta premergătoare școlarității, copiii descoperă treptat diferențele și asemănările intercategoriale:

- la 2-3 ani fac **distincția dintre sine și ceilalți**, își dezvoltă identitatea de sex, învață culorile și încep să le asocieze culorii pielii;
- la 3 ani observă **diferențele rasiale** și în perspectivă vor fi influențați de normele sociale
- la 4-5 ani copiii dau semne de înțelegere asupra **diferențelor rasiale existente**;
- la 5 ani încep **să se identifice cu alții** și să se recunoască pe sine ca fiind o parte a grupului;
- între 5 și 7 ani **aprecierea adultului îi determină imaginea despre performanțele sale**, locul în grup și diferențele sale față de ceilalți.

Toate acestea se continuă în **școală**. Diferențele dintre copii, culturi, stiluri de viață și de învățare, dintre componente, sunt firești, pozitive. De aceea ei nu trebuie forțați să devină copii ale unui model predefinit.

Premisa că toți copiii sunt egali, a dus la integrarea copiii rromi. Deci, lipsa marginalizării, stigmatizării unor copii este un lucru lăudabil. Recunoașterea **dreptului fiecăruia de a avea propriile norme culturale, propriile valori sau necesități educaționale** a reprezentat ideea de bază. Pe parcursul proiectului desfășurat s-a considerat **interculturalitatea** o parte **componentă a realității zilnice din școală**, și nu o temă sau o activitate adăugată. De asemenea s-a acordat atenție materialelor expuse, organizării spațiului care să permită învățarea prin colaborare, comunicarea și nicidecum marginalizarea unor copii.

Am căutat să deschidem spațiul școlii către comunitate și specificul ei, organizând întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural. Am avut în vedere că **prejudecățile și stereotipurile culturale** nu sunt înnăscute, ci **învățate**, ceea ce înseamnă că pot fi și **eliminate și limitate**.

Astfel am desfășurat în școala integratoare un **proiect intercultural**, care a avut ca **scop**:

- promovarea educației interculturale prin evidențierea diverselor etnii din țara noastră,
- educarea elevilor în spiritul dimensiunii interculturale, al promovării toleranței și înțelegerii reciproce dintre elevii de origine socială și culturală diferită,
- stimularea copiilor pentru a manifesta interes și curiozitate pentru propria cultură și alte culturi.

Obiectivele acestui proiect au fost:

- îmbunătățirea procesului instructiv-educativ,
- educarea și formarea multiculturală a copiilor,
- implicarea activă a familiei în activitățile desfășurate în școală;
- stabilirea de relații de prietenie între copiii aparținând diferitelor etnii.

Partenerii noștri în acest proiect au fost:

- Fundația Rromani Criss,
- Institutul Român pentru Cercetarea Minorităților Etnice din Cluj-Napoca,
- Casa Japoniei;
- Radio Renașterea.

Proiectul s-a desfășurat la nivelul tuturor claselor primare din școală. Proiectul a inclus **activități derulate doar de unele clase, dar și activități comune.**

- Tema proiectului a fost aprofundată întâi în cadrul activităților instructiv-educative din școală. Li s-au transmis copiilor cunoștințe despre apartenența la o anumită etnie, despre obiceiurile și valorile culturale specifice propriei etnii, despre necesitatea cunoașterii valorilor altor culturi și a înțelegerii și respectării acestora.
- S-au organizat activități de cultivare a toleranței față de cei de altă cultură și religie.

INVENTAR DE ACTIVITĂȚI:

1. **„Fata moșului și fata babei”** – valorificarea informațiilor despre costumele populare aparținând diverselor etnii conlocuitoare.
2. **“Țara pierdută”** după Luminița Mihai Cioabă – obținerea unor informații despre diversele etnii din țara noastră.
3. **Paștele în lume**
4. **Concurs de gastronomie** - prepararea unor produse specifice bucătăriei diferitelor minorități.
5. **Educație fizică** - Dans românesc și dans țigănesc.
6. **Educație muzicală** – Audiție - cântece populare specifice etniilor;
7. **Educație artistico-plastică** - „Prietenul meu”, “Măști”.



1. „Fata moșului și fata babei”

- valorificarea informațiilor despre costumele populare aparținând diverselor etnii conlocuitoare.

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- cultivarea interesului pentru lectură

- promovarea interculturalității prin evidențierea costumelor tradiționale românești și ale diverselor etnii din țara noastră
- modelarea caracterului elevilor, educarea și conștientizarea acestora în vederea promovării unei înțelegeri reciproce între toți cetățenii români, indiferent de limbă, port, cultură, tradiții.

**În ce a constat activitatea?
Implementare și evaluare**

- ascultarea și continuarea poveștii, ordonând tablourile...
- interpretarea unor roluri
- caracterizarea personajelor
- cunoașterea costumelor populare românești și a altor etnii
- surprinderea trăsăturii dominante a fiecărei etnii
- redarea unui fragment din poveste, folosind diverse materiale textile



2. “Țara pierdută” după Luminița Mihai Cioabă – obținerea unor informații despre diversele etnii din țara noastră.

Implementarea și evaluarea activității:

- lecturarea textului – realizată de Lăcătuș Crăciunel, reprezentantul Institutului Român pentru Cercetarea Minorităților Etnice din Cluj-Napoca
- evidențierea diverselor etnii din România și a limbilor vorbite de acestea (salutul în diverse limbi)
- identificarea steagurilor fiecărui popor și a țărilor membre Uniunii Europene
- audiția unor fragmente ale imnurilor naționale ale acestor popoare
- Realizarea unor desene pornind de la conținutul textului citit, a unui rebus, ca modalități de evaluare
- Hora - simbol al egalității și al uniunii



3. Paștele în lume-activitatea a avut ca scop cunoașterea semnificației acestei sărbători în lume

Implementarea și evaluarea activității:

- elevii au aflat informații despre semnificația sărbătorii pascale, despre obiceiurile diferitelor popoare cu ocazia acestei sărbători;
- au fost confecționate diferite produse pascale: ornamente pentru masa de Paști, au decorat ouă, au pictat icoane pe sticlă, au confecționat din gips iepurași, etc.
- aceste produse au fost expuse la un stand al școlii aflat în incinta supermarketului Auchan



4. Concurs de gastronomie -Realizarea unor produse de gastronomie specifice diferitelor etnii

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Activitatea a avut scopul promovării interculturalității prin evidențierea gastronomiei românești și ale diverselor etnii din țara noastră
- Activitatea a avut scopul stimulării unei participări active în sensul aplicării principiilor pluraliste și a combaterii rasismului

Activitatea a avut ca scop cunoașterea semnificației acestei sărbători, precum și a felului în care creștinii din toată lumea marchează sărbătoarea pascală.

Activitatea a avut ca scop cunoașterea semnificației acestei sărbători, precum și a felului în care creștinii din toată lumea marchează



- Copiii împreună cu mamele lor au pregătit un produs de gastronomie, pe care l-au prezentat juriului și celor prezenți la această activitate.
- Echipele participante la concurs au prezentat rețeta produsului, într-o manieră originală.
- Eforturile participanților au fost recompensate prin premii acordate atât elevilor, cât și mamelor. Iar publicul a savurat produsele prezentate.

5. Dans românesc și dans țigănesc

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- promovarea interculturalității prin evidențierea dansurilor specifice românești și țigănești.
- exersarea priceperilor și abilităților practice în scopul promovării interculturalității

6. Educație muzicală – Audiție - cântece populare specifice etniilor;

7. Educație artistico-plastică - „Prietenul meu” și “Măști”- promovarea educației interculturale prin intermediul artei



Rezultatele acestui proiect:

- cunoștințe corecte despre diferitele etnii din țara noastră;
- atitudini pozitive față de diversitatea culturală și etnică;
- creșterea gradului de acceptare a elevilor rromi;
- îmbunătățirea frecvenței elevilor rromi la școală, precum și a rezultatelor școlare;
- reducerea comportamentelor agresive.

Referințe

Ciobanu, O. Cozărescu, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010.

Cozma, T. , *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.

Cucoș, C. , Cozma, T., *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane, /O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.

Nedelcu, A., *Invățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*, Humanitas Educațional, București, 2004.

Poledna, R., Ruegg, F., Rus, C., *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.

Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Rus, C., *Educația interculturală – modalități de concretizare și evitarea tentațiilor culturaliste*, în *Institutul Intercultural Timișoara, Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002.

**ROLUL ASISTENȚEI SOCIALE
ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL**

**THE ROLE OF SOCIAL WORK
IN EDUCATIONAL CONTEXT**

IMPORTANȚA ABILITĂȚILOR SOCIALE ÎN COMUNICAREA ASISTENȚILOR MEDICALI - DEMERS INVESTIGATIV

Adriana Slusar

Cuvinte cheie: abilități sociale, comunicare, asistenți medicali, chestionar

Abstract: *Comunicarea și abilitățile sociale ale asistenților medicali reprezintă elemente esențiale în asigurarea unei îngrijiri medicale de calitate și în crearea unei experiențe pozitive pentru pacienți. În acest studiu, ne propunem să evaluăm nivelul de dezvoltare a abilităților sociale ale asistenților medicali și percepția lor asupra comunicării în cadrul interacțiunilor cu pacienții, folosind metoda anchetei tip chestionar online. Analiza datelor a relevat că majoritatea respondenților au recunoscut importanța abilităților sociale în îngrijirea medicală și au exprimat dorința de a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare. Feedback-ul pacienților a fost identificat ca fiind o măsură eficientă pentru evaluarea eficacității formării în abilitățile sociale, sugerând că îmbunătățirea relației medic-pacient poate conduce la o mai mare satisfacție a pacienților și la o aderență crescută la tratament.*

Abstract: *Communication and social skills of nurses are essential elements in ensuring quality care and creating a positive experience for patients. In this study, we aim to assess the level of development of nurses' social skills and their perception of communication in interactions with patients, using the online questionnaire survey method. Our sample included 104 nurses from various specialties and medical units. Analysis of the data revealed that most respondents recognized the importance of social skills in nursing and expressed a desire to improve their communication skills. Patient feedback has been identified as an effective measure for evaluating the effectiveness of social skills training, suggesting that improving the doctor-patient relationship may lead to greater patient satisfaction and increased adherence to treatment.*

Introducere

În domeniul asistenței medicale, comunicarea și abilitățile sociale ale personalului medical joacă un rol important în calitatea serviciilor furnizate și în experiența pacientului. În această lucrare, ne concentrăm asupra organizării și desfășurării unei cercetări care vizează evaluarea abilităților sociale ale asistenților medicali, folosind metoda anchetei tip chestionar online. Lucrarea își propune să ofere o privire de ansamblu

asupra procesului de organizare și desfășurare a cercetării, evidențiind importanța abilităților sociale în practica medicală și relevanța metodei anchetei tip chestionar online în evaluarea acestora. Analiza rezultatelor obținute va oferi insight-uri valoroase pentru îmbunătățirea comunicării și a relației medic-pacient în cadrul sistemului de sănătate. Autorul Liviu Oprea, susține că procesul de comunicare în cadrul Relației Clinice Centrate pe Pacient (RCC) este influențat de cinci tipuri de comunicare: furnizarea de informații, căutarea de informații, stabilirea de parteneriate, construirea de rapoarte și comunicarea socio-emoțională. A evidențiat, de asemenea, dovezi care susțin eficacitatea acestor tipuri de comunicare în promovarea beneficiilor și a argumentat că, spre deosebire de modelele bioetice de luare a deciziilor medicale, procesul din cadrul RCC a fost identificat prin studii empirice care au demonstrat eficacitatea sa [3]. Într-un alt studiu, autorii consideră că în prezent, comunicarea în domeniul medical reprezintă o provocare esențială pentru medici, fiind absolut necesară în practica de zi cu zi. Cu cât starea de sănătate a pacientului este mai gravă și cu cât prognosticul este mai nefavorabil, comunicarea devine din ce în ce mai dificilă. Îndrumarea medicilor în astfel de situații poate fi de un real ajutor. Cu toate acestea, rămâne necesitatea continuării cursurilor de specialitate în comunicarea medicală [4]. Autorii studiului [1] consideră că ”comunicarea eficientă între medic și pacient reprezintă un pilon esențial în orice domeniu al asistenței medicale” și ”canalele de comunicare se formează în rețele alcătuind sistemul de comunicare”[6]. Îmbunătățirea comunicării poate contribui la creșterea eficacității tratamentului, îmbunătățirea respectării acestuia de către pacient și, în final, la îmbunătățirea stării de sănătate a acestuia. De asemenea, este important să ne amintim că o comunicare slabă poate avea consecințe grave, inclusiv erori medicale și rezultate negative asupra sănătății pacientului.

Material și metode

Organizarea și desfășurarea cercetării a inclus utilizarea metodei anchetei tip chestionar, care a constat în distribuirea a 9 întrebări cu mai multe variante de răspuns, având un eșantion de 104 respondenți asistenți medicali. Chestionarul a fost conceput în format electronic pentru a permite respondenților să răspundă ușor și convenabil. Acest format online a facilitat colectarea datelor și analiza ulterioară a rezultatelor.

Ipoteza lucrării

Se presupune că investigând dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali, se va constata o îmbunătățire semnificativă a relației lor cu pacienții, ceea ce va conduce la o mai mare satisfacție a pacientului față de îngrijirea medicală și la o aderență crescută la tratament.

Scopul lucrării

Scopul lucrării constă în investigarea și înțelegerea rolului și importanței abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali.

Obiectivele lucrării:

1. Identificarea rolului abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali,
2. Evaluarea impactului abilităților sociale asupra experienței pacientului.
3. Investigarea nevoilor și a perspectivelor asistenților medicali referitoare la dezvoltarea abilităților sociale.

Interpretarea datelor

Interpretarea datelor obținute în urma cercetării asupra abilităților sociale ale asistenților medicali poate aduce o perspectivă asupra aspectelor care influențează comunicarea și relația medic-pacient în cadrul sistemului de sănătate.

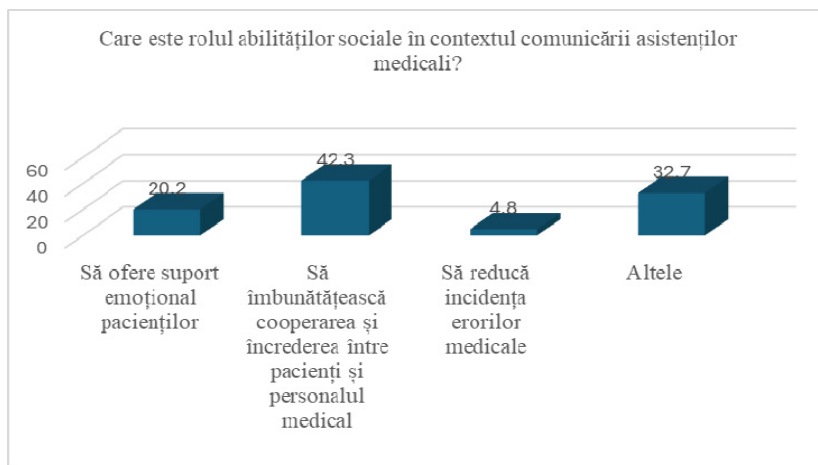


Fig. 1. Rolul abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali

Se poate observa în (Fig.1), că aproximativ 20.2% dintre respondenți consideră că suportul emoțional oferit de personalul medical este un aspect important al îngrijirii pacienților. Aceasta indică importanța acordată empatiei și susținerii din partea personalului medical în gestionarea aspectelor emoționale și psihologice asociate tratamentului și recuperării. Aproximativ 42.3% dintre respondenți consideră că îmbunătățirea cooperării și încrederii în relația cu personalul medical este un aspect fundamental al îngrijirii lor medicale.

Se sugerează că o comunicare eficientă, respectuoasă și transparentă între pacienți și personalul medical poate contribui semnificativ la consolidarea acestei relații și la îmbunătățirea experienței lor în cadrul sistemului de sănătate. Doar 4.8% dintre respondenți consideră că reducerea incidenței erorilor medicale este un aspect major al îngrijirii lor medicale. Aproximativ 32.7% dintre respondenți atribuie importanță altor aspecte ale îngrijirii medicale, cum ar fi promovarea sănătății, respectarea drepturilor pacienților și conservarea resurselor medicale. Se subliniază diversitatea nevoilor și preocupărilor în ceea ce privește calitatea și eficiența serviciilor medicale.

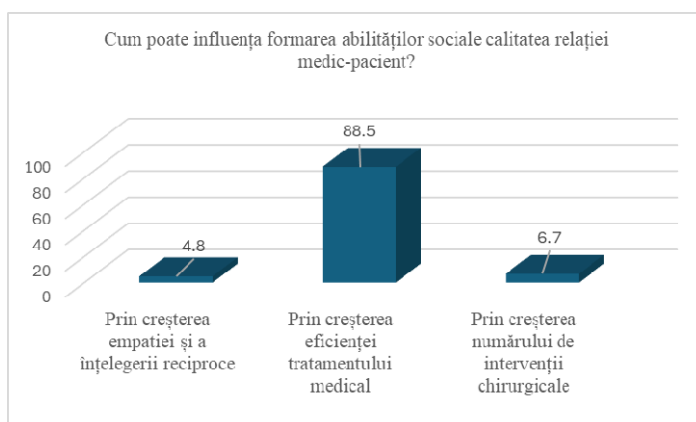


Fig.2 Calitatea relației medic-pacient

Prin creșterea empatiei și a înțelegerii reciproce 4.8% au răspuns că dezvoltarea abilităților sociale, cum ar fi empatia și ascultarea activă, poate îmbunătăți înțelegerea reciprocă între medic și pacient. Prin punerea în practică a acestor abilități, medicul poate să își exprime mai bine empatia față de starea și nevoile pacientului, creând astfel o legătură mai puternică și mai înțelegătoare. Un procent semnificativ de 88.5% dintre respondenți consideră că formarea abilităților sociale poate îmbunătăți eficiența tratamentului medical. O comunicare deschisă și eficientă între medic și pacient poate duce la o înțelegere mai bună a afecțiunii, a planului de tratament și a așteptărilor, ceea ce poate conduce la o gestionare mai eficientă a bolii și la îmbunătățirea rezultatelor tratamentului. În ceea ce privește creșterea numărului de intervenții chirurgicale doar 6.7% au răspuns că formarea abilităților sociale poate contribui la creșterea încrederii pacientului în medic și, implicit, la creșterea probabilității de a accepta intervenții chirurgicale necesare. O relație bazată pe încredere și înțelegere reciprocă poate reduce anxietatea și îngrijorarea pacientului în legătură cu intervențiile chirurgicale, făcându-le mai dispus să le accepte atunci când este necesar.

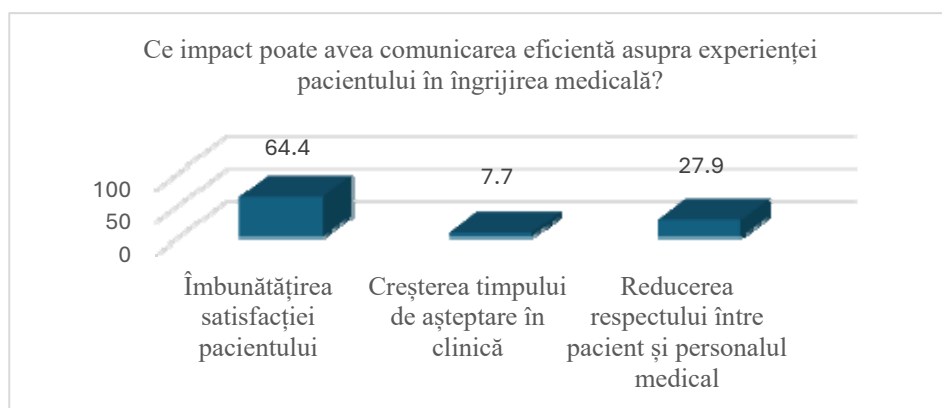


Fig.3 Comunicarea eficientă privind experiența pacientului în îngrijirea medicală.

În ceea ce privește îmbunătățirea satisfacției pacientului 64.4% de respondenți consideră că comunicarea eficientă între pacient și personalul medical poate duce la o îmbunătățire semnificativă a satisfacției pacientului. Prin explicarea clară a diagnosticului, a opțiunilor de tratament și a procedurilor medicale, precum și prin ascultarea atentă a preocupărilor și întrebărilor pacientului, se poate crea un mediu în care pacientul se simte înțeles, respectat și îngrijit, contribuind astfel la o experiență mai pozitivă în cadrul îngrijirii medicale. Creșterea timpului de așteptare în clinică 7.7% dintre respondenți consideră că comunicarea eficientă poate contribui, de asemenea, la o gestionare mai eficientă a timpului în clinică. Prin stabilirea unor proceduri de comunicare clare și prin gestionarea adecvată a programărilor și a fluxului de pacienți, personalul medical poate reduce timpul de așteptare al pacienților în clinică, ceea ce poate contribui la o experiență mai plăcută și mai eficientă pentru aceștia. Reducerea respectului între pacient și personalul medical 27.9% de respondenți consideră că comunicarea eficientă poate contribui la consolidarea respectului reciproc între pacient și personalul medical. Prin furnizarea unei comunicări deschise, respectuoase și transparente, se poate construi o relație bazată pe încredere și colaborare între pacient și personalul medical, evitând astfel posibilele conflicte sau neînțelegeri care ar putea afecta respectul reciproc.

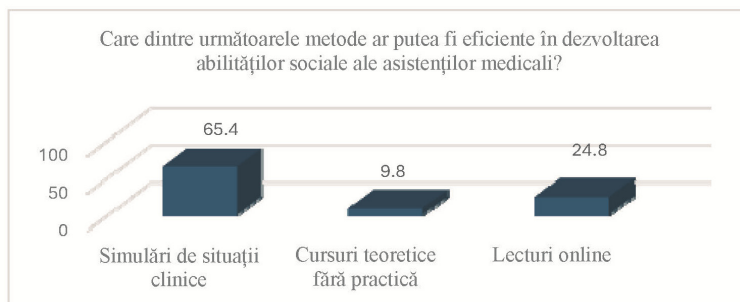


Fig.4 Metode eficiente în dezvoltarea abilităților sociale

În ceea ce privesc simulările de situații clinice doar 65.4% dintre respondenți sugerează că această metodă este considerată eficientă în dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali. Acest rezultat arată că experiența practică și interactivă în simularea scenariilor reale din mediul clinic este valorizată ca metodă eficientă de învățare. 9.8% dintre respondenți sugerează că metoda- cursurile teoretice fără practică nu este considerată foarte eficientă în dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali. Aceasta poate indica faptul că învățarea exclusiv teoretică, fără aplicare practică sau interacțiune directă, nu oferă un cadru optim pentru dezvoltarea acestor abilități. Procentul moderat de 24,8% dintre respondenți sugerează că lecturile online poate fi considerată utilă în dezvoltarea abilităților sociale, dar nu la fel de eficientă ca simulările de situații clinice. Aceasta ar putea indica faptul că resursele online pot oferi cunoștințe teoretice și informații suplimentare, dar nu oferă experiența practică și interacțiunea directă necesară pentru dezvoltarea abilităților sociale.

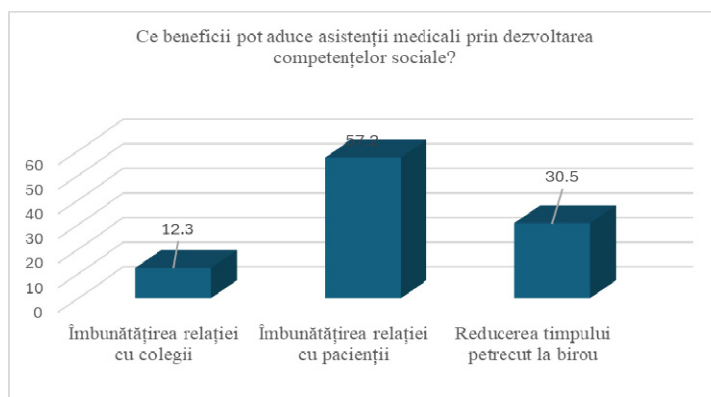


Fig.5 Beneficii privind dezvoltarea competențelor sociale

Un procent de 57.2% dintre respondenți consideră că o competență socială dezvoltată poate îmbunătăți semnificativ relația asistenților medicali cu pacienții. Capacitatea de a comunica eficient, de a arăta empatie și de a construi încredere poate contribui la o interacțiune mai pozitivă și mai satisfăcătoare cu pacienții. În ceea ce privește îmbunătățirea relației cu colegii un procent 12.3% dintre respondenți consideră că dezvoltarea competențelor sociale poate contribui la consolidarea relațiilor între asistenții medicali și colegii lor de muncă. Abilitățile de comunicare și colaborare pot îmbunătăți eficiența echipei medicale și pot promova un mediu de lucru mai armonios și mai cooperant. Reducerea timpului petrecut la birou doar 30.5% dintre respondenți consideră că acest aspect este mai puțin menționat, deoarece dezvoltarea competențelor sociale poate, într-un fel, contribui la reducerea timpului petrecut la birou prin îmbunătățirea comunicării și a eficienței în gestionarea sarcinilor. O comunicare mai eficientă poate duce la rezolvarea mai rapidă a problemelor și la evitarea neînțelegerilor, ceea ce poate conduce la o distribuție mai eficientă a muncii și, implicit, la o reducere a timpului petrecut la birou.

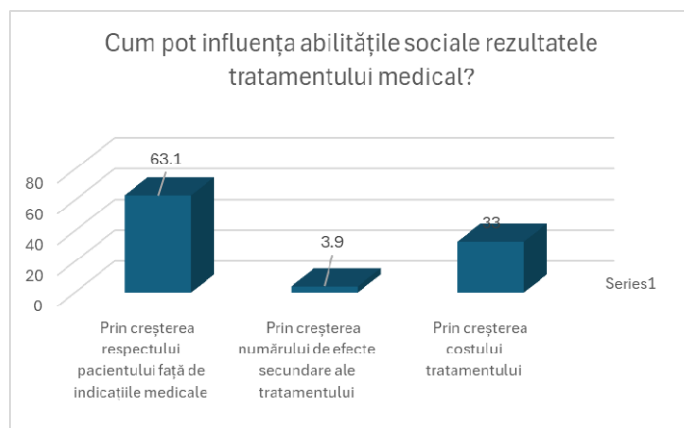


Fig.6 Influența abilităților sociale

Prin creșterea respectului pacientului față de indicațiile medicale un procent de 63.1% dintre respondenți consideră că abilitățile sociale dezvoltate ale personalului medical pot contribui la stabilirea unei relații de încredere și respect reciproc între medic și pacient. Prin creșterea numărului de efecte secundare ale tratamentului doar 3.9% dintre respondenți consideră că este contraintuitiv, abilitățile sociale inadecvate ale personalului medical pot contribui la apariția unui număr mai mare de efecte secundare ale tratamentului. O comunicare deficitară sau o lipsă de empatie pot duce la neînțelegerea sau subestimarea preocupărilor și nevoilor pacientului, ceea ce poate afecta administrarea adecvată a tratamentului și poate crește probabilitatea apariției efectelor secundare. 33% dintre respondenți consideră că în unele cazuri, abilitățile sociale ale personalului medical pot influența costul tratamentului. O comunicare eficientă și o relație solidă medic-pacient pot duce la o înțelegere clară a opțiunilor de tratament și a planului de îngrijire, ceea ce poate reduce nevoia de proceduri sau intervenții costisitoare și poate contribui astfel la reducerea costurilor tratamentului.

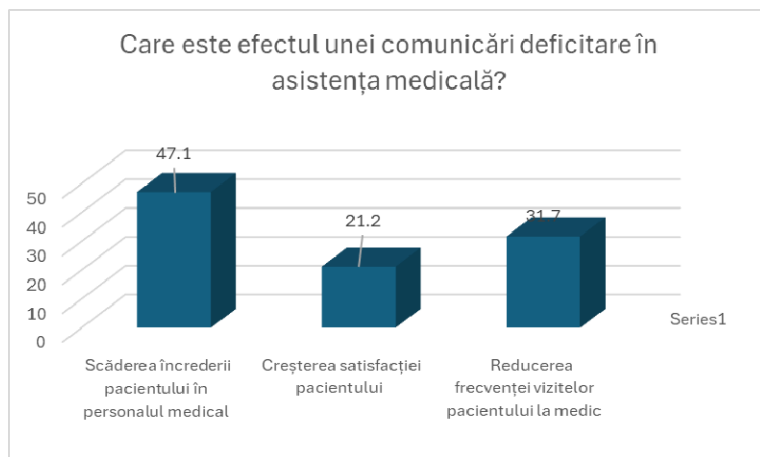


Fig. 7 Efectele comunicării deficitare

47.1% dintre respondenți consideră că o comunicare deficitară poate duce la neînțelegerea sau confuzia cu privire la diagnostic, tratament sau proceduri, ceea ce poate submina încrederea pacientului în competența și abilitățile personalului medical. În ceea ce privește reducerea frecvenței vizitelor pacientului la medic 31.7% de respondenți consideră că comunicarea este deficitară, pacientul poate simți că nu este ascultat sau că nu își poate exprima adecvat nevoile și preocupările. Aceasta poate duce la evitarea sau reducerea frecvenței vizitelor la medic, ceea ce poate afecta negativ managementul sănătății și prevenirea bolilor. Un procent destul de mare 21.2% de respondenți, contrar așteptărilor, consideră că o comunicare deficitară poate duce uneori la o creștere a satisfacției pacientului. Acest lucru poate fi explicat de faptul că anumiți pacienți pot avea așteptări reduse sau pot considera că o comunicare incompletă sau superficială este suficientă.

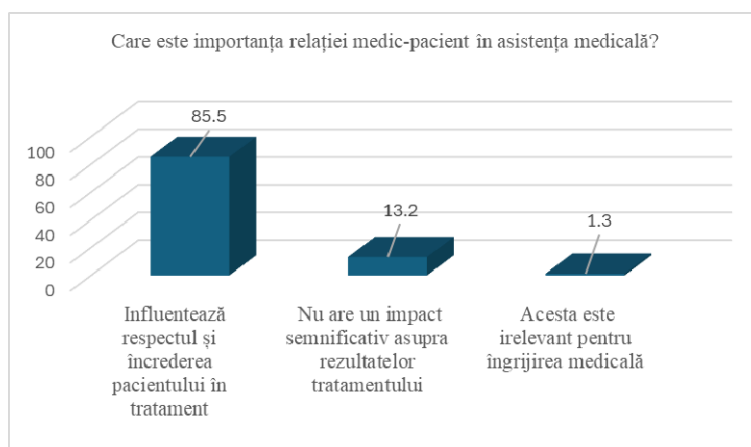


Fig.8 Importanța relației medic-pacient

Un procent 85.5% de respondenți consideră că o relație solidă și bazată pe încredere între medic și pacient poate influența pozitiv respectul și încrederea pacientului în tratamentul propus. Atunci când pacientul simte că este ascultat, înțeles și respectat de către medic, este mai probabil să fie cooperant și să adere la planul de tratament recomandat, ceea ce poate contribui la îmbunătățirea rezultatelor și a prognosticului medical. 13.2% dintre respondenți consideră că experiența clinică sugerează că relația dintre medic și pacient poate avea un impact semnificativ asupra rezultatelor tratamentului. O comunicare eficientă, o relație de încredere și respect reciproc pot contribui la o colaborare mai bună între medic și pacient, ceea ce poate îmbunătăți aderența la tratament și rezultatele acestuia, iar un procent de 1.3% de respondenți afirmă că importanța relației dintre medic și pacient este irelevantă în îngrijirea pacientului.

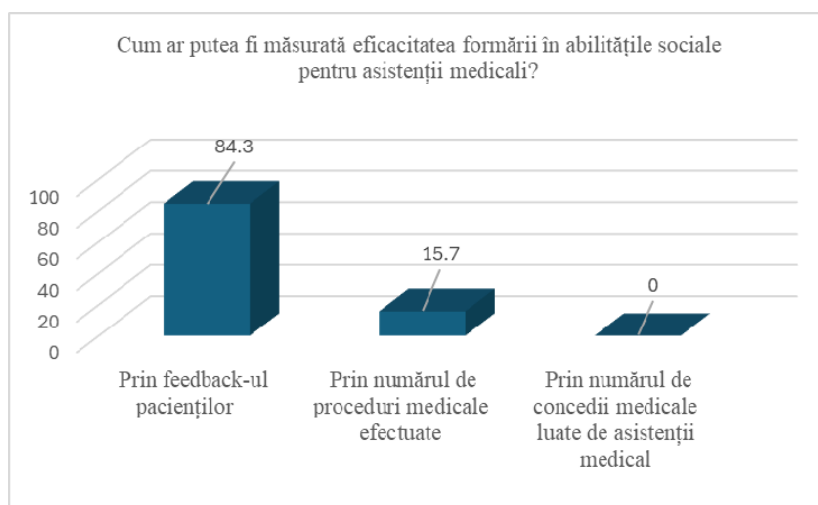


Fig. 9 Eficacitatea formării în abilitățile sociale

Prin feedback-ul pacienților doar 84.3% dintre respondenți consider că asistenții medicali pot fi evaluați prin intermediul feedback-ului direct oferit de pacienți în legătură cu calitatea comunicării și a relației medic-pacient. Acest feedback poate fi colectat prin intermediul chestionarelor de satisfacție a pacienților, interviurilor sau sondajelor online, care pot evalua nivelul de empatie, respect, claritate și deschidere în comunicarea asistenților medicali. În ceea ce privește numărul de proceduri medicale efectuate doar 15.7% dintre respondenți consider că acest aspect poate fi relevant în anumite contexte, el nu oferă o măsură directă a eficacității formării în abilități sociale. Numărul de proceduri medicale efectuate poate fi influențat de mai mulți factori, inclusiv de complexitatea cazurilor și de cerințele organizaționale, deci nu reflectă neapărat abilitățile sociale ale personalului medical. Prin numărul de concedii medicale luate de asistenții medicali un procent de 0% arată că acest indicator nu este relevant pentru măsurarea eficacității formării în abilități sociale. Concediile medicale pot fi luate din motive variate, cum ar fi probleme de sănătate personale sau stres profesional, și nu sunt neapărat legate de calitatea abilităților sociale ale asistenților medicali.

Discuții

Conform unor studii științifice, s-a constatat că în proporție de 85%, rezultatele benefice ale tratamentului sunt atribuite relațiilor favorabile între medic și pacient, care sunt construite pe baza unei comunicări eficiente [5].

Concluzii

1. Comunicarea eficientă și relația de încredere între medic și pacient sunt cruciale în asistența medicală. Aceste aspecte influențează direct respectul și încrederea pacientului în tratament, contribuind la îmbunătățirea aderenței la tratament și a rezultatelor acestuia.
2. Dezvoltarea abilităților sociale ale personalului medical poate aduce multiple beneficii, inclusiv îmbunătățirea relațiilor cu pacienții și colegii, reducerea frecvenței vizitelor pacientului la medic și o mai bună gestionare a costurilor tratamentului.
3. Metodele eficiente de dezvoltare a abilităților sociale includ simulările de situații clinice, care sunt considerate cele mai eficiente, urmate de resursele online. Cursurile teoretice fără practică sunt considerate mai puțin eficiente în acest sens.
4. Relația medic-pacient nu trebuie subestimată în asistența medicală, deoarece influențează puternic rezultatele tratamentului și experiența pacientului în sistemul de sănătate. O comunicare deficitară poate duce la scăderea încrederii pacientului și poate afecta aderența la tratament.
5. Îmbunătățirea abilităților sociale ale personalului medical și accentul pe o comunicare eficientă și empatică ar trebui să fie priorități în pregătirea și

dezvoltarea profesională a asistenților medicali, în scopul de a asigura îngrijirea medicală de calitate și de a construi relații solide și de încredere cu pacienții.

6. Comunicarea eficientă între personalul medical și pacienți ar trebui să conducă la creșterea eficienței și a nivelului de înțelegere a tratamentului, ceea ce poate îmbunătăți conformitatea pacientului și, în unele situații, poate contribui la îmbunătățirea stării de sănătate a acestuia. Pe de altă parte, comunicarea slabă este adesea asociată cu erori medicale și rezultate negative pentru sănătate [2].

Bibliografie

1. FERDOHLEB, A., OJOVANU, V. Particularități de comunicare medic-pacient în starea de urgență în sănătatea publică. În: Revista de Științe ale Sănătății din Moldova, 2022, nr. 3 An.1(29), ISSN 2345-1467, p. 155
2. GRIGORESCU, S., GRIGORESCU, D., ROGOZEA, L., Communication in medicine –foundation of medical staff-patient relationship, J.M.B.nr.2-2014, e-ISSN: 2247-4706, pp.4-10
3. OPREA L., Un studiu analitic asupra relației medic-pacient (partea a II-a), Revista Română de Bioetică, Vol. 7, Nr. 3, Iulie – Septembrie 2009, p. 125-418-1-PB
4. STĂNESCU, A. M. A., GRAJDEANU, I., V., BRATU, O. G., OLARIU, C., IANCU, M., A., CODREANU, I., F., DIACONU, C., C., Problems of doctor-patient communication in medical practice. Ways to approach the patient in complicated cases, Revista Medicală Română – Volumul LXV, NR. 2, 2018;65(2) DOI: 10.37897/RMJ.2018.2.4, pp.98-101
5. TATARU, D., ESANU, A., Effective communication between doctor and patient. In: Cercetarea în biomedicină și sănătate: calitate, excelență și performanță, Ed. 1, 20-22 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: 2021, ISBN 978-9975-82-223-7 (PDF), p. 104
6. TĂNASĂ B., I., VIZITIU E., Eficacitatea comunicării a profesorului de educație fizică și sport în predarea jocurilor sportive, Conferința Științifică cu Participarea Internațională „Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern”, CZU 373.037.1:371.12+316.77, <https://orcid.org/0000-0002-7647-2907>, PDF (ibn.idsi.md),p-142-145_2

**STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ**

**STRATEGIES FOR INTEGRATION OF SEN CHILDREN
IN MAINSTREAM SCHOOLS**

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ȘI DE COMUNICARE A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI- EXEMPLE DE BUNE PRACTICE

Doctor, Președinte Katina Anna AHMAD

Asociația Changing my self...I change the world, Volos, Grecia

Profesor consilier școlar Otilia Călina Ardelean

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, România

This paper presents examples of activities carried out with young people with disabilities within from four countries- Italy, North Macedonia, Latvia and Greece- the Independent way project, the strengths and challenges encountered, as well as the results achieved.

Viața autonomă a persoanelor cu dizabilitati se află acum în centrul educației și politicii sociale europene, cu scopul final de a crea condițiile pentru o „societate pentru toți”.

Proiectul „Viață independentă” a avut ca scop să ofere tinerilor (18-30 ani) cu și fără dizabilități oportunitatea de a lucra în perechi pentru a se cunoaște, a identifica provocările cu care se confruntă tinerii cu dizabilități în diferite contexte, a se ajuta, a se împărtăși, a învăța împreună deprinderi personale, sociale și un mod independent de viață benefic pentru ambele categorii folosind metode de învățare incluzive, participative, non-formale.

Acest proiect inovator s-a desfășurat pe o perioadă de 24 de luni (din februarie 2022 până în februarie 2024) și a fost implementat de un grup de ONG-uri europene, experți în domeniu, sub conducerea Fundatiei Don Giovanni Zanandrea Onlus (Italia) în colaborare cu „Cya Krick” (Republica Macedonia de Nord), ONG-ul grec „Changing myself...I change the world”, „ Gruppo Ingegneria Gestionale SRL din Italia și ONG-ul leton Latvijas Autisma apvienība.

Obiectivele specifice ale proiectului au fost:

- Identificarea nevoilor speciale ale tinerilor cu dizabilități legate de viața independentă
- Elaborarea unui plan educațional individual pentru învățarea abilităților necesare vieții independente (Plan educațional individual)
- Proiectarea de activități inovatoare care să implice tineri cu dizabilități și tineri cu dezvoltare tipică

- Realizarea unui videoclip educațional care oferă soluții inteligente, ieftine și instrumente tehnice și tehnologice inovatoare utile pentru o viață independentă
- Formarea lucrătorilor de tineret în însușirea de tehnici și metode care vor ajuta tinerii cu dizabilități în viața lor de zi cu zi, precum și pentru participarea lor la viața socială.

Printre **rezultatele proiectului** au fost:

- Un **workshop** găzduit de către ONG-ul grec Changing myself...I change the world cu participarea a 20 de persoane (5 din fiecare țară participantă) și 2 formatori, unul pentru Grecia (Otilia Ardelean) și unul din Letonia. În cadrul instruirii, participanții au vizitat diverse instituții educaționale.

În cadrul workshopului au fost prezentate tehnici care ajută participanții (educatori/cadre didactice și lucrători de tineret dar și tineri cu dizabilități să se relaxeze, să facă cunoștință unii cu alții și, în consecință, să se creeze o atmosfera de încredere reciprocă în grup. Aceste tehnici sunt un fel de invitație la participare și susținere reciprocă. A fost necesar să fie alese și adaptate tehnici și activități care să poată fi implementate de tinerii cu dizabilități diferite, din 4 țări diferite.

Au fost prezentate și parcurse toate stagiile de:

- formare a echipei - cu activități de interacțiune socială
- agitare a echipei - cu creare stări de disconfort, competiție și provocări individuale
- normare - cu prezentare exemple simple de jocuri de rol, jocuri care facilitează comunicarea, stimulează, încrederea
- performanța cu prezentare de activități ce implică provocări complexe ale întregii echipe, orientate spre rezultate.

Team building-ul a fost foarte reușit fiindcă s-a realizat o analiză anterioară a întregii echipe, a nevoilor acestora care au ajutat la planificarea personalizată.

Ca și puncte tari ale workshopului au fost:

- deschiderea tinerilor cu dizabilități pentru activități
- conectarea trainer-participanți
- comunicarea expresivă a trăirilor
- feed-back-urile primite
- buna colaborare trainer-specialiști însoțitori ai tinerilor cu dizabilități

Ca și provocări constructive au fost identificate:

- comunicarea în limba engleză cu toți participanții
- temerile specialiștilor însoțitori privind posibile reacții ale tinerilor cu dizabilități
- stimularea coeziunii grupului așa de variat
- păstrarea motivației pentru învățare de noi jocuri, exerciții, activități
- alternarea de activități indoor cu outdoor
- identificarea rapidă a nevoilor individuale și colective ale participanților
- adaptarea conținuturilor (reguli de joc, instrucțiuni de urmat în activități, tipuri de jocuri/ activități) la nevoile identificate
- flexibilitate și rezonare cu interesele participanților
- primirea feed-backurilor, în manieră personalizată

Cei 12 tineri participanți au avut vârste cuprinse între 18-45 ani, fiind cu handicap mental grav și mediu.

- Asociația “Changing myself...I change the World” (președinte doctor Katina Anna Ahmad) în colaborare cu Grupul de Voluntari VOLUNESIA (președinte Georgia Boudalaki) și Școala Primară Agria (director Zoi Gerostathi) cu sediul în Volos Grecia au organizat și implementat următoarele **activități**:
 - viața ambalajelor (de când au fost produse și până când au fost transformate în ceva nou)
 - pașii reciclării-strategia în trei direcții (redu, reutilizează, reciclează)
 - efectele poluării și prevenirea acestora
 - reducerea consumului de apă și energie electric
 - metode de a călători green
 - și altele...în imagini...



Au fost donate școlii o pubelă de colectare selectivă (capace, pahare și sticle de plastic, hârtie/ carton, cu scopul de a le utiliza în realizarea de obiecte utile. Capacele de plastic colectate de elevi au fost donate Asociației persoanelor cu handicap fizic “Υppocampos” pentru achiziționarea de scaune cu roțile și instrumente ergonomice pentru concetățenii noștri care au dizabilități fizice, precum și pentru confecționarea de obiecte decorative cu lezande care transmit mesaje importante privind protecția mediului realizate de către elevi.



În sticlele de plastic colectate elevii au sădit plante aromatice și le-au transformat în grădini suspendate.



Eforturile elevilor de a înfrumuseța curtea școlii au continuat. Anvelopele vechi de mașini au fost curățate, vopsite cu material ecologic (donate de Asociația “Changing myself...I change the world”) și transformate în scaune și gaste ecologice unde elevii, cu ajutorul profesorilor, părinților și personalului comunității locale din Agria și Municipiul Volos au plantat plante aromatice și curtea s-a umplut de culori și arome.



Grupul de Voluntari VOLUNESIA și Asociația Changing myself...I change the world” s-au angajat să întrețină și să vopsească toate băncile școlii cu materiale ecologice pentru a transform curtea școlii într-un loc plăcut pentru activitățile în aer liber ale tuturor elevilor.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES: ATITUDINI, BARIERE, STRATEGII

Profesor Carina-Anca Baba,
Liceul Special „Sfânta Maria” Arad

Summary

Equality of opportunity considers the continuous transformation through which different systems of society and the environment are made available to everyone, including people with CES, through accessibility in all aspects of life: professional, social, cultural, educational, etc. Equality of opportunity is the basic condition for the integration of atypical students in mainstream schools.

Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale presupune educarea elevilor atipici în școli obișnuite, școli în care studiază elevii tipici, integrarea reprezentând un proces complex, de lungă durată. Pentru ca aceasta să fie posibilă, este necesar să fie îndeplinite mai multe condiții. Prima și cea mai importantă condiție, **existența unei echipe (funcționale) la nivel de instituție**, compusă din manager, cadre didactice bine pregătite, personal auxiliar, personal nedidactic, specialiști (terapeuți, logopezi, consilieri școlari), părinți și, desigur, elevi. O altă condiție este aceea a **bazei materiale**. Pentru realizarea reală a integrării unui elev atipic în învățământul de masă este necesar ca acesta să urmeze același program ca și ceilalți, aceleași programe școlare, să participe la toate activitățile școlare și extrașcolare propuse de instituție, cu precizarea că un elev atipic poate să aibă nevoie de ceva în plus, din acest punct de vedere. De exemplu, un elev nevăzător ar putea avea nevoie de un laptop și aplicații specifice, pentru a-și putea lua notițe, pentru a putea învăța, aspect care nu ridică probleme pentru elevul tipic, care va folosi în acest sens caietul și stiloul. De asemenea, celui dintâi îi va fi util doar manualul digital (sau scris în sistem Braille), în timp ce elevul tipic va prefera varianta tipărită a manualului. Alt exemplu, un elev cu probleme locomotorii trebuie să aibă acces la laboratoare, la sălile de clasă, așadar e necesar să existe în cadrul școlii rampe speciale, care să-i faciliteze deplasarea (cu scaunul cu roțile). O altă condiție necesară se referă la **atitudinea resursei umane** amintite mai sus, înțelegând prin aceasta cadre didactice, personal auxiliar și nedidactic, dar și părinți, elevi, alți parteneri ai instituției. În acest sens, e necesar ca fiecare dintre cei menționați să dezvolte o atitudine empatică, tolerantă, precum și relații de prietenie, comunicare și colaborare, bazate pe respect reciproc. Toate aceste condiții, dacă sunt îndeplinite, duc către integrarea elevilor atipici (care se poate realiza individual sau în grup) pe mai multe niveluri: fizic, social și educațional.

Primul nivel reprezintă fundamentul integrării, deoarece elevii tipici și atipici trebuie să împartă aceeași sală de clasă, în același timp, să participe **împreună** la activități.

Următorul nivel, cel social, presupune comunicarea, colaborarea, participarea efectivă la activități, schimb de opinii, controverse, toate cu rolul de realizare a interrelaționării și a menținerii energiei sociale a grupului eterogen. Altfel spus, elevul atipic nu este așezat în ultima bancă și uitat atât de profesori, cât și de colegi, ci este **implicat** în activitățile didactice, în aceeași măsură în care sunt implicați și elevii tipici. Nivelul educațional reprezintă esența educației integrate, în terminologia de specialitate, fiindu-i desemnată sintagma „nivel curricular al integrării”. Acesta presupune un program special de predare-învățare, formare și evaluare, personalizat / adaptat curricular în funcție de fiecare elev.

Integrarea presupune asimilarea unui elev atipic într-o clasă formată din elevi tipici, unde acesta se adaptează (sau nu!) programelor, practicilor educative etc., instituția în sine neavând parte de schimbări semnificative, focalizarea fiind pe elev. Integrarea nu trebuie confundată cu incluziunea. Pentru realizarea celei din urmă este necesară o schimbare masivă, atât în ceea ce privește instituțiile de învățământ, cât și în ceea ce privește sistemul educațional. Scopul incluziunii este acela de a răspunde nevoilor elevilor, pentru aceasta urmându-se îmbunătățirea constantă a instituției (resurse materiale și umane). Incluziunea presupune focalizarea pe grup / pe clasă, creându-se un mediu adaptiv, iar profesorii punând foarte mare accent pe colaborare în rezolvarea situațiilor de învățare a elevilor atipici. Astfel, educația integrată reprezintă o modalitate instituționalizată de educare a elevilor cu CES în clase și școli de masă și se desfășoară pe mai multe dimensiuni:

- legislativ și administrativ, în principal legat de politicile educaționale (educația acestor elevi este o responsabilitate a sistemului național de învățământ);
- abordare pedagogică – arată necesitatea apropierei condițiilor de predare-învățare a elevilor atipici de cele accesibile elevilor tipici;
- abordare socială – subliniază importanța relațiilor, interacțiunea socială între copii (în clasă și în afara ei).

Egalitatea de șanse are în vedere transformarea continuă prin care diferite sisteme ale societății și ale mediului sunt puse la dispoziția tuturor, inclusiv a persoanelor cu CES, prin accesibilizarea în toate aspectele vieții: profesional, social, cultural, educațional etc. Egalitatea de șanse reprezintă condiția de bază a integrării elevilor atipici în școlile de masă.

Există, totuși, în România, o oarecare rețineră când vine vorba de integrarea elevilor cu cerințe educative speciale. Această rețineră este manifestată atât de unele cadre didactice, cât și de părinții elevilor tipici (mai ales). Conform unui sondaj realizat în Suceava, în 2017 (Mariana Ghiuță, coord. Maria Doina, Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, Lucrare de licență, *Atitudinea cadrelor didactice față de elevii cu dificultăți de învățare*), drept e, respondenții nefiind foarte numeroși, dar făcând parte din instituții de învățământ diferite, s-au constatat următoarele:

- tendințele generale privind atitudinea societății față de elevii atipici este de ignoranță 23,3%, de izolare 20%, de respingere totală 16,7%, de acceptare 16,7%, de priijin 13,3% și de toleranță 10%;

- atitudinea cadrelor didactice față de copiii cu dificultăți de învățare: 73,3% sprijin, 16,7% acceptare, 10% toleranță, aceasta în condițiile în care majoritatea cadrelor didactice (73,3%) au clase în care există elevi cu CES;
- toate cadrele didactice au întâlnit măcar ocazional elevi cu CES: 63,3% dintre cadrele didactice au întâlnit elevi cu CES ocazional, iar 36,7% în mod frecvent;
- familia unui copil cu CES alege o școală obișnuită și nu una specială din trei motive: 53,3% dintre aceștia consideră că și copiii cu dificultăți de învățare au dreptul la o șansă egală, 30% au în vedere posibilitatea de integrare în societate și 16,7% asimilarea modului cotidian de viață;
- cadrele didactice consideră că este foarte importantă (96,7%) sau importantă (3,3%) colaborarea cu părinții elevilor cu CES;
- în privința gradului de reușită, cadrele didactice au considerat că 40% dintre elevi au un grad mediu de reușită într-o școală obișnuită, 30% sunt mai optimiști, considerând că elevii cu CES au un grad mare de reușită, 23,3% grad slab, iar 6,7% grad foarte slab;
- 70% dintre cadrele didactice care au participat la sondaj sunt de părere că lipsa succesului școlar este cauzat de deficiențele elevilor, iar principala cauză pentru care aceștia sunt marginalizați sau excluși este incapacitatea de a face față cerințelor școlare; 30% dintre cadrele didactice apreciază că marginalizarea acestor elevi este cauzată de faptul că nu le sunt înțelese nevoile;
- în privința soluțiilor potrivite pentru școlarizarea elevilor cu CES, cadrele didactice se împart în trei categorii, cea mai numeroasă categorie (50%) considerând că sunt necesare clase speciale în învățământul de masă, 30% fiind de părere că elevii cu CES pot fi integrați, iar 20% recomandând școlile speciale;
- cadrele didactice sunt de părere că nu pot să gestioneze singure problemele copiilor cu CES, sfătuindu-i pe părinți să accepte ajutorul specialiștilor (94%); 89% dintre părinți, consideră cadrele didactice, ar fi dispuse să accepte ajutorul specialiștilor;
- 50% dintre cadrele didactice participante la sondaj ar prefera să lucreze cu clase în care nu sunt copii cu CES; niciun cadru didactic nu își dorește să lucreze la o clasă specială;
- dacă profesorii ar avea copii cu CES, ar opta ca aceștia să învețe într-o școală de masă (33,3%), într-o clasă specială dintr-o școală obișnuită (46,7%), într-o școală specială (20%);
- cadrele didactice participante la sondaj au între 26 și 45 ani (80%) și sunt de sex feminin (100%), 66,7% provenind din mediul rural și 33,3 din cel urban;
- în final, în ceea ce privește atitudinea cadrelor didactice referitor la integrare, 86,7% consideră că elevii cu CES au dreptul să învețe într-o școală de masă, în timp ce 13,3% sunt nehotărâți. Nu există niciun răspuns categoric negativ.

De precizat că există un număr foarte mare de elevi cu dificultăți de vorbire / scriere, aceste dificultăți influențând întregul parcurs școlar. Astfel, dislexia (tulburarea cititului) cauzează insucces școlar, deoarece elevul nu reușește să înțeleagă informațiile

transmise. Această tulburare se transmite și în exprimarea scrisă, elevii prezentând dificultăți la dictare, de exemplu. Disgrafia (tulburarea scrisului) cauzează dificultăți în ceea ce privește scrierea corectă și lizibilă. Dacă dislexia se extinde asupra scrisului, disgrafia se extinde asupra cititului, elevul prezentând dificultăți la citirea unui text. Discalculia (tulburarea de calcul și raționament matematic) are efecte negative la lecțiile de matematică.

Strategiile de integrare școlară a elevilor cu CES subliniază necesitatea unor modele generale:

- modelul de cooperare a școlii de masă cu școala specială – în care școala de masă este cea care coordonează procesul de integrare, stabilind un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două instituții, care vor experimenta și sprijini un nou mod de realizare a activităților didactice, urmărind adaptarea resurselor didactice și asigurarea unui cadru confortabil pentru toți elevii din clasă;
- modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala de masă - prin includerea copiilor atipici;
- modelul itinerant – favorizează integrarea unui număr mic de elevi atipici într-o școală de masă, situată la mică distanță de casă și sprijinită de un profesor itinerant;
- modelul comun – seamănă cu cel precedent, cu diferența că profesorul itinerant este responsabil pentru toți elevii atipici dintr-o anumită zonă;
- modelul cascadă - structurat pe mai multe niveluri, trecerea de la un nivel inferior la unul superior fiind mai ușor de realizat decât invers;
- modelul Kaufmann – axat pe integrarea copiilor cu retard mental educabil;
- modelul IGE – structurat pe 7 componente teoretic eficiente, dar greu de aplicat;
- modelul de analiză de sarcini – are în vedere volumul de muncă al cadrului didactic și al elevului;
- modelul temporal al lui Hundert – cuprinde trei faze, acceptat și aplicat frecvent, presupune necesitatea unei pregătiri speciale a elevilor, cadrelor didactice și a mediului școlar general.

Metoda de lucru cu grupul are avantajul cooperării cu ceilalți prin activități comune, grupurile putând să fie de mai multe tipuri: de schimb (de idei pentru o anumită temă), de lucru ghidat, de discuții, de cercetare, de analiză creativă, de stimulare etc.

Instruirea diferențiată reprezintă personalizarea abordării instructiv-educative în ceea ce privește setul de observații și examinarea cerințelor individuale, specifice fiecărui elev, având avantajul reconsiderării particularităților dezvoltării fiecărui elev. Aceasta ia în considerare următoarele elemente: structura și conținutul educației, organizarea colectivității școlare și a activității didactice și relația pedagogică dintre cadru didactic și elev.

Un factor important în ceea ce privește teama cadrelor didactice față de integrarea elevilor atipici este provocată și de absența formării și perfecționării în această direcție. Este imperios necesar ca profesorii să cunoască o gamă variată de strategii didactice,

pe care să le aplice în mod constant. Astfel, profesorul trebuie să se formeze în domeniul psihopedagogiei speciale, pentru a putea identifica deficiențele (evident, în niciun caz, nu va da un diagnostic și nu va lua locul specialiștilor, dar va sesiza dificultățile de învățare! și îi va îndruma pe părinții elevului în vederea consultării unui specialist) și pentru a înțelege cum se manifestă acestea. Profesorul va evalua constant elevii, va adapta materialul didactic, va organiza diverse acțiuni de învățare prin care să îi implice pe toți elevii din clasă.

Pentru ca predarea să fie cu adevărat eficientă, trebuie urmărite câteva aspecte:

- supravegherea și îndrumarea atentă;
- sarcinile de lucru trebuie să fie realizabile, astfel se recomandă împărțirea acestora pe bucăți mai mici;
- identificarea de oportunități de feedback;
- informații scrise simple;
- utilizarea semnelor, a simbolurilor – cu scopul de a facilita comunicarea și de a sublinia cuvintele esențiale;
- evitarea activităților care presupun scrierea îndelungată;
- conceptele matematice trebuie prezentate în etape, mereu repetate și aplicate;
- repetarea și consolidarea conceptelor cheie;
- încurajarea elevilor, recunoașterea succeselor acestora, creșterea stimei de sine;
- munca în echipă sau în grup;
- încurajarea de a cere ajutor;
- definirea clară a scopului activității didactice;
- utilizarea flexibilă a tuturor resurselor disponibile;
- colaborare cu echipa de specialiști;
- identificarea punctelor forte și a talentelor copiilor etc.

Sugestiile propuse mai sus reprezintă doar câteva exemple, acestea putând fi înlocuite sau completate de altele. Considerăm că nu există „rețete” pentru integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă, dar cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite, pornind de la ideea că fiecare copil merită o șansă și de la aceea că învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute reciproc, integrarea elevilor în școală reprezentând primul pas pentru integrarea adulților cu CES în societate.

La nivel de instituție, se pot realiza activități școlare și extrașcolare interesante și atractive, gândite interdisciplinar, transdisciplinar și pluridisciplinar. Proiectele Erasmus, deși necesită o atenție sporită în momentul elaborării, au avantaje uriașe, deoarece, printre altele, au ca obiective colaborarea – comunicarea – creșterea stimei de sine. Astfel, elevii sunt valorificați, provocați să se autodepășească, motivați. Comportamentul lor se transformă, devin mai încrezători în propriile forțe și entuziaști. Aceleași efecte îl au și proiectele naționale, regionale, locale sau cele realizate în parteneriat cu alte instituții (biblioteci, muzee, școli de masă, biserici, cercuri militare, centre de bătrâni, Palatele Copiilor), fundații, asociații, presă – ziare, reviste, radio etc.

Voi prezenta în cele ce urmează câteva activități extrașcolare, realizate în parteneriat cu câteva din instituțiile de mai sus, vizând ariile curriculare Limbă și comunicare, Om și societate, Consiliere și orientare, Tehnologii, Terapii specifice și activități de recuperare și compensare. Cadrele didactice coordonatoare formează o echipă, deși reprezintă arii curriculare diferite și aparent fără legătură.

Proiectele Sense, realizate de către Liceul Special „Sfânta Maria” Arad în parteneriat cu Fundația Sense Internațional România, au rolul de a ne aminti de Helen Keller și de Vasile Adamescu (<https://www.youtube.com/watch?v=aiTQUJZv71w>), doi oameni minunați care, în ciuda deficiențelor extrem de grave, au reușit nu numai să se integreze în societate, ci și să devină modele, prin curajul pe care l-au manifestat și prin lupta constantă de autodepășire, luptă care i-a transformat în învingători. Această colaborare este una dintre cele mai importante pentru instituția noastră, împlinindu-se 10 ani de la prima întâlnire cu Sense. Activitățile extrașcolare la care participă elevii se desfășoară în fiecare an, în lunile decembrie și iunie, și sunt coordonate de echipe de cadre didactice, astfel încât să îndeplinească scopul și obiectivele comune ale Fundației Sense și ale Liceului Special „Sfânta Maria” Arad:

- Conștientizarea în rândul elevilor a importanței de a fi solidari cu cei de lângă ei prin realizarea unor ateliere de creativitate;
- Acumularea de experiențe care duc la dezvoltarea empatiei;
- Dezvoltarea abilităților practice și a motricității fine;
- Dezvoltarea spiritului de lucru în echipă;
- Dezvoltarea simțului estetic;
- Creșterea stimei de sine;
- Familiarizarea elevilor cu personalități cu dizabilități care au dat ceva frumos lumii;
- Dezvoltarea abilităților de creare a unui text;
- Dezvoltarea percepției formei și a culorilor;
- Dezvoltarea deprinderilor tactile;

... toate acestea reprezentând pași siguri spre integrare.

Atelierele propuse au fost variate: ateliere de creație literară, ateliere digitale (vizând căutarea de informații pe internet, realizarea unor powerpointuri, a unor articole în format digital etc), ateliere de desen și pictură, ateliere de icoane pe sticlă, ateliere de felicitări / semne de carte / alte obiecte realizate în diferite tehnici (quilling, iris folding, colaj etc.), ateliere de pliere a hârtiei, ateliere de modelaj în lut și ghips, ateliere de turtă dulce, fursecuri și alte dulciuri, jocuri de rol cu marionete, excursii, activități de socializare și integrare în comunitate – prin excursii care au vizat aspecte practice de viață, precum deplasarea cu mijloacele de circulație în comun, citirea meniului într-un restaurant, comandarea mâncării și realizarea plății acesteia, deplasarea prin oraș, în calitate de pieton, respectând regulile de circulație etc.

Parteneriatul instituției noastre cu Complexul Muzeal Arad a avut ca obiectiv promovarea în rândul elevilor a istoriei naționale și a artei: **Brâncuși prin ochii**

copiilor... Elevii, coordonați de prof. Luminița Olar și prof. Ramona Hepeș, au vizitat muzeul, au avut parte de workshopuri organizate și susținute de muzeografi special pentru ei și au avut posibilitatea de a expune în cadrul muzeului propriile lucrări, realizate în tehnica iris folding, inspirate din sculpturile lui Constantin Brâncuși (<https://www.youtube.com/watch?v=zAssNI5Apok>). Evident, stima de sine a elevilor cu CES a crescut considerabil în urma acestor activități, iar vizitatorii muzeului au putut să constate că elevii cu CES pot, știu și vor (dacă profesorii lor au suficientă răbdare și dedicare) să creeze lucruri minunate.

Arta include, nu exclude, <https://www.youtube.com/watch?v=xwO0dgb76lY>, a reprezentat un parteneriat realizat între Liceul Special „Sfânta Maria” Arad și trei școli de masă. Au fost implicate 15 cadre didactice și aprox. 100 de elevi, care au realizat activități comune (au pregătit fursecuri, trandafiri din foietaj, madlene, au pictat, au elaborat poezii, povestioare, au desfășurat activități de cercetare, descoperind prietenii culturale etc.), în urma acestui parteneriat fiind publicate trei volume: *Mama, un înger fără aripi*, *Prietenii de poveste*, *Lumina Învierii*.

Variantele digitale ale volumelor:

- https://issuu.com/carina_anqa/docs/mama_-_un_nger_f_r_aripi;
- https://issuu.com/carina_anqa/docs/lumina_nvierii;
- https://issuu.com/carina_anqa/docs/prietenii_de_poveste.

Un alt parteneriat care a avut ca finalitate publicarea unui volum a fost acela cu **Liceul Tehnologic „Aurel Vlaicu” Arad** (au participat elevii clasei a IX-a de la Liceul Tehnologic „Aurel Vlaicu” și elevii clasei a IX-a de la Liceul Special „Sfânta Maria”). Volumul se intitulează: *„Copilăria – inima tuturor vârstelor” Lucian Blaga – Culegere de creații literare ale elevilor din clasa a IX-a*. Varianta digitală: https://issuu.com/carina_anqa/docs/cartea_clasei_a_ix-a.

Un parteneriat altfel, cu efecte vizibile, desfășurat pe parcursul a doi ani, a fost realizat cu **Palatul Copiilor din Arad și RTV Unirea Internațional**, un post de radio cu sediul în Viena și filială în Arad. Elevii Palatului Copiilor, înscriși la Cercurile de Jurnalism, Marionete și Formație muzică ușoară au recitat poezii, au creat interviuri, au interpretat roluri din diverse scenete, adaptate radio, au cântat piese proprii sau din repertoriul internațional, au participat la activități dedicate eroilor, limbii române, culturii naționale etc, la toate aceste activități participând, în calitate de egali, și elevii ai Liceului Special „Sfânta Maria” Arad. Momentele artistice pregătite de elevii celor două instituții au fost difuzate în cadrul emisiunii radio „Români pentru Români”, subliniindu-se faptul că nimic nu este imposibil, dacă ne dorim cu adevărat.

Câteva emisiuni la care au participat elevii pot fi urmărite pe youtube:

- <https://www.youtube.com/watch?v=N5wPYS2hwy8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=QskHofHe69g>
- moment dedicat lui Nichita Stănescu - https://www.youtube.com/watch?v=LGyf_W7dYW0
- moment dedicat Zilei Naționale a Lecturii - <https://www.youtube.com/watch?v=O3uNYArCKg>

- fragment de emisiune, lectura unei scrisori scrise de un elev al Liceului Special „Sfânta Maria”, prezentare a unui proiect Erasmus - https://www.youtube.com/watch?v=Vpifx_1bCQk

Alte două parteneriate demne de amintit au fost realizate între Liceul Special „Sfânta Maria” Arad și Biserica Ortodoxă Variașu Mare și Liceul Special „Sfânta Maria” Arad și **Filiala Județeană ANCMRR „Ziridava” Arad**. În cazul parteneriatului cu biserica, elevii au vizitat biserica de mai multe ori, fiindu-le prezentate diverse obiecte de cult, pilde și învățături, elevii oferind în schimb flori, pe care înșiși le-au plantat în curtea bisericii. Credincioșii parohiei au înțeles în acest fel că mâinile dibace ale acestora pot aduce un strop de frumusețe în orice loc, aspect subliniat și de expoziția de icoane pe sticlă pictate de elevi și expuse în cadrul bisericii. Parteneriatul cu Filiala Județeană ANCMRR a scos în evidență importanța cunoașterii istoriei locale, a respectării eroilor, a reîntoarcerii la rădăcini. Elevii au fost vizitați de istorici și militari în rezervă, care le-au prezentat diverse aspecte din istoria locală, filme documentare, dar, în același timp, i-au invitat să participe la activitățile dedicate Zilei Naționale a României, Zilei Independenței, Zilei Eroilor. Dacă, la început, elevii au fost doar martori, pe parcurs au devenit direct implicați în activități, prezentându-și omagiul față de eroi prin depunerea de flori la monumentele închinat acestora.

Participarea elevilor „speciali” la aceste activități ne fac să credem că integrarea este posibilă, în condițiile în care atât cadrele didactice, cât și comunitatea doresc, în primul rând, să accepte această posibilitate, apoi, un pas esențial, încearcă să caute soluții realiste - prin formare specială, prin creare de echipe care să funcționeze cu adevărat, prin ajutorul părinților, specialiștilor, comunității, prin realizarea unor lecții altfel, interactive, transdisciplinare, bazate pe activități practice, prin cultivarea respectului etc, mesajul elevilor cu CES către comunitate fiind redat printr-un Imn al lor: <https://www.youtube.com/watch?v=Rbr0ehedGy0>.

Bibliografie:

Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași, 2006

Verza, E., & Paun, E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Unicef, 1998

Popescu, G., & Pleșa, O. (coord), *Handicap, readaptare, integrare*, București: Pro Humanitate, 1998

Vrăjmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, București: Aramis, 2001

STIMULAREA COMPETENTELOR DE COMUNICARE LA COPIII CU BARIERE COGNITIVE

Profesor în învățământul preșcolar, Czipa Melinda
Grădinița cu program prelungit Csipkerózsika, Târgu Secuiesc

The aim of the study was motivated by the fact that in recent times, studies regarding the inadequate development of social and communication skills have reinforced the idea that due to the deficit in these skills, many children are facing a series of deteriorated or declining relationships. If they cannot communicate properly, if they do not recognize and express their basic emotions correctly in everyday life situations, they can easily be offended, hurt, confused, and may feel discomfort which can lead to their relationships not only failing but also to a decrease in their self-esteem and confidence. Therefore, developing communication skills targets and is involved in every aspect of life, from school behavior and attitude to daily situations. In the case of adolescents with cognitive barriers, the development of these skills becomes even more stringent and emphasized.

Cu toți simțim că ritmul vieții cotidiene, discursul nostru se accelerează. Membrii familiei pot petrece mai puțin timp împreună, fără conversații informale, povești de seară, jocuri comune. Părinții petrec mai puțin timp cu copiii lor din cauza programului de lucru supraaglomerat, iar sarcinile bine îndeplinite sunt deseori recompensate prin creșterea timpului petrecut în fața calculatorului. Deci, după un timp copii vor renunța la discursii cu voce tare, expresive, deoarece noii membri ai familiei și prietenii se pare că nu au nevoie de dialog.

Conform literaturii de specialitate și descoperirilor științifice actuale, copiii cu abilități slabe de comunicare sunt deseori singuri, au prieteni puțin, adesea devin victime ale excluderii. Când devin adulți, este chiar mai greu pentru ei să-și găsească locuri de muncă, și chiar dacă-și vor găsi le va foarte dificil să-l păstreze. În cazul copiilor excluși de semenii lor, există șanse mari de a dezvolta tulburări emoționale și comportamentale, care sunt mai pronunțate la copiii cu dizabilități intelectuale.

În menținerea relațiilor sociale și în trăirea unei vieți omeneste echilibrate, abilitățile de comunicare ale individului sunt esențiale, dintre care cea mai importantă este vorbirea și comunicarea. Vorbirea și comunicarea copiilor cu deficiențe intelectuale sunt limitate din motive complexe. Din acest motiv, este dificil pentru ei să-și întemeieze relații, să facă contacte vorbind, vorbirea nu mai este, sau doar într-o măsură foarte limitată, un mijloc de gândire și de control al comportamentului. La nivel simptomatic: acesta se evidențiază în problemele înțelegerii vorbirii, în deficiențele producției de vorbire, în tulburările de comunicare. Nu numai comunicarea verbală este afectată, ci

și comunicarea non-verbală. Toate acestea pot fi observate în codificarea semnelor, în dificultățile conceptualizării, în relaționare la concret, în vocabularul sărac, în rigiditatea mecanicii operațiilor de gândire, în difeitele probleme de vorbire foarte variate. Gravitatea afecțiunilor, structurarea, istoria vieții copilului, determină exprimarea lingvistică a copiilor, de la procesul lipsei de vorbire până la punctul de a relata evenimentele convergente, până la compuneri scurte. În acest sens, găsim mari diferențe în cadrul aceluiași grup.

Pentru ca un copil să comunice bine, în primul rând, trebuie să transmită semnalele potrivite pentru a fi înțeles exact. Respectiv trebuie să vorbească expresiv, trebuie să decodifice corect limbajul corpului și să fie capabil să-și exprime sentimentele și să-și exprime gândurile în mod corespunzător. Ar trebui să aibă întotdeauna posibilitatea de a interpreta nu numai propriile mesaje, der și mesajele celorlalți. Nu ar trebui să lăsăm la întâmplare dobândirea abilităților de comunicare verbale și non-verbale esențiale pentru viața de zi cu zi.

Oricât de tolerantă este o societate față de persoanele handicapate, ea întotdeauna valorizează inteligența și performanța cognitivă. Orice formă modernă de educație, care ține seama de bagajul genetic individual, promovează atingerea celui mai înalt nivel posibil de performanță cognitivă. Identificarea, evaluarea, dezvoltarea și educarea funcțiilor cognitive pun întrebări cu privire la natura capacităților umane, la valoarea educației parentale și la posibilitățile de influențare a dezvoltării copilului, precum și cu privire la relația dintre conceptele de potențial și de funcții psihice. Aceste subiecte vaste pot fi cu greu restrânse la noțiunea de stimulare, sau la cea de educare a inteligenței. Totuși, trebuie să remarcăm recunoașterea crescândă în literatura de specialitate a importanței stimulării factorilor cognitivi, motivaționali și de personalitate – factori ca, de exemplu, abilitatea de a urma un scop, strategiile de învățare cognitivă, curajul, cooperarea, implicarea în sarcină, curiozitatea, motivarea – care împreună influențează performanța cognitivă.

Stimularea comunicării la copii cu dizabilități intelectuale, bariere cognitive

"Comunicarea, ca o interacțiune cu caracterul comunicării, este de fapt și, în final, nimic altceva decât o conversație. Dezvoltarea copiilor și a tinerilor cu dificultăți intelectuale începe cu interpretarea unilaterală a comportamentului lor prin intermediul comunicării, scopul final al acestuia trebuie să fie conversația, adică schimbul de mesaje în situații reciproce comune, care este tocmai dezvoltarea acestei vieți comune a educatorului și celui educat Se pune acum întrebarea cu privire la modul în care această dezvoltare este posibilă. "(Wilhelm, 1995, 45)

Factori importanți în tehnica vorbirii: respirația vorbirii, articularea, ritmul de vorbire, volumul, accentul. Toate acestea sunt monitorizate și exersate constant în timpul activităților de dezvoltare. În exercițiul respirației vorbirii, trebuie să căutăm și să folosim exerciții în care organele de vorbire sunt implicate activ în rezolvarea lor.

O parte din exercițiile de respirație este o pronunțare a unui sunet lung, repetarea cuvintelor, textelor scurte și poeziilor .

Dezvoltarea comunicării copilului trebuie să fie continuă, diferențiată, să fie personală. Trebuie să ținem seama de specificul afecțiunilor copiilor, de abilitățile individuale și dezvoltarea față de sine însuși. Dezvoltarea competențelor de comunicare poate fi luată în considerare prin observarea participării copilului în situații, conversații și conflicte. Evaluarea însușirii și utilizării regulilor bunelor maniere, (în orice fel de situație de zi cu zi) .Copiii cu dizabilități intelectuale, datorită deficitelor lor cognitive, au nevoie de mai mult timp pentru a învăța comunicarea. Învățarea este mai ușor de făcut dacă aceștia sunt făcute prin exerciții practice, repetând de mai multe ori sarcina dată. Dacă un copil cu dizabilități intelectuale nu poate comunica verbal deloc, trebuie să-l învățăm și alte alternative de comunicare. De exemplu, limbajul corpului, sistemul de semne, folosirea de desene, pictograme, imagini, obiecte. În contactul social, dramatizarea oferă ocazia de a exersa, aplica și extinde formele de comunicare. În aceste ocazii se creează ocazia la exprimare și la dezvoltarea capacității de participare. Prin sarcini situaționale, se exersează cooperarea cu partenerii de discurs și aprofundarea utilizării elementelor comportamentale.

Observarea și aplicarea elementelor de comunicare non-verbală (gesturi, mimica) reprezintă o mare provocare pentru noi. Observarea limbajului corpului, contactul direct cu ochii, nu poate avea succes în multe cazuri, la un moment dat. În general, recunoașterea detaliilor în întreg în cazul unui copil cu dizabilități în învățare este greoaie din cauza proceselor cerebrale. Prin urmare, ei nu pot interpreta în mod corespunzător semnalele de metacomunicație al celuilalt. Prin mesaje non-verbale, exersăm diferite evenimente, manifestări umane și emoții expresive. Imaginile pot fi folosite pentru a crea povestiri, astfel încât să putem dezvolta modurile lor de gândire și abstractizare. Cu introducerea de secvențe de film exersăm recunoașterea emoțională. Esența educației intelectuale este selecția valorilor respectiv transmiterea lor de la societate la individ.

Dezvoltarea vorbirii și cultivarea limbii la copiii cu bariere cognitive, dizabilități mintale

Învățarea vorbirii are două aspecte importante: dezvoltarea vorbirii și cultivarea limbii. Acesta din urmă dezvoltă baza tehnică a vorbirii: vorbirea corectă, formarea sunetului, instrumentele de vorbire expresivă (accent, tonul, ritm, timpul, tonul de vorbire, pauză, nivelul sunetului) respectiv îmbunătățește greșelile existente și învățate greșit. Problema cea mai frecventă, pe lângă defectele de vorbire, este vorbirea tăcută, silențioasă, murmurătoare. Motivul este de obicei suprimarea vorbirii, care se îmbunătățește odată cu trezirea voinței vorbirii, de obicei dispare repede. Sarcinile de dezvoltare a vorbirii sunt foarte complexe, planificarea trebuie făcută pe toate nivelurile unităților de limbă (cuvânt, structura cuvântului, frază, text), comunicarea de zi cu zi, discursul reproductiv (de ex. Disclaimerul conținutului) și discursul productiv (auto-styling) toate trebuie dezvoltate.

Dezavantajul lingvistic

Într-o situație dezavantajoasă, înțelegem o situație de viață în care realizarea unui obiectiv pentru persoana în cauză (grup) este solicitată de alții similar altora, dar este împiedicată într-o măsură mai mare decât ceilalții. Din punct de vedere pedagogic, persoanele dezavantajate sunt capabile să se ridice la un nivel semnificativ mai scăzut comparativ cu nivelul de trai și stilul de viață al unei regiuni date, ceea ce duce la o situație dezavantajoasă din punctul de vedere al progresului școlar. Copilul este considerat a fi într-o situație dezavantajoasă dacă situația este mai dificilă decât media, ceea ce poate afecta dezvoltarea personalității, învățarea și calitatea vieții.

Prin examinarea mai multor factori de dezavantaj, literatura limitează două grupe de variabile. O dimensiune este dezavantajul financiar, iar cele mai tipice sunt veniturile scăzute ale părinților, nivelul scăzut al educației și condițiile de locuit necorespunzătoare. Cealaltă dimensiune poate fi numită dezavantaj emoțional, lipsa familiei sau a unei familiei complete, tulburările socializării familiei și devierea părinților.

Cauzele dezavantajului lingvistic la copiii de grădiniță

În succesul începerii școlii un rol decisiv este jucat, la ce nivel se află copilul în dobândirea de competențe care pot fi construite în timpul învățării la școală. Din diferite cercetări știm că evoluția acestor abilități este un proces consumator de timp și de lungă durată. La începutul școlarizării, nivelul de aptitudini al unora dintre elevi corespunde nivelului mediu de 4-5 ani. Acest dezavantaj nu mai poate fi completat la școală. Majoritatea persoanelor cu dezavantaje sunt definitiv ruși de colegii lor de clasă, iar diferența dintre copii crește în continuare pe parcursul anilor școlari. Toate acestea arată că trebuie să acordăm o atenție deosebită dezvoltării și dezvoltării aptitudinilor copiilor de la grădiniță, să punem accent pe tranziția de la grădiniță la școală.

În familiile orientate către școală, copiii sunt deja conștienți de informații din cărți, la texte care se regăsesc în locuri diferite înainte de vârsta școlară. Astfel, copiii învață foarte devreme că scrierea și citirea în mediul lor este o activitate apreciată cultural. Când merg la grădiniță, ei încep de multe ori să scrie litere care sunt tipărite în mediul lor. Limba și cunoștințele despre lume dobândite din cărți sunt integrate în conversația dintre copil și mediul său de la început. Ori de câte ori copiii din astfel de familii ajung la școală, ei deja au mulți ani de experiență în dobândirea și practicarea scrisului, în însușirea citirii, a cunoștințelor de bază, a comunicării și a comportamentelor.

Cu toate acestea, existența sau absența unui eveniment de scriere – citire depinde de statutul socio-cultural al familiei, inclusiv de educația părinților și depinde și de obiceiurile lor culturale. Comunitățile, grupurile sociale au propriile reguli privind modul de împărtășire a informațiilor din textele scrise.

Dezvoltarea competențelor lingvistice și de comunicare joacă un rol important în educația preșcolară. În dezvoltarea acestor zone primesc cel mai mare accent: deschidere, creșterea dorinței de vorbire, conservarea acestuia, în pozițiile de vorbire dezvoltarea

individuală, recunoașterea eventualelor tulburări de vorbire, compensare dezavantajelor sociale ale limbajului. Însușirea limbii materne este mai mult decât un proces de învățare a unei limbi oricare. Educația preșcolară în limba maternă este un domeniu al educației limbii, care se desfășoară în activitățile legate de basme, activitățile de poveste. Opere literare alese cu grijă, pentru copii, care sunt de înaltă calitate permit acestuia comunicarea incluzivă a lucrării având ca rezultat că, copilul însuși ajunge să înțeleagă lumea, la formuarea, exprimarea în mod expres al acestuia. Educația lingvistică și literară la vârsta preșcolară complexă și într-un mod relevant și corespunzător contribuie însușirea caracteristicilor de dezvoltare ale copiilor ca cultură, norme și valori ale obiceiurilor comunității.

Selecția basmelor trebuie să corespundă vârstei și compoziției grupurilor de copii. Trebuie să ținem cont de faptul că instrumentele lingvistice stilistice să nu depășească nivelul de dezvoltare și de vocabular al abilităților de gândire și vorbire.

Interpretarea textului, prelucrarea textului în cazul celor cu dizabilități intelectuale, bariere cognitive

Textele mai scurte pot fi prelucrate și diferențiat. O persoană cu dizabilități intelectuale nu poate asculta pe timp îndelungat. Prin urmare, este recomandabil întreruperea scenelor dramatic cu desen, teatru de păpuși și diverse acțiuni (ordonarea imaginilor de evenimente etc.). Un moment important de activitate este explicația cuvintelor și expresiilor. Cadrul didactic ar trebui să cunoască abilitățile copiilor, să cunoască cuvintele care necesită interpretări și explicații. Creșterea vocabularului unui individ este, prin urmare, strâns legată de nivelul de înțelegere.

Capacitatea de comunicare include înțelegerea, învățarea, cunoașterea, selecția, analiza, evaluarea, utilizarea, medierea, crearea de informații pentru înțelegere, învățare, cunoaștere, din relațiile umane, cooperare, contacte sociale. Abilitatea de a comunica este parțial baza educației, baza cunoașterii și, parțial, socializarea individului, contactul social, validarea, înțelegerea, acceptarea și aprecierea interesului individual și comunitar. Eficacitatea vieții de zi cu zi este în mare măsură influențată de calitatea utilizării limbii copilului. Comunicarea copiilor cu impedimente intelectuale este în general caracterizată prin domeniul de aplicare, compoziția, structura propoziției și dezvoltarea textualității în termeni de conținut

O dezvoltare orientată pe termen lung promovează îmbunătățirea eficienței comunicării persoanelor cu dizabilități intelectuale, făcând astfel schimbări pozitive în relațiile interpersonale ale copilului, precum și prin faptul că devine mai proactivă, comunicând mai precis, acceptând mai ușor informațiile, oferă răspunsuri mai precise.

Eficiența comunicării unui copil cu dizabilități mintale poate fi îmbunătățită semnificativ folosind instrumentele adecvate. Comunicarea joacă un rol important în dezvoltarea relațiilor sociale, pe de o parte prin intermediul funcției sale de informare, emoțională, motivațională și de evaluare. Prin urmare, un copil cu dizabilități intelectuale ar trebui, de asemenea, să însușească această funcție de comunicare. Procesul de

însușire poate fi realizat, pe de o parte, atât în cadrul educațional formal, cât și în cele non-formale.

În cursul anului școlar, am aflat că, copiii au ascultat din ce în ce mai multă răbdare povestea și au memorat și mai multe detalii, chiar și detalii mai ne semnificative, dar au trebuit să dezvolte pentru înțelegerea relațiilor de cauzalitate și să înțeleagă diversele referințe. Vocabularul lor s-a îmbogățit, dar pe lângă acesta fantezia, capacitatea de vorbire, se pot concentra mai bine, sunt mai atenți între ei, au colaborat datorită jocurilor de dramă. S-a dezvoltat capacitatea lor de a vorbi, s-a îmbunătățit capacitatea de comunicare non-verbală, au avut mai mult curaj să vorbească, au avut curajul să-și însușească roluri în diferite ipostaze.

O ușoară îmbunătățire a abilității de a crea un text este, în opinia mea, explicată prin faptul că asupra copiilor mediul lingvistic din care provin are un impact enorm. În general, programul de dezvoltare s-a dovedit a avea succes. Copiii erau foarte îndrăgostiți de povestiri și se familiarizau cu cărțile de povești. În timpul activităților libere, au fost povesti povestea cu bucurie cu cartea în mâini și au cântat cu bucurie o scenă din poveste. Pe lângă dezvoltarea competențelor de înțelegerea și compunerea textelor, s-a manifestat și multitudinea de efecte de dezvoltare a poveștilor.

În menținerea relațiilor sociale și în trăirea unei vieți omeneste echilibrate, abilitățile de comunicare ale individului sunt esențiale, dintre care cea mai importantă este vorbirea și comunicarea. Vorbirea și comunicarea copiilor cu deficiențe intelectuale sunt limitate din motive complexe. Ca o consecință, pentru ei este dificil stabilirea contactelor prin vorbire, vorbirea nu este, sau este foarte limitată, acesta devine într-o măsură restrânsă un mijloc de gândire și de control al comportamentului.

Să nu lăsăm la întâmplare achiziția abilităților de comunicare ocazionale verbale și nonverbale, care sunt esențiale pentru viața de zi cu zi, ele trebuie dezvoltate!

Bibliografie:

- Arcan, P. - Ciumăgeanu, D., *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Timișoara, 1980
- Ecaterina, V., Cornelia, S., *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997
- Păunescu, C., *Deficiența mintală și procesul învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Ungureanu, D., *Compendiu logopedic școlar*, Editura Eurostampa, Timișoara, 1998
- Zsolnai, J., *Beszédművelés kisiskolás korban*, Tankönyvkiadó, 1983
- Wilhelm, P. , *A súlyos értelmi akadályozottak fejlesztésének alapvetése Szerkesztett válogatás a szerző azonos című munkájából*, A/ 3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Bt., Budapest, 1995

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT - BAZĂ TEORETICĂ ȘI PRACTICĂ-

Profesor Maria Tănase,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Nicoleta Alecu-Slave,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

The personalized intervention plan is a "tool for the design and implementation of the educational-therapeutic activity, used to make the intervention activity more efficient and achieve the goals set out in the individualized service plan" (focused on the developmental needs of children/students/young people with educational requirements special integrated into mainstream education).

The personalized intervention plan is drawn up based on the initial assessments. These initial evaluations are usually adaptations of the teaching staff's evaluations from the class where the student with special educational requirements is integrated. Based on these evaluations, the learning difficulties of the respective student are established. Following the detection of learning difficulties and the level of cognitive acquisitions, the intervention strategy is outlined.

In conclusion, the personalized intervention plan is an important school document for integrated special education, which proposes integrated activities for students with special educational needs.

Planul de intervenție personalizat este un „instrument de proiectare și implementare a activității educațional- terapeutice, utilizat pentru eficientizarea activității de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii individualizat” (focalizat pe nevoile de dezvoltare ale copiilor/ elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă).

Planul de intervenție personalizat se întocmește pe baza evaluărilor inițiale. Aceste evaluări inițiale, sunt de regulă adaptări ale evaluărilor cadrului didactic de la clasa unde este integrat elevul cu cerințe educative speciale. Pe baza acestor evaluări se stabilește dificultățile de învățare ale elevului respectiv. În urma depistării dificultăților de învățare și a nivelului de achiziții cognitive, se conturează strategia de intervenție.

În realizarea planului de intervenție personalizat se utilizează obiective operaționale și activități de învățare adaptate, stabilite în colaborare cu profesorii de la clasa unde este integrat elevul. Astfel apare parteneriatul și negocierea proiectării în vederea asigurării sprijinul adecvat dezvoltării copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale. Strategia de intervenție se propune pe o perioadă limitată și este revizuită periodic în funcție de progresul/ regresul elevului integrat. Proiectarea planului de

intervenție personalizat reflectă o bună cunoaștere a programei școlare, implică responsabilitate împărțită și centrare pe elev.

În concluzie planul de intervenție personalizată reprezintă un document școlar important pentru învățământul special integrat, care propune activități integrate pentru elevii cu cerințe educative speciale.

Numele și prenumele elevului : T E-A

Data și locul nașterii : 28 IUN 2008

Domiciliul: sector 2, București

Școala: Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Clasa: a III-a

Discipline : Citire-scriere-comunicare
Matematica

Echipa de lucru: Profesor psihopedagogie specială: F M-E

Profesor educator: O R

Profesor psihopedagog: M G

Problemele cu care se confruntă elevul (rezultatele evaluării complexe):

- epilepsie focală criptogenică
- întârziere în dezvoltarea limbajului expresiv
- retard psihic ușor QI 68

Priorități pentru perioada: octombrie 2023 – ianuarie 2024

- Dezvoltarea abilității de exprimare orală și de comunicare independentă
- Dezvoltarea motricității fine și grosiere
- Dezvoltarea abilității de trasare corectă a literelor de tipar pe puncte de sprijin
- Dezvoltarea mecanismelor de operare acțională și de rezolvare a problemelor simple
- Dezvoltarea coordonării psihomotrice
- Formare de mulțimi în plan obiectual și imagistic
- Numerele naturale în centrul 1-5

Structura programului de intervenție personalizat

Citire – scriere – comunicare

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minime de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
	-Exersarea pronunției corecte a sunetelor limbii romane;	-explicația -exercițiul -imagini	Octombrie 2023	-pronunță sunete	Probă orală: -pronunțarea de sunete /cuvinte pe o temă dată

1. Formarea și exersarea deprinderilor de exprimare corectă și clară (inteligibilă)	-Exerciții-joc de indicare pe marginea subiectelor surprinse în imagini, pe diferite teme (<i>școală, familie, activități specifice momentelor zile, etc</i>);	-explicația -exercițiul -imagini	Noiembrie 2023	-indică în imagini obiectele/personajele specificate de profesor	Probă practică: -indicarea în imagini a obiectelor/personajelor specificate de profesor
	-Exerciții de ordonare imagistică a conținutului unei povești cunoscute (3-4 imagini)	-explicația -exercițiul -imagini	Decembrie 2023	-ordonează imaginile unei povești	Probă practică: -ordonarea imaginilor unei povești
2. Însușirea actului grafic – litere mari de tipar	- Realizarea pregătirii pentru procesul scrierii	-exercițiul -explicația	Noiembrie 2023	-realizează corespunzător exerciții pentru dezvoltarea motricității fine	Probă practică: -realizarea exercițiilor de dezvoltare a motricității fine
	- Exerciții-joc în plan obiectual acțional, pe baza de imitație, pentru dobândirea noțiunilor spațiale simple (sus-jos, stânga-dreapta)	-explicația -exercițiul -obiecte diverse	Decembrie 2023 Ianuarie 2024	- identifică pozițiile spațiale	Probă practică: - Stabilirea pozițiilor după comanda

	-Exerciții de scriere a literelor mari de tipar pe puncte de sprijin: A, O, U, I, P	-explicația -exercițiul -fise, caiet, instrumente de scris		- colorează în conturul literei - scrie litere mari de tipar pe puncte de sprijin cu ajutor	Probă scrisă: -scrierea literelor mari de tipar pe puncte de sprijin
--	---	--	--	--	---

Structura programului de intervenție personalizat
Matematică

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
1. Manipularea obiectelor și ordonarea după anumite criterii	-Exerciții de identificare, de discriminare a obiectelor din mediul apropiat, după unul sau mai multe criterii (culoare, mărime, formă etc.)	-explicația -exercițiul -imagini -obiecte	Octombrie 2023	-identifică obiecte după criterii date	Probă practică: - identificarea obiectelor după criterii date Probă practică: -gruparea obiectelor/ imaginilor pe categorii
	- Exerciții de grupare a obiectelor/i maginilor pe categorii	-explicația -exercițiul -imagini -obiecte	Noiembrie 2023	-grupează obiecte/ imagini pe categorii	Probă practică: -sortarea
	- Exerciții de sortare și clasificare după anumite criterii (culoare, mărime,	-explicația -exercițiul -imagini -obiecte	Decembrie 2023	-sortează/clasifică obiecte/imagini după criterii date	/clasificarea obiectelor /imaginilor după criterii date Probă practică:

	formă etc);				-formarea de mulțimi pe categorii
2. Formare de mulțimi în plan obiectual și imagistic	-Exerciții de formare de mulțimi de obiecte / imagini ale obiectelor pe categorii	-explicația -exercițiul -imagini -obiecte		-formează mulțimi de obiecte/imagini pe categorii	
3. Numerele naturale în centrul 1-5	-Exerciții de ordonare a numerelor până la 5 -Exerciții de numărare pe degete a obiectelor -Exerciții de scriere pe puncte de sprijin a simbolurilor matematice	-explicația -exercițiul -obiecte -jetoane	Ianuarie 2024	- ordonează crescător numerele până la 5 - numără cu ajutor, indicând pe degete - scrie semne grafice pe puncte de sprijin cu ajutor	Proba practică: -ordonarea numerelor in centrul 1-5 Proba scrisă: - scrierea simbolurilor matematice

Bibliografie :

<https://www.eduform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/planul-de-interventie-personalizat-instrument-util-in-integrarea-elevilor-cu-c-e-s>

https://www.concursurilecomper.ro/download/revista_inv_preuniv/2018/Februarie%202018/33_Mitrache%20Alina_STUDIU-asigurarea%20egalitatii%20de%20sanse%20in%20educatie.pdf

<https://iteach.ro/experientedidactice/asigurarea-sanselor-egale-pentru-copiii-defavorizati>

PLANUL EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT - INSTRUMENT PENTRU FACILITAREA INTEGRĂRII ELEVILOR CU C.E.S.

Profesor Oana Pascu,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Cristina Ciolan Neag,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Education for all children is a firm and clear requirement of our age, determined by the acute needs of the present time. The educational process must address everyone and focus on quick and appropriate solutions to adapt to human diversity and uniqueness. An instrument that reflects the adaptation of the educational process to the psycho-individual possibilities of the child is the individualized educational plan, a model that I will present in the continuation of the material.

The individualized planning of the educational process is carried out in accordance with the conclusions and recommendations formulated as a result of the complex assessment of the child's development and aims to ensure progress in the areas of development.

The PEI is a component part of the package of curricular documents, which comes to facilitate the inclusion of the child in the general educational process and to ensure his development according to his potential.

Motto:

“Eu sunt copilul.

Tu ții în mâinile tale destinul meu.

Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață!

Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire.

Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume”.

(Din Child's Appeal, Mamie Gene Cole)

Egalitatea de șanse reprezintă conceptul conform căruia toate ființele umane sunt libere să-și dezvolte capacitățile personale și să aleagă fără limitări impuse de roluri stricte. Egalitatea de șanse are la baza asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dizabilități etc. Școala este leagănul copilăriei în care toate speranțele pot deveni realitate dacă cei care iau parte la activitățile de învățare, profesori și elevi, conștientizează

diversitatea și complexitatea naturii umane și valorifică fiecare talent sau latură creativă dăruită de Dumnezeu.

Educația pentru toți copiii este o cerință fermă și clară a epocii noastre, determinată de nevoile acute ale timpului prezent. În filosofia lumii moderne materializată în politicile educaționale, internaționale și naționale, se caută răspuns la întrebări firești care doresc să exemplifice îngrijorarea față de viitorul lumii. Procesul educativ trebuie să se adreseze tuturor și să se concentreze pe soluții rapide și adecvate la adaptarea față de diversitatea și unicitatea umană. Un instrument care reflectă adaptarea procesului educativ la posibilitățile psihoindividuale ale copilului este planul educațional individualizat, model pe care-l voi prezenta în continuarea materialului.

Planificarea individualizată a procesului educațional se realizează în conformitate cu concluziile și recomandările formulate în rezultatul evaluării complexe a dezvoltării copilului și are drept scop asigurarea progresului pe domeniile de dezvoltare.

PEI-ul este parte componentă a pachetului de documente curriculare, care vine să faciliteze incluziunea copilului în procesul educațional general și să asigure dezvoltarea acestuia în funcție de potențial.

Perioada implementării Planului Educațional Individualizat:

- septembrie 2023 – iunie 2024

Prioritățile PEI sunt:

- structurarea și dezvoltarea limbajului și a comunicării;
- mărirea capacității de autocontrol comportamental;
- integrarea socială la nivelul microgrupului (familia);
- formarea deprinderilor de autoservire.

Metode / principii / strategii de bază utilizate:

- Metoda: pașilor mici – prelungirea timpului de învățare în funcție de particularitățile psihoindividuale.
- Adaptarea metodelor și tehnicilor utilizate la ritmul propriu de învățare al elevului.

Material didactic:

- diverse obiecte, fișe, jetoane, jocuri, materiale intuitiv-concrete, manuale, acuarele, tempera, pensulă, foarfecă, lipici, creioane colorate, diferite recompense (baloane, cărți, jocuri), imagini, planșe, soft-uri educaționale.

Evaluare:

- Perioade de evaluare:

Modulul I + II + III

Evaluare inițială- septembrie 2023

Evaluare formativă – pe tot parcursul intervenției

Evaluare sumativă : ianuarie 2024

Modulul IV + V + VI

Evaluare formativă – pe tot parcursul intervenției

Evaluare sumativă : mai 2024

Evaluare sumativă globală: iunie 2024

- Instrumente utilizate
 - Teste/grile de evaluare inițială
 - Teste/grile de evaluare sumativă
 - Fișe individuale de lucru
- Criterii de evaluare:
 - Cunoștințele/comportamentele se consideră:
 - *însușite* - la realizarea completă a sarcinii;
 - *parțial însușite* - dacă rezolvă parțial sarcina (nu poate finaliza din cauza diagnosticului, deși intenția există);
 - *neînsușite* - când nu reușește să rezolve sarcina cerută

Aria Curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Abilități de comunicare

Competență generală:

- Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice
1.	Evaluare inițială	Determinarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
2.	Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare	1.1. Ascultarea și înțelegerea mesajelor orale exprimate de interlocutor în contexte de comun
3.	Exprimarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare	2.3. Valorificarea achizițiilor din vocabularul propriu în comunicarea cotidiană
4.	Evaluare sumativă (I)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
5.	Adaptarea comunicării orale la contexte noi	3.2. Redarea/ reproducerea unor conținuturi specifice
6.	Manifestarea unei atitudini pozitive față de comunicare	4.2. Utilizarea unor modalități de comunicare expresivă în situații specifice, utilizând variate moduri de exprimare – verbală, nonverbală, muzicală, plastică
7.	Evaluare sumativă (II)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
8.	Evaluare sumativă finală	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale

Aria Curriculară: Matematică și Științe ale naturii

Disciplina: Matematică și explorarea mediului

Competență generală:

- Identificarea unor fenomene/ relații/ regularități/ structuri din mediul apropiat

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice
1.	Evaluare inițială	Determinarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
2.	Identificarea unor fenomene/relații/ regularități/ structuri din mediul apropiat	Descrierea unor fenomene/procese/ viețuitoare/ structuri repetitive simple din mediul apropiat 1.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relație cu mediul familiar
3.	Evaluare sumativă (I)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
4.	Identificarea unor fenomene/relații/ regularități/ structuri din mediul apropiat	Descrierea unor fenomene/procese/ viețuitoare/ structuri repetitive simple din mediul apropiat 1.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relație cu mediul familiar
5.	Evaluare sumativă (II)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
6.	Evaluare sumativă finală	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale

Aria Curriculară : Om și societate

Disciplina: Abilități socioemoționale

Competență generală

- Stimularea unor comportamente independente de bază și de integrare în plan social

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice
1.	Evaluare inițială	Determinarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
2.	Stimularea unor comportamente independente de bază și de integrare în plan social	1.1. Recunoașterea identității personale
3.	Evaluare sumativă (I)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
4.	Exprimarea adecvată a emoțiilor prin interacțiune socială	2.1. Recunoașterea emoțiilor

5.	Evaluare sumativă (II)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
6.	Evaluare sumativă finală	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale

Aria Curriculară: Arte
Disciplina: Educație plastică

Competență generală

- Explorarea de mesaje artistice exprimate în limbaj vizual, într-o diversitate de contexte

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice
1.	Evaluare inițială	Determinarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
2.	Explorarea de mesaje artistice exprimate în limbaj vizual, într-o diversitate de contexte	1.1. Sesizarea diferenței dintre informația practică transmisă prin limbaj vizual și mesajul artistic
3.	Evaluare sumativă (I)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
4.	Explorarea de mesaje artistice exprimate în limbaj vizual, într-o diversitate de contexte	1.3. Manifestarea curiozității față de explorarea de mesaje artistice simple, exprimate vizual
5.	Evaluare sumativă (II)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
6.	Evaluare sumativă finală	

Aria Curriculară: Arte
Disciplina: Muzică, Ritm și Mișcare

Competență generală

- Participarea la jocurile de mișcare, organizate sau spontane, în funcție de capacitatea psiho-motrică și particularitățile individuale

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice
1.	Evaluare inițială	Determinarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
2.	Participarea la jocurile de mișcare, organizate sau spontane, în funcție de capacitatea psiho-motrică și particularitățile individuale	1.3.Utilizarea deprinderilor motrice de bază pentru realizarea unor activități ludice, asociate unui context sugestiv/intuitiv cu eforturi diferite

3.	Evaluare sumativă (I)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
4.	Manifestarea unor comportamente sociale potrivite în activitățile ludice	2.1. Participarea la jocurile de mișcare în acord cu spiritul regulilor de joc
5.	Evaluare sumativă (II)	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale
6.	Evaluare sumativă finală	Verificarea stadiului de formare a competențelor prin grile funcționale

În concluzie, fiecare copil are dreptul fundamental la educație și trebuie să aibă șansa de a-și atinge și menține un nivel acceptabil de dezvoltare și învățare. Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ. Educația incluzivă înseamnă adaptarea școlii la nevoile copilului și nu adaptarea copilului la cerințele acestora. Fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și nevoi educaționale individuale. Școlile incluzive sunt factorul cel mai puternic în lupta împotriva atitudinii discriminatorii și spre crearea unei societăți incluzive și a unei educații pentru toți.

Bibliografie :

1. Vrăjmaș, Ecaterina, *Introducerea în educația cerințelor speciale*, Editura Cedis, București, 2004
2. Vrăjmaș, Traian, *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001
3. <https://didactform.snsh.ro/>
4. <https://www.educatiepentruviata.ro/2017/scoala-incluziva/>
5. https://www.ccdvl.ro/images/docs/MULTIMEDIA/ed_egalitate_sanse/ED_Egaliate_Sanse_suport_curs.pdf

**STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE
ÎN MEDIUL ONLINE**

**TEACHING STRATEGIES USED IN THE ONLINE
ENVIRONMENT**

GHID PRACTIC PENTRU ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ

A PRACTICAL GUIDE TO VISIBLE LEARNING

Paula Tamara CIOBÎCĂ, profesor,
Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți, România

Paula Tamara CIOBICA, Professor,
„Andronic Motrescu” College of Radauti, Romania
ORCID: 0009-0009-0100-8147
e-mail: paulaciobica@gmail.com

Abstract

Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. Principiile învățării vizibile se pot aplica în studiul unui text literar. Mai întâi se impune clarificarea obiectivelor de învățare și a așteptărilor pentru studiul textului literar, precum și comunicarea clară către elevi referitor la ceea ce se așteaptă de la ei privitor la înțelegerea și analiza textului. În al doilea rând, monitorizăm permanent progresul și înțelegerea elevilor pe parcursul studiului textului literar. Explorarea lumii textelor literare poate deveni o experiență fascinantă și edificatoare pentru elevi. Prin implicarea activă și îndrumarea adecvată a elevilor în procesul de receptare a textelor literare, profesorii pot juca un rol esențial în cultivarea înțelegerii și aprecierii literaturii în rândul elevilor. Pentru a facilita receptarea textelor literare de către elevi, este important să urmărim un ghid practic care să includă diverse strategii și activități adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al acestora.

Keywords: literary texts, visible learning, guide

Rezumat

Analyzing a literary text can involve several aspects, including exploring the basic elements of the text such as characters, conflict, and themes, examining the literary techniques used, and interpreting the message or meaning of the text. The principles of visible learning can be applied to the study of a literary text. First, it is necessary to clarify the learning objectives and expectations for the study of the literary text, as well as to clearly communicate to students what is expected of them in terms of understanding and analyzing the text. Second, we constantly monitor

students' progress and understanding during the study of the literary text. Exploring the world of literary texts can become a fascinating and edifying experience for students. By actively involving and appropriately guiding students in the process of receiving literary texts, teachers can play an essential role in cultivating students' understanding and appreciation of literature. To facilitate students' reception of literary texts, it is important to follow a practical guide that includes various strategies and activities adapted to their needs and developmental level.

Cuvinte cheie: *texte literare, învățare vizibilă, ghid*

Copiii se nasc niște exploratori și atunci când devin mai mari tot ceea ce-și doresc este să-și lărgască orizontul cunoașterii și să-și exploreze propriile limite. Să nu le înăbușim această curiozitate, făcându-i să-și petreacă copilăria pregătindu-se doar pentru a trece un test școlar sau altul, în timp ce aderăm la politicile școlare rigide care înăbușă creativitatea și gândirea independentă.

Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. În analiza clasică a unui text literar se identifică elementele de bază: personaje, conflict, temă, apoi se analizează tehnicile literare, limbajul, perspectiva narativă, figuri de stil, apoi se interpretează mesajul, se explorează multiplele înțelesuri și se trag concluzii cu privire la semnificația și importanța textului, precum și raportat la învățăturile care se extrag din textul literar. În timp ce se efectuează o analiză a unui text literar, este importantă concentrarea nu doar pe aspectele evidente ale textului, ci și pe subtilitățile și complexitățile care pot fi relevante pentru înțelegerea sa profundă. De asemenea, este benefică discuția despre text cu alte persoane și explorarea diverselor opinii și interpretări, pentru a obține o perspectivă mai amplă și mai bogată asupra acestuia conținutului textului literar.

Învățarea vizibilă este o abordare educațională care se concentrează pe înțelegerea și promovarea clarității în procesul de învățare al elevilor, astfel încât să poată observa și înțelege mai bine propria lor învățare și să își dezvolte abilitățile de autoreglare și autoevaluare. Atunci când studiem un text literar în cadrul unei abordări de învățare vizibilă, este important să ne asigurăm că elevii noștri pot urmări și reflecta asupra propriilor lor progrese și înțelegeri în timpul studiului textului.

Principiile învățării vizibile se pot aplica în studiul unui text literar. Mai întâi se impune clarificarea obiectivelor de învățare și a așteptărilor pentru studiul textului literar, precum și comunicarea clară către elevi referitor la ceea ce se așteaptă de la ei privitor la înțelegerea și analiza textului. Oferim exemple și modele ale modului în care elevii ar putea analiza și interpreta textul literar. Aceste exemple pot include analize de personaje, discuții despre teme sau interpretări ale simbolurilor din text. Furnizăm permanent feedback specific și direcționat pe măsură ce elevii își explorează și își dezvoltă înțelegerea textului literar. Îi încurajăm să reflecteze asupra feedback-ului și să își ajusteze abordarea în consecință, să își evalueze propriile progrese și înțelegeri în timpul studiului textului literar. Le oferim instrumente și strategii pentru autorefecție

și autoevaluare, cum ar fi jurnalele de lectură sau liste de verificare a înțelegerii. Încurajăm colaborarea și discuția între elevi în timpul studiului textului literar. Acest lucru le oferă elevilor oportunitatea de a împărtăși și de a învăța unii de la alții și de a-și clarifica și aprofunda înțelegerea prin discuții interactive.

În al doilea rând, monitorizăm permanent progresul și înțelegerea elevilor pe parcursul studiului textului literar. Folosim instrumente precum evaluările formative sau discuțiile individuale pentru a identifica punctele forte și zonele în care elevii ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar. Încurajăm gândirea critică și reziliența în rândul elevilor în timpul studiului textului literar și curajul să adreseze întrebări provocatoare, care să le permită să exploreze perspective diferite și să își dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor. Prin aplicarea acestor principii și strategii ale învățării vizibile în studiul unui text literar, elevii pot deveni mai conștienți de propria lor învățare și pot dezvolta abilități esențiale de analiză, interpretare și autoreglare în procesul de lectură și înțelegere a textelor literare.

Explorarea lumii textelor literare poate fi o experiență fascinantă și edificatoare pentru elevi, care pot descoperi în analiza unui text literar contextul istoric, biografia scriitorului, tematica operei, stilul și tehnica literară, încadrarea operei în gen și perioadă, curent literar, relații de simetrie și de opoziție, analiza titlului din punct de vedere figurat, analiză de personaj, relații între personaje, exprimarea unui punct de vedere argumentat.

Un ghid practic pentru învățarea vizibilă în studiul textelor literare presupune:

- Înțelegerea contextului și a autorului: Începeți prin a explora contextul istoric, cultural și biografic în care a fost scrisă lucrarea literară. Aflați mai multe despre autor, viața lui, influențele și motivațiile care au condus la creația operei.
- Analiza tematică și de caractere: Identificați temele principale ale operei literare și analizați modul în care acestea sunt dezvoltate pe parcursul textului. Examinați personajele principale și secundare, relațiile dintre ele și evoluția lor pe tot parcursul povestirii.
- Explorarea stilului și tehnicii literare: Analizați stilul de scriere al autorului și tehnicile literare utilizate în lucrare, cum ar fi metaforele, simbolurile, ironia sau analepsa. Identificați modul în care aceste elemente contribuie la construirea atmosferei și la transmiterea mesajului sau a temei operei.
- Compararea și contrastul: Încurajați elevii să compare și să contrasteze diferite lucrări literare sau fragmente, identificând similitudinile și diferențele între ele în ceea ce privește temele, stilul, personajele sau mesajul transmis.
- Dezvoltarea interpretării personale: Încurajați elevii să își exprime propriile lor interpretări și opinii despre operele literare studiate, să argumenteze punctele lor de vedere și să își susțină analizele cu exemple specifice din text.
- Explorarea contextului social și cultural: Analizați modul în care lucrările literare reflectă și influențează societatea și cultura în care au fost create. Discutați despre modul în care temele și problemele abordate în text sunt relevante pentru contextul contemporan.

- Crearea conexiunilor interdisciplinare: Facilitați explorarea conexiunilor dintre literatură și alte domenii, cum ar fi istoria, filosofia, știința sau arta. Aflați cum temele și ideile literare se intersectează și se reflectă în alte aspecte ale cunoașterii umane.
- Dezvoltarea abilităților de scriere și comunicare: Încurajați elevii să își dezvolte abilitățile de scriere prin elaborarea de eseuri, analize literare sau jurnale de lectură în care să își exprime gândurile și interpretările lor personale despre operele studiate.
- Expunerea la diverse genuri și perioade literare: Asigurați-vă că elevii explozează o varietate de genuri literare, precum ficțiune, poezie, teatru sau non-ficțiune, și că sunt expuși la opere din diferite perioade istorice și culturale.
- Crearea unui mediu deschis și exploratoriu: Încurajați elevii să își împărtășească gândurile, întrebările și interpretările lor fără teamă de judecată sau critici. Facilitați discuții deschise și exploratorii în clasă, în care fiecare elev să își poată exprima în mod liber ideile și perspectivele.

Rolul profesorului în receptarea textelor literare este primordial pentru a facilita înțelegerea și aprecierea acestora de către elevi, acesta trebuie să se gestioneze cu măiestrie pedagogică actul didactic de receptare a textului literar, respectând etapele:

- Selectarea și pregătirea materialului: Profesorul trebuie să selecteze cu grijă materialele literare potrivite pentru nivelul de dezvoltare și interesele elevilor săi. De asemenea, trebuie să fie familiarizat cu textele și să le pregătească în prealabil pentru a le putea predă în mod eficient.
- Facilitarea discuțiilor și analizelor: Profesorul trebuie să faciliteze discuții și analize profunde ale textelor literare în clasă. Acest lucru poate implica punerea de întrebări deschise, ghidarea discuțiilor pentru a explora temele și simbolurile din text, și încurajarea elevilor să își exprime gândurile și interpretările lor.
- Promovarea interpretării personale: Este important ca profesorul să încurajeze elevii să își dezvolte propria lor interpretare a textelor literare și să își exprime în mod liber ideile și opiniile lor. Profesorul ar trebui să creeze un mediu sigur și deschis în care elevii să se simtă confortabil să își împărtășească gândurile lor fără teama de judecată sau critici.
- Încurajarea lecturii critice: Profesorul ar trebui să încurajeze elevii să citească textele literare cu o atitudine critică și analitică. Acest lucru poate implica discutarea stilului de scriere al autorului, tehnici literare utilizate și impactul pe care textul îl are asupra cititorului.
- Promovarea conexiunilor interdisciplinare: Profesorul poate ajuta elevii să facă legături între textele literare și alte domenii, cum ar fi istoria, filosofia sau știința. Acest lucru poate contribui la înțelegerea mai profundă a textelor și la aprecierea lor într-un context mai larg.
- Oferirea feedback-ului constructiv: Profesorul ar trebui să ofere feedback constructiv elevilor cu privire la interpretările lor și analizele textelor literare. Acest lucru poate include încurajarea elevilor să își susțină argumentele cu

exemple din text și să își dezvolte abilitățile de scriere și analiză.

- Modelarea aprecierii pentru literatură: Profesorul ar trebui să servească ca un model pentru elevi prin manifestarea unei aprecieri sincere și pasionate pentru literatură. Prin împărtășirea propriilor lor experiențe și interpretări personale ale textelor, profesorii pot inspira elevii să își dezvolte propriul lor entuziasm și pasiune pentru lectură și scriere.

Prin implicarea activă și îndrumarea adecvată a elevilor în procesul de receptare a textelor literare, profesorii pot juca un rol esențial în cultivarea înțelegerii și aprecierii literaturii în rândul elevilor. Pentru a facilita receptarea textelor literare de către elevi, este important să urmărim un ghid practic care să includă diverse strategii și activități adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al acestora. Propunem un ghid practic pentru receptarea textelor literare:

- Selectarea textelor potrivite: Alegeți texte literare care să fie accesibile, relevante și interesante pentru elevi. Luați în considerare interesele, nivelul de dezvoltare și experiențele lor anterioare pentru a selecta textele potrivite.
- Contextualizarea și introducerea textului: Furnizați elevilor informații de context despre autor, perioada și locul în care a fost scris textul. Explorați motivele și temele principale ale operei pentru a pregăti terenul pentru receptarea acesteia.
- Stimularea imaginației și anticipării: Încurajați elevii să își folosească imaginația și creativitatea pentru a anticipa subiectul, personajele și temele textului înainte de a începe lectura. Această activitate poate stimula interesul și curiozitatea pentru text.
- Lectura activă și analiza: Încurajați elevii să citească textul în mod activ, identificând elementele cheie, personajele și conflictul central. Ghidați-i în analiza stilului de scriere, a tehnicilor literare și a mesajului sau temei principale a operei.
- Dezvoltarea discuțiilor și interpretărilor: Facilitați discuții de grup și dezbateri în clasă pentru a explora interpretările diferite ale textului literar. Încurajați elevii să își împărtășească gândurile, sentimentele și observațiile lor despre text și să susțină argumentele lor cu exemple specifice din text.

Activități creative și expresive: Oferiți elevilor oportunități de a-și exprima creativitatea și interpretările personale ale textului prin activități cum ar fi scrierea de eseuri, compunerea de poezii, dramatizarea scenelor sau crearea de ilustrații.

Compararea și contrastul: Încurajați elevii să compare și să contrastați diferite texte literare, explorând similitudinile și diferențele între ele în ceea ce privește temele, stilul, personajele sau mesajul transmis.

Reflectarea și evaluarea: Oferiți elevilor timp și spațiu pentru a reflecta asupra procesului lor de receptare a textului și a interpretărilor lor personale. Încurajați-i să își exprime gândurile și sentimentele lor și să identifice aspectele textului care i-au impresionat sau provocat.

Feedback și îndrumare: Furnizați feedback constructiv și îndrumare elevilor pe parcursul procesului de receptare a textelor literare. Ofereți sprijin și încurajare pentru

dezvoltarea abilităților lor de citire, analiză și interpretare.

Promovarea continuă a aprecierii pentru literatură: Inspirați elevii să își dezvolte o apreciere sinceră și profundă pentru literatură, explorând diverse opere literare și realizând conexiuni între textele literare și experiențele lor personale și culturale.

Prin aplicarea acestui ghid practic și oferirea de oportunități ample pentru explorarea și interpretarea textelor literare, profesorii pot facilita receptarea și aprecierea acestora de către elevi într-un mod captivant și semnificativ.

Analiza textului literar prin metode moderne implică utilizarea tehnologiilor și instrumentelor digitale pentru a explora, analiza și interpreta operele literare într-un mod inovator și captivant, dar care sunt atractive pentru elevi. Vă propunem cinci metode moderne pe care le puteți utiliza pentru analiza unui text literar:

- Analiza textuală asistată de calculator (ATAC): Utilizarea software-urilor specializate pentru a analiza textul literar în detaliu. Aceste programe pot ajuta la identificarea și analiza frecvenței cuvintelor, a temelor recurente, a modelelor de limbaj și a altor aspecte ale textului care pot fi relevante pentru înțelegerea sa.
- Explorarea datelor textuale: Utilizarea unor instrumente de vizualizare a datelor pentru a explora textul literar într-un mod interactiv și dinamic. Aceste instrumente pot oferi vizualizări grafice ale structurii textului, a distribuției temelor sau a conexiunilor între personaje și evenimente.
- Analiza sentimentelor: Utilizarea analizei sentimentelor pentru a examina tonul și emoțiile exprimate în text. Această metodă poate implica utilizarea algoritmilor de prelucrare a limbajului natural pentru a identifica și cuantifica sentimentele prezente în text și pentru a evalua impactul lor asupra cititorilor.
- Text-to-Speech (TTS) și Speech-to-Text (STT): Utilizarea tehnologiilor de conversie a textului în vorbire și invers pentru a explora și interpreta textul literar. Aceste tehnologii pot oferi o modalitate alternativă de a accesa și de a interacționa cu textul, facilitând înțelegerea sa și facilitând colaborarea și discuția în cadrul grupului.
- Realitate virtuală și augmentată: Utilizarea tehnologiilor de realitate virtuală și augmentată pentru a crea experiențe interactive și imersive în timpul analizei textului literar. Aceste tehnologii pot permite cititorilor să exploreze lumi fictive și să interacționeze cu personaje și evenimente într-un mod captivant și convingător.

Prin utilizarea acestor metode moderne de analiză a textului literar, profesorul extinde perspectivele și elevul descoperă noi modalități de a explora și interpreta operele literare într-un mod inovator și dinamic.

Bibliografie

HATTIE, John. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. Editura Trei, București, 2014. 408p. ISBN 978-606-719-058-8

MARIN, Mariana. *Școala fără profesor?... Chișinău: Învățătorul Modern*, 2016. 320p. ISBN 978-9975-3115-2-6

Marin, M. Potâng, T. *Încrederea în școală pornește de la profesor.* în: *Revista Învățătorul Modern*. 2011, nr.5(15), pp4-7. ISSN 1857-2820

ROLUL ȘI IMPORTANȚA INTEGRĂRII RESURSELOR EDUCAȚIONALE DESCHISE ÎN ACTIVITĂȚILE DE CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ

Profesor consilier școlar, dr. Melania-Maria Gârdan,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Sălaj, Zalău

Summary

This article presents, in a synthetic manner, arguments that constitute motivational vectors for the integration of open educational resources (OER) by the leading teachers in the Counseling and personal development activities carried out with secondary school students. Pertinent questions such as: How are OER defined?, To what extent can we integrate digital tools, applications and open educational resources in the didactic activity, especially in counseling and personal development activities?, What are the advantages and limitations of their use?, Are there a pre-established optimal level of integration of the OER or is it determined by the dynamics and needs of the group of students?, Where can we get validated OER and compliant with the school programs in force?, What are the selection criteria of a OER that lends itself to being integrated into educational activities?, What applications and tools do we have at our disposal to create our own OERs?, I find the answer in the approach proposed below.

Keywords: *open educational resources (OER), digital platforms, digital applications, digital tools, leading teachers, digitalization, competences, selection criteria, integration*

Digitalizarea generațiilor actuale de elevi și oportunitatea oferită acestora de a accesa modalități alternative de abordare a conținuturilor învățării generează în rândul cadrelor didactice nevoia de a integra eficient în procesul educațional tehnologiile moderne și instrumentele digitale, astfel încât să ofere elevilor experiențe de învățare dinamice și atractive, orientate spre dezvoltarea de competențe.

În acest sens, profesorii pot folosi în cadrul activităților, resurse educaționale deschise (RED). Acestea sunt definite de UNESCO (2019) ca fiind orice materiale de învățare, predare și cercetare, disponibile în orice format și pe orice suport, din domeniul public sau aflate sub licențe deschise, care permit accesul gratuit, reutilizarea, adaptarea și redistribuirea acestora.

Licența deschisă se referă la o licență care respectă drepturile de proprietate intelectuală ale deținătorului drepturilor de autor și oferă publicului permisiunea de a accesa, reutiliza, refolosi, adapta și redistribui materiale educaționale (Recomandările UNESCO, 2019).

Scopul articolului de față este dublu. Pe de o parte, de a sintetiza și sistematiza, din perspectiva profesorului consilier școlar, câteva argumente în favoarea integrării RED în activitățile de Consiliere și dezvoltare personală. Pe de altă parte, ne propunem să încurajăm profesorii diriginți să acceseze și să utilizeze în interacțiunea formativă cu elevii, resurse validate și adecvate pentru această disciplină. Precizăm faptul că, deși prezentarea de față este aplicată în domeniul Consilierii și dezvoltării, platformele la care se face referire, găzduiesc resurse care pot fi utilizate de orice profesor, indiferent de materia predată.

Ora de dirigenție, adesea reprezintă pentru profesorii diriginți o provocare din perspectiva abordării conținuturilor prevăzute de programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală (OMEN nr. 3393/28.02.2017). Prezentarea unor conținuturi în afara ariei de specializare necesită o documentare prealabilă atentă și temeinică. Aceasta, uneori, poate genera tentația de a aprofunda conținuturi specifice disciplinei pe care dirigințele o predă la clasă, în detrimentul parcurgerii temelor specifice consilierii și dezvoltării personale, practici pe care le considerăm nesănătoase și nerecomandate.

Pentru a veni în sprijinul profesorilor, unul dintre obiectivele Proiectului „CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, a vizat elaborarea și utilizarea de resurse educaționale deschise relevante pentru aplicarea la clasă a noului curriculum pentru învățământul primar și gimnazial. Astfel, o echipă multidisciplinară de profesori experți, au elaborat resurse educaționale deschise pentru majoritatea disciplinelor de învățământ de la nivel primar și gimnazial, inclusiv pentru disciplinele Dezvoltare personală (clasa pregătitoare - clasa a IV-a) și Consiliere și dezvoltare personală (clasele V-VIII). Aceste resurse sunt găzduite pe trei platforme: Digital Educared, YouTube și Livresq, și pot fi accesate la adresele: <https://digital.educred.ro/>, <https://www.youtube.com/@PrimarEDUCRED/about>, <https://www.youtube.com/@EDUCREDGimnaziu/about> și <https://library.livresq.com/browse/>.

Resursele elaborate în cadrul proiectului CRED, pe care le recomandăm, au la bază noile programe școlare centrate pe dezvoltarea competențelor și oferă cadrelor didactice idei valoroase de abordare a conținuturilor, de la aspecte care vizează moduri de prezentare a elementelor de conținut teoretic până la modalități practice de aprofundare și dezvoltare a competențelor specifice vizate.

Având la dispoziție aceste resurse, a căror adaptare la cerințele educaționale actuale este evidentă, și a căror nivel de atractivitate este ușor de validat, se impun câteva întrebări fundamentale: În ce măsură putem integra în activitatea didactică, în mod special, în activitățile de consiliere și dezvoltare personală instrumente digitale, aplicații și resurse educaționale deschise? Care sunt avantajele și limitările utilizării acestora? Există un nivel optim prestabilit sau acesta este determinat de dinamica și nevoile grupului de elevi?

Răspunsul, în aparență, este foarte simplu: tehnologia informației, în general, și în mod special, RED, se recomandă a fi integrate în actul didactic „Nu prea mult, ci

doar cât trebuie” (Stoian, 2023). Această exprimare circumscrie faptul că în actul educațional, este imperativ să asumăm nevoile și particularitățile elevilor cu care lucrăm, și să acordăm prioritate dezvoltării competențelor vizate de programa școlară. Acestea sunt subordonate celor cinci dimensiuni ale dezvoltării personalității: competențe de autocunoaștere, competențe socio-emoționale, competențe de management al învățării, competențe de management al carierei și adoptarea unui stil de viață sănătos (OMEN nr. 3393/28.02.2017).

Dacă prin competențe înțelegem un sistem complex de achiziții integrate, este evident, atunci, că un RED valoros, care potențează toate valențele actului educațional, nu se limitează doar la achiziția de cunoștințe/conținuturi ale învățării, ci presupune promovarea adecvată, integrată și complementară a unor cunoștințe, abilități și atitudini. Împreună, acestea îi vor permite elevului să se adapteze în mod eficient diferitelor contexte și situații de viață. Resursa digitală este menită să susțină profesorul și nu să substituie munca acestuia. Din acest motiv, RED-ul poate fi valorificat într-o abordare versatilă, în oricare dintre momentele unei lecții.

Odată acceptată oportunitatea de integrare a unei resurse educaționale deschise în ora de dirigiență, este important să delimităm scopul căruia îi servește folosirea ei și momentul/momentele lecției în care se pretează a fi integrată resursa selectată. Scopul rămâne mereu același, indiferent că propunem o activitate individuală sau de grup: facilitarea unei experiențe de învățare tridimensională, cunoaștere, dezvoltare de abilități și antrenarea unor atitudini. Pentru atingerea acestui scop, putem să ne orientăm spre RED-uri simple, sau spre RED-uri complexe. Așa-numitele RED-uri simple sunt cele care inserează o activitate scurtă și vizează o singură secvență din lecție. Acestea pot de tip motivațional, de sistematizare/consolidare, de verificare sau de evaluare. Cele considerate complexe presupun o interacțiune de durată cu conținutul prezentat. Pot fi utilizate și valorificate adaptativ, în mai multe secvențe sau pe tot parcursul orei: lecții interactive, resurse video ofertante, care cuprind atât parte teoretică, cât și parte aplicativă/interactivă, jocuri, quizz-uri etc.

Ca orice mijloc de învățare, utilizarea RED în activitățile didactice, comportă o serie de avantaje, respectiv dezavantaje/limitări. Astfel, principalele avantaje ale integrării RED în demersul didactic sunt (Cerghit, I., 2002, Istrate, O., 2022):

- oferă cadrului didactic un mijloc de prezentare interactivă și interdisciplinară a conținuturilor, gratuit și facil de accesat;
- oferă suport pentru exersarea unor aptitudini și abilități prin intermediul unor jocuri;
- contribuie la eficientizarea procesului de învățământ, facilitând învățarea activă și interactivă;
- oferă suport pentru organizarea de discuții sau dezbateri pe marginea unor teme de interes, pentru a stimula gândirea critică și abilitățile de argumentare ale elevilor;
- antrenează și dezvoltă competențele digitale ale elevilor;
- oferă suport pentru reflecție;

- pot fi actualizate mult mai ușor cu informații actuale decât manualele tradiționale;
- generează schimbări atractive și motivaționale pentru elevi în designul activităților didactice;
- contribuie la creșterea motivației, a curiozității, interesului și implicării elevilor în propria învățare;
- oferă feedback imediat în urma testării cunoștințelor.

Dezavantajele / limitările integrării RED în demersul didactic sunt:

- necesită importante resurse de timp pentru a găsi sau a elabora un RED adecvat nevoilor;
- lipsa sau insuficiența mijloacelor tehnice, dotarea necorespunzătoare a școlilor;
- editarea, reeditarea sau adaptarea RED-urilor necesită cunoștințe TIC și utilizarea unor aplicații corespunzătoare, deseori plătite;
- având în vedere că oricine poate posta materiale online, controlul calității lor poate genera eforturi suplimentare de verificare din partea celui care dorește să le preia;
- diminuarea comunicării directe și a utilizării metodelor clasice interactive și colaborative;
- dacă nu există o permisiune clară acordată de către creatorii inițiali, drepturile de atribuire prezintă o provocare pentru cei care doresc să folosească lucrări deja existente.

Cei interesați să își creeze propriile resurse în format digital, adaptate la specificul activității de învățare, la potențialul creativ și la dimensiunea inovativă a actului de predare au la dispoziție următoarele aplicații, a căror utilitate a fost deja validată și a căror inserare facilă le-a asigurat atractivitatea în proiectarea didactică:

- realizarea de prezentări:** PowerPoint, Google Prezentări, Prezi (<https://prezi.com>), Canva (<https://www.canva.com/>), Sway (<https://sway.office.com/>);
- crearea de aviziere virtuale:** Padlet (<https://padlet.com/>), Symbaloo (<https://www.symbaloo.com/>); Jamboard (<https://jamboard.google.com/>);
- realizarea planurilor de lecție sau parcursurilor de învățare:** Livresq (<https://livresq.com/ro/>), Nearpod (<https://nearpod.com/>), Symbaloo Lesson Plans (<https://symbalooedu.es/lessonplans/>);
- crearea unor povești:** Storyjumper (<https://www.storyjumper.com/>), Storybird (<https://storybird.com/>), Mystorybook (<https://www.mystorybook.com/>), Storyboard That (<https://www.storyboardthat.com/>);
- crearea de materiale video, desene animate, benzi desenate:** Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>), Voki (<https://l-www.voki.com/>), WeVideo (<https://www.wevideo.com/>), MakeBeliefsComix (<https://www.makebeliefscomix.com/>), Pixton (<https://www.pixton.com/>);
- crearea documentelor colaborative:** Documente Google;
- crearea unor hărți conceptuale:** Coggle (<https://coggle.it/>), LucidChart (<https://www.lucidchart.com/>), Bubbl.us (<https://bubbl.us/>), MindMeister (<https://www.mindmeister.com/>);

- h. **crearea unor nori de cuvinte:** WordArt (<https://wordart.com/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>);
- i. **crearea de jocuri educaționale (gamification) și exerciții interactive:** Genially (<https://genially.com/>), Wordwall (<https://wordwall.net/>) ClassTools (<https://classtools.net/>), Kahoot (<https://kahoot.com/>), Jigsawplanet (<https://www.jigsawplanet.com/>); Learningapps (<https://learningapps.org/>), Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>);
- j. **realizarea instrumentelor de evaluare:** Google forms, Quizziz, Socrative (<https://socrative.com/>) Kahoot (<https://kahoot.com/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), SurveyMonkey (<https://www.surveymonkey.com/>).

Simpla trecere în revistă a acestor instrumente ne arată cât de complexe sunt opțiunile pe care le avem la îndemână. Dezvoltările recente în domeniul AI diversifică și mai mult varietatea instrumentelor digitale pe care un cadru didactic va fi provocat să le interpeleze, să le limiteze și să le integreze în rutina didactică (Istrate, O., 2022). Dacă, însă, ne analizăm propriile activități și ponderea utilizării acestor instrumente, deducem că eficiența lor este condiționată de disponibilitatea și responsabilitatea noastră. În ce măsură conștientizăm, acceptăm și asumăm propriile nevoi în direcția alfabetizării digitale reale? Marea majoritate a cadrelor didactice au dobândit competențe digitale. Limitele acestor competențe se vădesc însă, în interacțiunea și, adesea, în confruntarea cu nativii digitali.

Pentru cei care încă își diversifică achizițiile digitale, în ultimii ani au apărut oportunități multiple de inițiere și de formare avansată în utilizarea platformelor, a aplicațiilor și a instrumentelor digitale în actul educațional. De la cursuri de formare continuă, care au ca obiectiv dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, derulate de Ministerul Educației și de alte instituții importante care activează în domeniul educației, la webinarii, workshop-uri și ateliere practice organizate de specialiști din mediul privat, profesorul își poate calibra nivelul de digitalizare în vederea performării unui act didactic pe măsura așteptărilor.

Mediul online oferă, de asemenea, o serie de resurse educaționale deschise sub formă de tutoriale (vezi <https://digital.educred.ro/tutoriale>). Acestea, odată accesate, au marele avantaj de a însoți utilizatorul, pas cu pas, în procesul de deprindere a modului de utilizare a unor platforme, aplicații și instrumente digitale de interes pentru cadrele didactice. În acest caz, singurele limite sunt generate de nivelul de interes și de motivația fiecăruia dintre noi.

Având în vedere multitudinea și varietatea resurselor disponibile în mediul online, selecția RED-urilor potrivite pentru a fi integrate în activitatea didactică, în cazul nostru la ora de Consiliere și dezvoltare personală, devine o provocare pentru profesori. Este important nu numai să ai abilități de utilizare a acestora, ci să mânuiști cu îndemănare criteriile de selecție a resurselor optime, adaptate scopului. Aceste criterii le-am derivat din cele de elaborare și evaluare a unei RED (suport de curs CRED, 2021) și pot fi grupate pe modelul de mai jos:

Criterii de selecție a RED	Întrebări relevante pentru satisfacerea criteriului de selecție
Concordanța cu programa școlară	• Susține activitatea de formare/dezvoltare/evaluare a competențelor din programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală (accentul pus pe competențe, nu pe conținuturi)? • Valorifică recomandările metodologice existente în programa școlară referitoare la strategiile didactice care contribuie predominant la realizarea competențelor?
Relevanță	• Prezintă o temă de actualitate sau aspecte semnificative din perspectiva disciplinei Consiliere și dezvoltare personală? • Facilitează educația incluzivă? • Valorifică experiența de viață a elevilor? • Facilitează învățarea activă și interactivă care pot contribui la creșterea motivației, interesului și implicării elevilor în propria învățare?
Accesibilitate	• Conținutul științific este adecvat, limbajul utilizat este adaptat la nivelul de dezvoltare specific vârstei căreia i se adresează? • Citirea textului, urmărirea și înțelegerea conținutului sunt adecvate (densitatea informațiilor, text scris, mesaj audio, ritmul de prezentare, timpul de redare pe secvență)? • Este resursa disponibilă în formate alternative (de exemplu, .doc sau .pdf)?
Corectitudine	• Conținutul resursei este corect din punct de vedere științific? • Tehnoredactare este corectă? • Transmiterea/rostirea mesajului audio sunt corecte? • Prezentarea este clară și coerentă?
Valoarea pentru învățare/ Deschideri pentru învățare autentică	• Stimulează gândirea critică și creativitatea elevilor? • Facilitează relaționarea cu alte domenii ale cunoașterii, este deschisă spre inter- și transdisciplinaritate? • Valorifică unele elemente anterior utilizate/cunoscute într-o formă nouă, inedită?
Calitatea proiectării și realizării resursei	• Susține învățarea atractivă, optimizarea învățării prin modul de proiectare propus de resursă (durata fiecărei secvențe, durata resursei, dimensiunea și fontul textului, imagini -- număr, tip, claritate, adecvare la conținut --, culori, material audio, unitatea stilistică)? • Excluce oricare formă de discriminare?

Interactivitate	• Încurajează resursa învățarea activă și participarea la clasă? • Există oportunități ca elevii să-și testeze nivelul de înțelegere a materialului (de exemplu, un videoclip cu întrebări de reflecție încorporate)?
Licențiere	• Licența permite reutilizarea educațională a materialelor? • Licența permite modificări sau adaptări ale materialelor? • Dacă da, poți modificați resursa pentru a se potrivi mai bine cu obiectivele demersului didactic sau pentru a încuraja învățarea activă?

Parcurgerea acestor criterii și conjugarea lor cu o experiență minimală în aria digitală, ne arată că mediul online este invadat de resurse educaționale deschise. Nu toate, însă, îndeplinesc criteriile de selecție, astfel încât rezultatul folosirii lor în activitățile de învățare să fie unul favorabil elevului. Prin urmare, este importantă realizarea unei filtrări permanente, prin prisma criteriilor de selecție prezentate mai sus, cu reținerea celor mai relevante pentru scopul nostru.

RED și mijloace digitale sunt găzduite de nenumărate platforme online, dintre care le recomandăm pe următoarele:

- <https://digital.educred.ro/>
- <https://www.youtube.com/@PrimarEDUCRED/about>, respectiv playlist-ul pentru disciplina Dezvoltare personală: https://www.youtube.com/playlist?list=PLPqxJohrSi8kYkkJXneNMSwxGCAJD8_Sn
- <https://www.youtube.com/@EDUCREDGimnaziu/about>, respectiv playlist-ul pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLqle1aQarAtikeVUR7EISFZAlw-JMvV1M>
- <https://library.livresq.com/browse/>
- <https://digitaledu.ro>

Indiferent de formatul ales de profesorii dirigenți pentru desfășurarea activităților în cadrul orelor de Consiliere și dezvoltare personală, implementarea Programei școlare pentru această disciplină, programă care vizează dezvoltarea competențelor non-cognitive ale elevilor, puțin valorificate în cadrul altor discipline de studiu, dar extrem de importante pentru viața personală și profesională, rămâne un imperativ. Pentru o implementare eficientă, este recomandată colaborarea profesorului diriginte cu profesorii consilieri școlari care își desfășoară activitatea în unitatea de învățământ. Această colaborare presupune susținerea unor activități comune, sprijin de specialitate și recomandări inclusiv în arealul alegerii celor mai potrivite modalități de abordare a conținuturilor.

În concluzie, în măsura în care optimizează procesul educațional, atât din perspectiva proiectării didactice, cât și din perspectiva implicării și oferirii elevilor a unor experiențe variate de învățare și dezvoltare, resursele educaționale deschise ocupă un loc important în arhitectura contemporană a demersului didactic, fac diferența între o

atingere facilă a obiectivelor didactice și eșecul educațional. Din această perspectivă, resursele educaționale deschise pot fi integrate în contextul educațional actual în rândul strategiilor didactice.

Surse bibliografice:

Cerghit, I., *Sisteme alternative și complementare de instruire*. În: Păun, E., Potolea, D. (coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom. Pg. 158, 2002

Grosseck G., Craciun D., *Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online*.

Online: https://www.researchgate.net/publication/349394100_Ghid_practic_de_resurse_educationale_si_digitale_pentru_instruire_online

Grosseck, G., Andone, D. & Holotescu, C., *Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea Resurselor Educaționale Deschise în conformitate cu Recomandările UNESCO*.

Online: https://www.researchgate.net/publication/343212044_Ghid_pentru_aplicarea_Practicilor_Educaționale_Deschise_in_timpul_pandemiei_de_coronavirus_Utilizarea_Resurselor_Educaționale_Deschise_in_conformitate_cu_Recomandarile_UNESCO, oferit sub licență Atribuire-Partajare în condiții identice 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>), 2020

Istrate, O., *Resurse educaționale deschise*. În: Revista Profesorului, nr. 2/ 2021”.

Online: <https://revistaprofesorului.ro/resurse-educationale-deschise/>

Istrate, O., *Resurse educaționale deschise (RED): utilitate și utilizare (Experimentul Ariadna)*, Online: <https://educatia-digitala.ro/resurse-educationale-deschise-red-utilitate-si-utilizare-experimentul-ariadna/>, 2022

Stoian, F., *Utilizarea resurselor educaționale deschise în activitatea la clasă*, în Revista cadrelor didactice nr. 95/2023 ISSN: 2393–0810.

Online: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/revista-nr/95#/page/105>

Istrate, O., *Designing education situations that use digital resources and online applications. Proiectarea situațiilor educaționale care utilizează resurse digitale și aplicații online*. În Journal of Pedagogy (2), 45 – 55. Revista de pedagogie.

Online: <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/2018.-2.-45-55.-Istrate.pdf>

***Suport de curs. *Program de formare continuă a cadrelor didactice „Resurse educaționale digitale: Realizare, utilizare, evaluare”*, Proiectul „CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, 2021

***Suport de curs. *Modulul 3 – Strategii de intervenție educațională în context blended – learning pentru programul de formare continuă PROF IV – Coaching în procesul de predare-învățare-evaluare în context blended-learning*, 2022

*** Programă școlară pentru disciplina *Consiliere și dezvoltare personală, clasele a V-a – a VIII-a*, OMEN nr. 3393/28.02.2017.

Online: <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Consiliere-si-dezvoltare-personala.pdf>

<https://digital.educred.ro/>

<https://www.youtube.com/@PrimarEDUCRED/about>, https://www.youtube.com/playlist?list=PLPqxJohrSi8kYkkJXneNMSwxGCAJD8_Sn

<https://www.youtube.com/@EDUCREDGimnaziu/about>

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLqle1aQarAtikeVUR7EISFZAlw-JMvV1M>

<https://library.livresq.com/browse/>

<https://digitaledu.ro>

<https://digital.educred.ro/tutoriale>

REPERE TEORETICE ALE FENOMENULUI PROCRASTINĂRII

Cerneavski Viorica, doctor, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Republica Moldova

Contemporary society is characterized by a fast pace and a chronic lack of time, imposing the need for adaptation through efficient resource management strategies. However, a frequently observed phenomenon is the tendency to postpone important tasks, known as procrastination. This article proposes an in-depth analysis of procrastination from a scientific perspective, exploring the history of this phenomenon's appearance, its characteristics, causes, types, consequences, associated theories, and the correlation of procrastination with other psychological phenomena. The results of the study are also presented through a questionnaire applied to a sample of 100 students in order to estimate the degree of familiarity with this phenomenon.

Oamenii din societatea contemporană se confruntă cu o lipsă cronică de timp pentru a-și realiza obiectivele și a-și îndeplini sarcinile. Adaptarea la această realitate presupune dezvoltarea unor strategii eficiente de planificare și gestionare a resurselor, inclusiv timp, energie și resurse materiale. Cu toate acestea, un fenomen frecvent observat este tendința de a amâna sarcinile importante în favoarea celor mărunte și mai puțin semnificative. Această amânare persistentă, cunoscută sub numele de procrastinare, poate avea consecințe negative semnificative, ducând la nefinalizarea sarcinilor sau la finalizarea lor grăbită și de calitate inferioară [7, p.58].

În psihologie, fenomenul de amânare a sarcinilor concrete a primit denumirea de procrastinare (procrastination (întârziere, amânare) din latină procrastinatus: pro- (în loc, înainte) și crastinus (mâine)) [5, p.503].

Procrastinarea este un obicei distructiv, care creează dificultăți în studiu, carieră și viața personală. În societatea industrială modernă, timpul și punctualitatea sunt considerate valori importante. Cei care amână lucrurile suportă un cost ridicat. Procrastinatorii suferă de stres psihologic în eforturile lor frenetice de a respecta termenele iminente și trec prin durerea eșecului și a criticilor pentru nerespectarea termenelor limită [1, p.207].

Este important de subliniat faptul că, psihologii occidentali au început să studieze fenomenul procrastinării în anii '70 ai secolului XX. Există opinia că această tendință a fost prezentă la oameni încă din cele mai vechi timpuri, dar cercetătorii subliniază că, în special în ultimele cinci decenii, din cauza creșterii fluxului informațional și a ritmului alert al vieții în metropole, tot mai mulți oameni devin predispuși la procrastinare [9, p.1].

Prima abordare istorică a fenomenului procrastinării a fost realizată în 1992, în lucrarea lui N. Milgram "Procrastination: A Malady of Modern Time", iar discuțiile științifice ample pe această temă au debutat cu două decenii mai devreme. Totuși, mențiuni și descrieri ale fenomenului procrastinării pot fi identificate mult mai devreme, inclusiv în diverse lucrări de la mijlocul secolului al XVIII-lea, precum și în Dicționarul Oxford din 1548. Termenul "procrastinare" a fost introdus în știință în anul 1977 de către P. Ringenbach în cartea sa "Procrastination in Life". **În același an a fost publicată cartea lui A. Ellis și W. Knaus "Overcoming Procrastination", bazată pe observații clinice.** Ulterior, a apărut cartea lui J. Burka și L. Yuen "Procrastination: What It Is and How to Beat It", la fel bazată pe o vastă practică de consiliere a acestor autori. **În cele din urmă, la mijlocul anilor 1980, a început o analiză științifico-academică a fenomenului procrastinării (Solomon, 1984; K. Lay, 1986; Rothblum, Solomon, 1986), au** fost elaborate chestionare pentru a studia procrastinarea (Aitken, 1982; K. Lay, 1986; McCown, 1987; Tuckman, 1991) [5, p.2].

Procrastinarea a atras atenția cercetătorilor occidentali încă din anii '80, devenind un subiect de studiu important în cadrul psihologiei occidentale. Această analiză a demonstrat că procrastinarea nu este un fenomen omogen, ci un comportament complex care variază în funcție de o multitudine de factori [7, p.59].

Potrivit lui P. Steel, autorul teoriei motivației temporare, printre cele mai importante componente ale procrastinării se numără amânarea propriu-zisă și existența termenelor limită. El susține că aceste două caracteristici sunt strâns legate, afirmând că procrastinarea este întotdeauna urmată de consecințe negative, iar procrastinarea, la rândul ei, este întotdeauna asociată cu emoții și sentimente negative (anxietate, vinovăție etc.) [6, p. 120-127].

Diversitatea definițiilor procrastinării evidențiază complexitatea acestui fenomen. De exemplu, Я.И. Варваричева (2000) o definește ca "amânarea conștientă de către subiect a acțiunilor planificate...", punând accent pe caracterul intenționat și conștient al procrastinării. Autorul Е.П. Ильин (2006) asociază procrastinarea cu lenea, sugerând o legătură între cele două concepte, iar Н.В. Боровская (2003) consideră procrastinarea ca fiind un "obicei de a amâna treburile necesare".

În psihologia modernă, procrastinarea este percepută, în general, ca un fenomen negativ. De exemplu, Л.И. Деметий (2004) o consideră drept o consecință a incapacității de a gestiona o situație, în timp ce K. Lay (2011) o asociază cu "pasivitate, pesimism și dezadaptare". Cu toate acestea, anumite studii au identificat și aspecte parțial pozitive ale procrastinării. În aceste cazuri, amânarea îndeplinirii unei sarcini este justificată prin reducerea emoțiilor negative care o preced sau o însoțesc [7, p.59].

Я.И. Варваричева a studiat fenomenul lenei, remarcând că "mecanismele psihologice din spatele lenei și procrastinării sunt în mare parte similare" [9, p.1]. Autoarea a adaptat scala Procrastinării Generale a lui K. Lay pentru a investiga "comportamentul leneș". De asemenea, s-a concentrat pe legătura dintre procrastinare, anxietate și nivelul de inteligență. Conform datelor obținute, nu s-a identificat o

corelație statistică semnificativă între nivelul de procrastinare și nivelul de inteligență. Totuși, rezultatele sugerează că printre cei care procrastinează frecvent se regăsesc mai mulți indivizi cu un nivel ridicat de anxietate personală [ibidem, p.2].

O.B. Шемякина analizează fenomenul procrastinării din două perspective: ca o formă de apărare psihologică - evitarea, care poate duce la consecințe negative: scăderea adaptării și formarea unui comportament neconstructiv - și ca o formă a strategiei de coping, care permite în anumite cazuri adaptarea și autorealizarea eficientă. Autoarea ajunge la concluzia că "cu cât procrastinarea este mai mare, cu atât sunt mai semnificative indicatorii componentelor stresului" [8, p.1].

Pe baza celor expuse mai sus, se pot identifica următoarele caracteristici generale ale procrastinării:

- iraționalitate: subiectul este conștient de consecințele negative ale amânării, dar totuși nu ia nicio măsură;
- conștientizare: persoana nu își corectează planurile, ci doar amână în mod deliberat ceea ce a stabilit anterior;
- experiențe emoționale negative, disconfort intern: această caracteristică permite distincția între procrastinare și lene.

Prin urmare, procrastinarea este o amânare conștientă a sarcinilor, care duce la consecințe negative și este însoțită de disconfort intern și trăiri emoționale negative [7, p.59].

Există o varietate de abordări teoretice care încearcă să explice fenomenul procrastinării. Unele dintre cele mai importante abordări includ:

Teoria lui Janis și Mann (1977) conform căreia conflictul și indecizia sunt o cauză a procrastinării.

Abordarea lui Ellis și Knaus (1977) potrivit căreia procrastinarea se datorează convingerilor iraționale ale oamenilor care își asociază valoarea personală cu performanța lor la sarcini.

Observația lui Burka și Yuen (1983) conform căreia procrastinarea este folosită ca un mecanism de protecție de către persoanele cu o stimă de sine fragilă.

Teoria conflictului în luarea deciziilor, propusă de Janis și Mann (1977), tratează procrastinarea ca un principal "model de coping" pentru gestionarea deciziilor dificile. Conform acestei teorii, factorii care preced procrastinarea includ un conflict decizional sever, asociat cu pesimismul privind găsirea unei soluții satisfăcătoare la problemă. Prin urmare, procrastinarea reprezintă un mijloc de a gestiona conflictul și indecizia.

Ellis și Knaus (1977) consideră procrastinarea ca o perturbare emoțională ce izvorăște din gânduri iraționale. Conform acestora, una dintre cele mai importante credințe iraționale care duc la procrastinare este ideea că "Trebuie să fac totul bine" pentru a demonstra că "Sunt o persoană valoroasă". Inevitabil, atunci când individul nu reușește să se descurce excelent, credința irațională produce o scădere a stimei de sine ("auto-denigrare").

De asemenea, credința irațională acționează ca un stimulent pentru amânarea începerii și finalizării sarcinilor. Individul începe să raționalizeze: "Această temă nu va face decât să-mi confirme inadecvarea ca persoană" și este, prin urmare, motivat să evite să-și pună din nou în joc stima de sine [1, p.208-209].

Burka și Yuen (1983) au observat că o stimă de sine fragilă este o trăsătură de personalitate întâlnită frecvent în rândul procrastinatorilor. Mai multe abordări teoretice, inclusiv cea a lui Ellis și Knaus, analizează stima de sine scăzută ca un factor asociat cu procrastinarea. Totuși, Burka și Yuen (1983) subliniază, mai mult decât alți autori, că procrastinarea este o strategie de protejare a unei stime de sine vulnerabile [2, p. 32].

Deși procrastinarea poate fi funcțională în sensul că îi permite individului să gestioneze conflictul și indecizia (Janis și Mann, 1977), să evite confirmarea credinței iraționale că este o persoană inadecvată (Ellis și Knaus, 1977) și să își protejeze o stimă de sine vulnerabilă (Burka și Yuen, 1983), ea este de asemenea susceptibilă să genereze costuri psihologice precum anxietate și depresie. Procrastinatorul poate fi conștient în mod dureros că amânarea reprezintă o problemă. Consecințele procrastinării frecvente pot fi anxietate, disperare și depresie, pe măsură ce persoana nu reușește să finalizeze sarcini sau le realizează nesatisfăcător [1, p.209].

Analiza acestor abordări teoretice oferă o perspectivă mai profundă asupra factorilor psihologici care influențează procrastinarea și va contribui la dezvoltarea de strategii eficiente de intervenție pentru a combate acest fenomen.

Cauzele apariției, tipurile de procrastinare și consecințele sale sunt larg descrise în literatura străină. Astfel, Ferrari și Pychyl au identificat trei tipuri de comportament la procrastinatori (Holloway, 2002)[3]:

1. procrastinatori excitați;
2. procrastinatori care evită;
3. procrastinatori care folosesc tactici defensive de stabilire a obiectivelor.

Milgram N. distinge cinci tipuri principale de procrastinare:

1. *Procrastinarea casnică sau cotidiană*: incapacitatea de a îndeplini sarcinile zilnice și de rutină, observată pe parcursul întregii vieți și legată de incapacitatea de a gestiona timpul (treburile casnice, cumpărăturile etc.).
2. *Procrastinarea în luarea deciziilor*: incapacitatea de a lua decizii la timp, inclusiv și cele nesemnificative.
3. *Procrastinarea nevrotică*: incapacitatea de a lua la timp decizii vitale (formarea familiei, alegerea profesiei ș.a.).
4. *Procrastinarea compulsivă*: care se manifestă cel mai frecvent ca o amânare cronică în orice situație.
5. *Procrastinarea academică*: dificultăți în îndeplinirea sarcinilor la timp pe perioada studiilor.

Deși clasificarea inițială a lui N. Milgram includea mai multe tipuri de procrastinare, ulterior el a colaborat cu R. Tenne pentru a o simplifica, păstrând doar două

categorii principale: *procrastinarea în îndeplinirii sarcinilor și procrastinarea în luarea deciziilor* [4].

A.Chu și J. Choi (2016) extind conceptul de procrastinare, introducând o distincție importantă între *procrastinatori pasivi* și *procrastinatori activi*. Procrastinatorii pasivi se caracterizează astfel: experimentează un disconfort intern semnificativ, se confruntă cu emoții negative, precum anxietatea și stresul și nu reușesc să finalizeze sarcinile la timp. A doua categorie de procrastinatori consideră că amânarea până în ultimul moment le este benefică, iar în condiții de presiune temporală, își mobilizează resursele interne și reușesc să finalizeze sarcinile la timp.

J.R. Ferrari unul dintre cei mai renumiți cercetători canadieni ai procrastinării, a propus o tipologie a manifestărilor acestui fenomen bazată pe caracteristicile personale și strategiile comportamentale ale indivizilor. Conform clasificării sale, există trei tipuri principale de procrastinatori:

1. *indeciși*: persoane predispuse la procrastinare din cauza presiunii generate de responsabilitatea luării unei decizii. Perfecționismul este o caracteristică frecventă a acestui tip de procrastinatori.
2. *evitanți*: acești procrastinatori amână din dorința de a evita sarcinile pe care le consideră neplăcute sau de a se eschiva de la evaluarea din partea celorlalți.
3. *căutători de senzații tari*: aceștia sunt cunoscuți și sub denumirea de "procrastinatori activi". Ei amână intenționat luarea unor decizii importante, deoarece le place senzația de adrenalină generată de finalizarea sarcinilor în ultimul moment.

Cercetările recente au evidențiat o conexiune strânsă între procrastinare, auto-control și perfecționism. Se consideră că un nivel scăzut de autocontrol sau, dimpotrivă, un nivel ridicat de perfecționism pot fi factori determinanți ai procrastinării [7, p.60].

Numeroși autori au explorat cauzele procrastinării, identificând o multitudine de factori care pot contribui la acest fenomen. Printre cei mai importanți se numără: **caracteristicile personalității individului și specificul sarcinilor** [3].

Astfel, analizând cauzele procrastinării din perspectiva calității sarcinilor, majoritatea autorilor identifică următoarele:

- sarcini impuse din exterior;
- consecințe întârziate;
- termen limită îndelungat;
- investiție semnificativă de timp;
- sarcini plictisitoare, repetitive sau neplăcute;
- program încărcat cu alte sarcini;
- recompense întârziate;
- sarcini care implică scrisul [8, p.3].

Lucrările autorilor Я.И. Варваричева, А.П. Макарова și М.Э. Тангарова sunt dedicate studiului particularităților de gen ale procrastinatorilor, însă nu au fost găsite diferențe semnificative de gen în manifestarea procrastinării, astfel, se presupune că

manifestarea procrastinării este cauzată mai degrabă de caracteristicile personale decât de gen.

M.B. Ларских și H.Г. Матюхина, analizând relația dintre perfecționism și procrastinare la studenți, au concluzionat că perfecționismul prescris de societate are cea mai mare pondere în corelația dintre cele două fenomene. Tendința crescândă de a se conforma cerințelor celor din jur, de a face tot posibilul pentru a nu-i dezamăgi și a nu-i supăra, conduce paradoxal nu la începerea activității, ci, dimpotrivă, la amânarea ei, adică la procrastinare [10, p.4].

Analizând lucrările cercetătorilor, se poate concluziona că cea mai studiată formă de procrastinare este cea academică. Acest lucru se datorează, în primul rând, posibilității de diagnosticare facilă a acestei categorii de persoane, și în al doilea rând, predispoziției de vârstă a acestui grup. Se consideră că odată cu vârsta, procrastinarea scade ca urmare a înțelegerii relației cauză-efect. Studenții sunt predispuși să amâne îndeplinirea sarcinilor academice, cum ar fi redactarea lucrărilor de licență, pregătirea pentru seminarii și examene [ibidem, p.2].

Prin urmare în ultimii ani, cercetătorii au atras atenția asupra importanței studierii fenomenului de procrastinare în legătură cu activitățile profesionale, deoarece în carieră amânarea deciziilor și finalizarea anumitor sarcini poate costa avansarea [ibidem, p.6].

Procrastinarea este o problemă comună care poate afecta semnificativ alegerea carierei și succesul profesional. Consilierea poate fi un instrument valoros pentru a ajuta procrastinatorii să depășească aceste obstacole și să își atingă obiectivele profesionale. Consilierii pot ajuta procrastinatorii în mai multe moduri:

- *Identificarea cauzelor procrastinării:* Un consilier poate facilita identificarea cauzelor procrastinării, precum frica de eșec, perfecționismul sau lipsa de motivație.
- *Dezvoltarea strategiilor de gestionare a timpului:* Un consilier poate sprijini persoanele în optimizarea gestionării timpului și definirea obiectivelor realiste.
- *Creșterea motivației:* Un consilier poate ajuta persoanele să-și descopere valorile și interesele pentru a găsi o carieră satisfăcătoare.
- *Dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor:* Un consilier poate ghida indivizii spre luarea unor decizii mai bune și gestionarea fricii de eșec.

Prin urmare, programele de consiliere, atelierile de gestionare a timpului și grupurile de suport sunt de un real folos pentru a atinge obiectivele academice și profesionale, pentru a ajuta indivizii să gestioneze timpul mai bine, să ia decizii mai rapide.

Bibliografia:

1. Beswick, G. *Psychological antecedents of student procrastination*. In: Australian Psychologist, vol. 23, nr. 2, 1988, p.207-217.

2. Burka, J. B., Yuen, L. M. *Mind games procrastinators play*. In: Psychology Today, 1982, p. 32-34.
3. Holloway, I., Daymon, C. *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. Routledge, 2002. p. 293. ISBN 9780415471183.
4. Milgram, N., Batori, G., Mowrer, D. *Correlates of academic procrastination*. In: Journal of School Psychology, 1993, nr. 31, p. 487–500.
5. Solomon, L.J., Rothblum, E.D. *Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates*. In: Journal of Counselin Psychology, vol.31, 1984, p.503-509.
6. Steel, P. *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. In: Psychological Bulletin, nr. 133 (1), 2007, p. 120-127.
7. Калинина, Т.В. *Феномен прокрастинации: современные исследования*. В: Приволжский научный вестник, № 11 (63), 2016, с. 58-61.
8. Шемякина, О.О. *Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов*. В: Психология и право. № 4, 2013, с.1-11.
9. Варваричева, Я.И. *Психологические механизмы феномена лени*. Disponibil: http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf.
10. Сибирцева, Е.И. *Изучение феномена прокрастинации в отечественной психологии*. Disponibil: <https://interactive-plus.ru/e-articles/220/Action220-81076.pdf>.
11. <https://liviabutac.ro/provocari-la-varsta-adulta/despre-procrastinare/>.

COMPETENȚA DE ACTUALIZARE PSIHOLOGICĂ A PERSONALITĂȚII PSIHOLOGULUI

Iuliana FORNEA, dr. în psihologie, conf. univ.
al Catedrei de Sănătate mintală, Psihologie medicală și Psihoterapie,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”
Chișinău. Psiholog școlar, Gimnaziul nr. 102, Brăila, Republica Moldova

Abstract

În ultimele decenii, serviciul de psihologie practică în sistemul de învățământ a atins un nivel de dezvoltare calitativ nou. Există o serie de pretenții și expectanțe privind nivelul de competență al psihologilor, ce activează în sistemul de învățământ. Resursele disponibile la nivel teoretic, cât și aplicativ, platforme actuale pentru formarea continuă, pot servi ca suport psihologilor în procesul lor de dezvoltare profesională.

Competența de actualizare psihologică este un element esențial pentru orice profesionist din domeniul psihologiei, ce poate influența calitatea intervențiilor psihologice și orienta spre înțelegerea mai profundă a comportamentului uman.

În urma autoevaluării nivelului de competență psihologică la psihologii cercetați, am constatat: nivel foarte înalt – 7,44% (ÎI95% 3,46-13,65); înalt – 50,41% (ÎI95% 41,18-59,63), mediu – 40,50% (ÎI95% 31,67-49,80), etc.

Problema optimizării dezvoltării personale și profesionale a psihologilor și îmbunătățirii sistemului de formare a psihologilor în cadrul educațional este relevantă.

Cuvinte-cheie: actualizarea psihologică a personalității, competența psihologică, competența de actualizare psihologică, formare continuă a psihologilor, maturitatea personalității psihologului.

Psychological activation competence of the psychologist's personality

In recent decades, the service of practical psychology in the education system has reached a new qualitative level of development. There are a number of demands and expectations regarding the level of competence of psychologists working in the education system. The resources available at both the theoretical and applied levels, current platforms for continuing education, can serve as support for psychologists in their professional development process.

The competence of psychological updating is an essential element for any professional in the field of psychology, which can influence the quality of

psychological interventions and guide towards a deeper understanding of human behaviour.

Following the self-assessment of the level of psychological competence of the psychologists surveyed, we found: very high level – 7.44% (95% CI 3.46-13.65); high – 50.41% (95% CI 41.18-59.63), medium – 40.50% (95% CI 31.67-49.80), etc.

The issue of optimizing the personal and professional development of psychologists and improving the system of training psychologists in the educational framework is relevant.

Keywords: psychological updating of the personality, psychological competence, psychological updating competence, continuing education of psychologists, maturity of the psychologist's personality.

În literatura de specialitate subiectul actualizării competenței psihologilor este abordat în mod activ, cu accent pe importanța formării continue pentru a fi la curent cu noile cercetări și a integra noi practici în psihologie.

În ultimele decenii, serviciul de psihologie practică în sistemul de învățământ a atins un nivel de dezvoltare calitativ nou. De remarcat, că există o serie de pretenții și expectanțe privind nivelul de competență al psihologilor care lucrează în sistemul de învățământ.

Problema optimizării dezvoltării personale și profesionale a psihologilor și îmbunătățirii sistemului de formare a psihologilor în cadrul educațional este relevantă. Particularitățile serviciului psihologic și de asistență psihologică și psihopedagogică impun noi cerințe față de un psiholog: să identifice în mod independent direcțiile și prioritățile activității profesionale și să dea dovadă de inițiativă în planificarea, organizarea și evaluarea eficientă a activității sale.

Metodologie

Am realizat o analiză a opiniei psihologilor (n=121) din municipiul Chișinău, Republica Moldova cu privire la necesitatea extinderii competențelor psihologice și a actualizării potențialului profesional al psihologilor școlari.

A fost administrat *Chestionarul pentru studierea opiniei psihologilor școlari* (Fornea Iu., 2024).

În urma analizei datelor statistice am constatat următoarele: în funcție de stagiul psihologic în structura eșantionului s-au plasat psihologii cu experiență de la 0 la 5 ani - 40,50%; de la 5-10 ani – au ponderea de 25,62%, iar psihologii cu experiență mai mare de 10 ani au ponderea de circa 34% (vezi Tab.1).

Tab. 1. Structura eșantionului în funcție de stagiul (%)

Nr.	Stagiu în funcția de psiholog școlar	Pondere, %	ÎI 95 %	
			Limita inferioară, 95%	Limita superioară, %
	0 - 5 ani	40,50	31,67	49,80
	5- 10 ani	25,62	18,12	34,35
	> 10 ani	33,88	25,53	43,05

În urma analizei datelor statistice privind *categoria de vârstă* am stabilit că: 35,54% (ÎI95% 27,05-44,75) psihologi școlari s-au situat în categoria de vârstă 30-40 ani; 37,19 % (ÎI95% 28,58-46,44) psihologi s-au situat în categoria de vârstă 40-50 ani; 7,44 % (ÎI95% 3,46-13,65) din psihologi au vârsta de până la 30 ani; 19,83 % (ÎI95% 13,14-28,06) din psihologi s-au situat în categoria de vârstă de peste 50 de ani.

În continuare vă prezentăm structura eșantionului în funcție de experiența psihologilor în consiliere psihologică și/ sau în psihoterapie (vezi tab. 2).

Tab. 2. Structura eșantionului conform experienței în consiliere psihologică și/sau psihoterapie (%)

Nr.	Experiență în intervenții psihologice	Pondere, %	ÎI 95 %	
			Limita inferioară, %	Limita superioară, %
	0 - 5 ani	48,76	39,57	58,01
	5- 10 ani	26,45	18,84	35,24
	> 10 ani	24,79	17,40	33,46

În urma autoevaluării nivelului de competență psihologică la subiecții cercetați, rezultatele s-au plasat: nivel foarte înalt – 7,44% (ÎI95% 3,46-13,65); înalt – 50,41% (ÎI95% 41,18-59,63), mediu – 40,50% (ÎI95% 31,67-49,80), sub mediu – 0,83% (ÎI95% 0,02-4,52), etc.

Psihologii sunt interesați de actualizarea competențelor personale în consiliere psihologică (66%), consiliere psihopedagogică (38,8%), psihologie clinică (40,5%) și psihoterapie (67,8%); de noi metode de evaluare psihologică și intervenții psihologice.

Unele aspecte ale studierii competenței psihologice ca formațiune mentală integrativă a psihologului au fost discutate și prezentate în cadrul celui de al 4-lea Congres Internațional al SPNPPC „Dincolo de granițe: uniți pentru sănătatea mintală”, Chișinău 2024 (Fornea Iuliana). [5]

Competența de actualizare psihologică poate fi înțeleasă ca abilitatea unui profesionist de a rămâne informat și pregătit în fața noilor cercetări și practici din domeniul psihologiei. Aceasta presupune înțelegerea teoriilor și modelelor actuale, cât și evaluarea critică a acestora și aplicarea lor în mod eficient contextului în care activează persoana respectivă.

Actualizarea continuă a cunoștințelor și abilităților psihologice este importantă și vizează anumite accepțiuni:

• **Progresul rapid al cercetării:** Psihologia, ca știință se află într-o expansiune continuă, cu noi descoperiri despre creier, comportament și procesele mentale. Fără actualizarea cunoștințelor, profesioniștii riscă să rămână în urma celor mai recente progrese în Psihologie, Psihoterapie și Neuroștiințe.

• **Evoluția nevoilor beneficiarilor/clientilor:** Nevoile societății și clienților se schimbă rapid, iar metodele și tehnicile care erau eficiente cu câțiva ani în urmă, nu mai sunt relevante pentru ziua de azi. Ca ex., abordările terapeutice ale depresiei și tulburărilor de anxietate, cât și tratamentul acestora au suportat modificări semnificative datorită noilor cercetări.

• **Noile implementări tehnologice:** În era digitală, avem acces la noi instrumente și platforme (ca de ex., intervențiile prin telepsihologie sau utilizarea aplicațiilor pentru sănătate mentală), care modifică modul în care psihologii interacționează cu clienții. Aceste tehnologii necesită actualizarea permanentă a cunoștințelor și abilităților practice.

• **Standarde înalte de etică psihologică și psihoterapeutică:** Competența de actualizare psihologică este esențială pentru a respecta standardele etice ale profesiei de psiholog și a asigura intervenții bazate pe dovezi științifice.

La etapa actuală, conform APA, programele postuniversitare de psihologie a serviciilor de sănătate (HSP) trec de la evaluări bazate pe cunoștințe la evaluări bazate pe competențe ale abilităților de psihoterapie ale stagiarelor. [6]

Maturitatea personală a unui psiholog susține sau afectează în mod direct eficacitatea activităților sale profesionale.

Un specialist cu un nivel ridicat de maturitate personală este capabil să:

- construiască relații de încredere cu clienții;
- să înțeleagă și să empatizeze cu clienții;
- să mențină obiectivitatea și autenticitatea;
- să rezolve eficient problemele clienților;
- să-și gestioneze eficient stresul și conflictele interne;
- să aibă un echilibru interior pentru a putea oferi sprijini eficient clienților;
- să mențină și să-și dezvolte competența sa profesională. [7]

În evaluarea competenței generale a unui psiholog practician este importantă și evaluarea *maturitatea personalității psihologului*, care poate fi măsurată prin dezvoltarea unei conștiințe de sine înalte și gestionarea propriei emoționalități, care este esențială pentru construirea unui cadru terapeutic eficient.

Dezvoltarea maturității personale este un proces continuu care necesită un efort constant din partea psihologului. Actualizarea competenței psihologice a personalității presupune învățarea de noi metode, strategii și tehnici de reglare emoțională și de adaptare la situații imprevizibile.

Aspecte relevante ale competenței de actualizare psihologică:

- Accesul la surse actuale în cercetările de specialitate și resurse relevante privind practica psihologică și terapeutică integrativă.
- Evaluarea critică a teoriilor, strategiilor, metodelor și abordările inovative.
- Integrarea cunoștințelor, abilităților și practicilor noi în intervențiile psihologice și psihoterapeutice, cât și în alte activități profesionale.
- Auto reflecția, actualizarea și ajustarea continuă a practicii psihologice.

În urma prelucrării datelor primite de la psihologii școlari am identificat care au fost **tematicile cursurilor** pe care le-au urmat în ultima perioadă și am constatat că cele mai relevante din ele s-au conturat pe următoarele arii de interes:

- Psihoterapia traumei, crizei și anxietății – 39,24%
- Psihoterapie integrativă (Gestalt terapie, Psihodramă, AT, Artterapie, Psihanaliză, Terapie existențială, TCC, ș.a) – 21,8%
- Bullying și intervenții psihologice – 21,8%
- Sănătate mintală și reziliență emoțională – 19,62%
- Neuropsihologie și Psihologie clinică – 17,44%
- Psihohigienă, psihoprofilaxie, psihocorecție – 16,35%
- Consiliere psihologică și de dezvoltarea personală – 13,08%
- Module cu tematică psihopedagogică – 13,08%
- Suicid și comportament autodistructiv la copii și tineri – 11,99%
- Formare de formatori locali în acordarea PAP și suport copiilor în situații de stres – 7,63%
- Consilierea și terapia persoanelor cu CES – 5,45%
- Educație incluzivă și incluziune psihosocială – 5,45%
- Psihodiagnoză și evaluarea psihologică – 4,36%.

Alte tematici, ca de ex.: Depresie, Burnout, Inteligență emoțională, Comunicarea asertivă, Consilierea părinților și cadrelor didactice, Managementul și medierea conflictelor, etc. au fost evidențiate de psihologii intervievați.

În urma analizei literaturii de specialitate, am generalizat unele metode și strategii de dezvoltare a competenței de actualizare psihologică, ce presupun:

• **Formarea continuă:** Participarea regulată a psihologilor la cursuri de formare continuă, conferințe și seminarii științifico-aplicative, metodologice și de dezvoltare personală, prezentate recent. De asemenea, specializările și programele de formare în domenii aplicative, cum ar fi psihologia digitală sau neuroștiințele comportamentale, cognitive, clinice, ș.a. sunt benefice și recomandate.

• **Colaborarea și schimbul de experiență între diferiți specialiști:** Colaborările interdisciplinare sau grupurile de discuție între psihologi permit schimbul de idei și experiențe, contribuind la o mai profundă înțelegere a noilor tendințe și aplicații în domeniile de interes public (psihosocial).

• **Analiza și studierea tezelor, rezumatelor și articolelor științifice din domeniul de interes:** studierea regulată a jurnalelor profesionale, cărților de specialitate și a altor resurse științifice (inclusiv surse online recenzate) ajută la actualizarea permanentă a cunoștințelor teoretice și aplicative.

• **Supervizarea profesională în domeniul psihologic și psihoterapeutic:** În cadrul supervizării, profesioniștii pot discuta despre cazuri complexe și pot învăța de la mentori mai experimentați, primind recomandări practice în privința strategiilor și abordărilor actuale.

Psihologii participă la sesiuni de supervizare pentru a-și dezvolta competențele profesionale. Terapia personală, de asemenea, poate ajuta psihologul să-și examineze propriile reacții emoționale și procesul de dezvoltare și transformare personală. [1; 3]

Asociații ce oferă cursuri de formare continuă pentru psihologi:

1. European Federation of Psychologists' Associations (EFPA): <https://www.efpa.eu/>
2. Asociația Română de Psihoterapie Integrativă (ARPI), București, România: <https://psihoterapieintegrativa.ro/>
3. Association for Integrative Psychotherapy and Clinical Psychology (APIPC), Iași, România: <https://www.apipc.ro/>
4. Asociația EMDR, România: <https://www.emdr-romania.org/>
5. Asociația Multiculturală de Psihologie și Psihoterapie (AMPP): <https://www.paginadepsiologie.ro/>, ș.a.

În literatura occidentală accentul este pus pe dezvoltarea continuă a profesioniștilor în domeniul psihologiei, integrarea noilor cercetări în practică și formarea continuă a psihologilor pentru a face față provocărilor emergente în domeniu.

Resursele disponibile la nivel teoretic, cât și aplicativ, platforme actuale pentru formarea continuă pot servi ca suport psihologilor în procesul lor de dezvoltare profesională.

Recomandăm psihologilor și psihoterapeuților următoarele platforme și resurse online în dezvoltarea și aprofundarea competenței profesionale:

- APA PsycNet (<https://psycnet.apa.org/>)
- ResearchGate (<https://www.researchgate.net>)
- PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>)
- International Journal of PSYCHOTHERAPY (https://efaidnbmnmbnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ijp.org.uk/docs/IJP_2024_28_1_Full_Issue.pdf), ș.a.

În eșantionul prezentat am rugat ca psihologii să specifice cum frecventează cursuri de formare continuă și am constatat, că 88,24% frecventează cursuri de formare continuă (vezi tab. 3) și doar 11,76% încă nu au frecventat CFC.

Tab. 3. Distribuirea rezultatelor privind frecvența
la cursurile de formare profesională (%)

Nr.	Frecventarea cursurilor de formare continuă	Pondere, %	În 95 %	
			Limita inferioară, %	Limita superioară, %
	Minim 2 ori pe an	39,50	30,66	48,87
	O dată pe an	20,17	13,37	28,51
	O dată la câțiva ani	28,57	20,67	37,57
	Nu am frecventat CFP	11,76	6,58	18,95

Prin urmare, se impun cerințe specifice calităților personale și profesionale ale unui psiholog. Totodată, în mediul profesional, nu există standarde unificate de personalitate a unui psiholog și criterii de evaluare a gradului de profesionalism al acestuia. În vederea actualizării constante a cercetării în domeniul suportului psihologic pentru educație, au fost identificate condițiile necesare pentru formarea unui specialist de nivel înalt, pentru a soluționa contradicția dintre cererea societății moderne față de un psiholog bine pregătit și nivelul insuficient de pregătire a tinerilor specialiști pentru o activitate profesională productivă. [4]

Competența de actualizare psihologică este un element esențial pentru orice profesionist din domeniul psihologiei, ce poate influența calitatea intervențiilor psihologice și orienta spre înțelegerea mai profundă a comportamentului uman.

Cu referire la „competența de actualizare psihologică a personalității psihologului”, subliniem faptul că dezvoltarea profesională continuă a psihologului nu se limitează doar la actualizarea cunoștințelor, metodelor aplicate și tehnicilor, ci include și actualizarea personalității și a propriilor fenomene psihologice.

În acest context, competența de actualizare psihologică a psihologului devine un proces complex, ce implică nu doar o adaptare la noile descoperiri științifice și metodologice, ci și o reflexie asupra propriei evoluții personale și a modului în care aceasta influențează relațiile terapeutice și activitatea profesională.

Competența de actualizare psihologică a personalității psihologului poate fi înțeleasă ca un proces continuu de dezvoltare personală, în care psihologul se angajează activ în îmbunătățirea abilităților sale emoționale, cognitive și comportamentale pentru a fi mai eficient în activitatea sa profesională. Aceasta presupune nu numai dobândirea de cunoștințe teoretice și practice, ci și dezvoltarea unei conștiințe sporite de sine și gestionarea adecvată a propriilor procese emoționale și cognitive.

În acest sens, *procesul de actualizare psihologică a personalității* este strâns legat de următoarele accepțiuni:

- Cunoașterea de sine (înțelegerea propriilor emoții, sentimente și reacții emoționale)

- Autocunoașterea și auto reflecția continuă (privind analiza și evaluarea propriei practici profesionale)
- Dezvoltarea empatiei și inteligenței emoționale (înțelegerea în profunzime a propriilor stări și stărilor emoționale ale celorlalți; creșterea și dezvoltarea relațiilor autentice)
- Reglarea emoțională (abilitatea de a gestiona stresul și conflictele interne)
- Importanța dezvoltării personalității pentru eficiența sa profesională.

Pentru îndeplinirea îndatoririlor profesionale la nivel personal sunt necesare și alte mecanisme psihologice, implicând motivația internă a comportamentului moral (înțelegerea semnificației suportului psihologic pentru client, semnificația vocii conștiinței, cât și sensul existențial al interacțiunii profesionale).

Reglementarea etică a interacțiunii profesionale corespunzătoare nivelului de rol se bazează pe responsabilitatea morală a unui specialist față de clienți, colegi și societate.

Dezvoltarea personalității psihologului este esențială nu numai pentru performanța sa profesională, ci și pentru etica și autenticitatea relațiilor terapeutice. Psihologii care sunt angajați într-un proces continuu de auto reflecție și dezvoltare personală pot oferi o terapie autentică și empatică, care îi ajută pe clienți să-și depășească propriile dificultăți. În acest sens, competența de actualizare psihologică a personalității contribuie la creșterea eficienței psihologilor în practica lor.

Bibliografie:

1. Colegiul Psihologilor din România: <https://copsi.ro/>
2. EAP (Asociația Europeană de Psihoterapie): <https://www.europsyche.org/contents/13134/statement-of-ethical-principles>
3. EFPA: Rapoartele și recomandările pentru psihologi. <http://www.efpa.eu/>
4. Professional Development Of An Educational Psychologist In The System Of Psychological And Counseling Service Of The University. <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/73289/>
5. Fornea I., Psychological competence as an integrative mental formation of the psychologist. În: *Evenimentul Internațional a 8-a Conferință Est-Europeană de Sănătate Mintală In and Out of Your Mind, al 4-lea Congres Internațional al SPNPPC „Dincolo de granite: uniți pentru sănătatea mintală”*, Chișinău 2024, p.49. ISSN 2734-7443
6. Kring, M., Cozart, JK, Sinnard, MT, Oby, A., Hamm, EH, Frost, ND și Hoyt, WT (2022). Evaluarea competenței psihoterapeutului: testarea generalizării evaluărilor competențelor clinice ale stagiariilor absolvenți. *Journal of Counseling Psychology*, 69 (2), 222–234. <https://doi.org/10.1037/cou0000576>
7. <https://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/33-2021.-Korjova-Veselova.pdf>